



Allein durch den Hochschuldschub

Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende
und Studierende mit Migrationshintergrund



Studie des SVR-Forschungsbereichs 2017-2

Die Studie wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung

Der Sachverständigenrat ist eine Initiative von:

Stiftung Mercator, VolkswagenStiftung, Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Vodafone Stiftung Deutschland



Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	4
1 Folgeschwere Benachteiligung	6
2 Der Normalfall Vielfalt an deutschen Hochschulen	8
2.1 Studierende mit Migrationshintergrund	10
2.2 Internationale Studierende	10
3 Der steinige Weg zum Studienerfolg	13
3.1 Kein ‚Heimvorteil‘ für Studierende mit Migrationshintergrund	16
3.1.1 Stolpersteine im Studienverlauf	16
3.1.2 Unzureichende Unterstützung	20
3.2 ‚Akademischer Kulturschock‘ für internationale Studierende	21
3.2.1 Stolpersteine im Studienverlauf	21
3.2.2 Unzureichende Unterstützung	24
3.3 Studienprobleme von internationalen Studierenden und Studierenden mit Migrationshintergrund: gleich und doch anders	25
4 Handlungsempfehlungen zur Sicherung des Studienerfolgs	27
4.1 Studieneingangsphase stärker strukturieren	28
4.2 Frühwarnsysteme ausbauen	30
4.3 Wissenslücken durch Forschung und Statistik schließen	30
5 Ausblick	31
Literatur	34
Anhang	40
Tabellen	40
Abbildungsverzeichnis	44
Tabellenverzeichnis	44
Verzeichnis der Info-Boxen	44

Das Wichtigste in Kürze

- Der Zuwandereranteil unter Studierenden an deutschen Hochschulen beträgt 26 Prozent – Tendenz steigend.
- Ein Teil dieser Zuwanderer sind internationale Studierende, die eigens für das Studium nach Deutschland kommen. Die anderen sind Studierende mit Migrationshintergrund, die hierzulande aufgewachsen sind.
- Das Problem: Sowohl internationale Studierende als auch solche mit Migrationshintergrund erzielen an der Hochschule oft schlechtere Prüfungsergebnisse und brechen ihr Studium häufiger ab als ihre Kommilitonen ohne Migrationshintergrund.
- Ursachen hierfür sind vor allem sprachliche, fachliche und finanzielle Schwierigkeiten, aber punktuell auch soziale Isolation. Bei Studierenden mit Migrationshintergrund hängt dies oft mit sozioökonomischen Startnachteilen zusammen. Bei internationalen Studierenden ist es eher die Sprachbarriere. Zudem fällt es ihnen oft schwer, sich an die unbekannte Studien- und Lernkultur zu gewöhnen.
- Ergänzend zu speziellen Unterstützungsangeboten für Studierende mit Migrationshintergrund und internationale Studierende sollten Hochschulen die Belange dieser Zielgruppen in erster Linie im Regelangebot berücksichtigen und bei Problemen frühzeitig auf Studierende zugehen. Zielgruppenspezifische Angebote (z. B. Deutschkurse) sind nur dann sinnvoll, wenn ein tatsächlicher Bedarf besteht.

Zusammenfassung

Der Studienerfolg von Zuwanderern lässt zu wünschen übrig. Im Bachelor-Studium verlassen mehr als vier von zehn internationalen Studierenden die deutschen Hochschulen ohne Abschluss. Auch bei den hierzulande aufgewachsenen Studierenden mit Migrationshintergrund liegt die Abbruchquote überdurchschnittlich hoch.

Für den geringen Studienerfolg von internationalen Studierenden und solchen mit Migrationshintergrund gibt es nicht *die eine* Erklärung. Denn die Gruppen sind äußerst heterogen: Sie umfassen Studierende, die für ein Maschinenbaustudium eigens aus China kommen, ebenso wie türkeistämmige Germanistikstudierende, die seit ihrer Kindheit im Ruhrgebiet leben. Trotz die-

ser Unterschiede haben sie aber oft ähnliche Probleme: Häufiger als ihre Kommilitonen ohne Migrationshintergrund kämpfen sie mit sprachlichen, fachlichen und finanziellen Schwierigkeiten oder mit sozialer Isolation. Das Ausmaß und die Ursachen dieser Probleme sind unterschiedlich und hängen vor allem davon ab, ob die Studierenden hierzulande aufgewachsen sind oder erst im Erwachsenenalter eigens für das Studium nach Deutschland gekommen sind.

Internationale Studierende sind als Erwachsene zum Studieren nach Deutschland gekommen. Mehr als 250.000 solcher ‚Bildungsnomaden‘ studieren an deutschen Hochschulen. Sie müssen sich nicht nur auf neue Studienbedingungen einstellen, sondern auch



auf das Leben in einem fremden Land. Knapp ein Drittel von ihnen spricht (zunächst) kein Deutsch; auch die deutsche Studien- und Lernkultur ist für viele neu.

Mitstudierende können helfen, sich an die neue Lern- und Lebenswelt zu gewöhnen. Viele der internationalen Studierenden würden ihre einheimischen Studienkollegen auch gern näher kennenlernen. Oft gelingt dies aber nicht, wie knapp die Hälfte von ihnen beklagt. Das hat verschiedene Gründe, z. B. Sprachprobleme und wohnräumliche Trennung. Auch die Mehrfachbelastung aus Studium, Deutschlernen und Nebenjob macht einigen sehr zu schaffen. Eine ungezwungene Kontaktaufnahme ist so kaum möglich.

Solche Probleme dürften zukünftig auch bei Flüchtlingen auftreten, die ein Studium in Deutschland beginnen. Bis dahin ist es jedoch oft noch ein weiter Weg. Denn studieninteressierte Flüchtlinge müssen zunächst die sprachlichen und fachlichen Zugangsvoraussetzungen erfüllen und ihre Studienfinanzierung sicherstellen.

Studierende mit Migrationshintergrund haben oft ihr ganzes Leben in Deutschland verbracht und auch ihre Schullaufbahn hier absolviert. Knapp 500.000 solcher Jungakademiker gibt es an deutschen Hochschulen. Anders als ihre internationalen Mitstudierenden haben sie keinerlei Probleme, sich im Alltag auf Deutsch zu verständigen. Trotzdem fällt es vielen von ihnen schwer, wissenschaftliche Texte zu verfassen und in Seminaren anspruchsvolle Themen zu diskutieren. Komplexe fachliche Sachverhalte erschließen sich ihnen oft nur langsam. Dies hängt damit zusammen, dass Studierende mit Migrationshintergrund oft auf Umwegen und mit eher mäßigen Schulleistungen an die Hochschule gelangen. 56 Prozent von ihnen sind sog. Bildungsaufsteiger, also die Ersten in ihrer Familie, die es an die Hochschule geschafft haben. Diese Studienpioniere sind oft auf sich selbst gestellt, denn ihr Elternhaus kann weder genügend Geld noch eigene Studierenerfahrung beisteuern.

Entsprechend wichtig ist der frühe Kontakt zu Kommilitonen. Diese spielen für das ‚Ankommen‘

in der Studienwelt eine zentrale Rolle, nicht nur als Tippgeber in Sachen Lernen und Jobben, sondern auch als Freunde. Allerdings ergibt sich der Kontakt auch hier nicht von selbst. Wie andere Bildungsaufsteiger berichten auch manche Studierende mit Migrationshintergrund, dass sie von ihren Mitstudierenden nicht aufgenommen werden und sich ausgegrenzt fühlen. Ebenso wie bei internationalen Studierenden kann diese Isolation zusammen mit sprachlichen, fachlichen und finanziellen Problemen den Studienerfolg entscheidend behindern.

Um Studierende mit Migrationshintergrund und internationale Studierende gezielt zu unterstützen, sollten Hochschulen nur dann auf Sonderprogramme setzen, wenn ein gruppenspezifischer Bedarf vorliegt, z. B. indem sie Nicht-EU-Bürgern bei der Verlängerung ihrer Aufenthaltserlaubnis helfen. In erster Linie sollten die Hochschulen die Belange verschiedener Zuwanderergruppen bei der **Ausgestaltung ihres Regelangebots** stärker berücksichtigen. Besonders wichtig ist dabei, dass Unterstützung frühzeitig einsetzt. Sie sollte stärker als bisher im Rahmen einer **strukturierten Studieneingangsphase** umgesetzt werden. Und diese sollte nicht nur fachlichen und sprachlichen Nachholbedarf berücksichtigen, sondern auch die soziale Vernetzung der Studierenden fördern. Über das Studium hinweg sollten **Frühwarnsysteme** schnellstmöglich auf unzureichende Studienleistungen hinweisen und passgenaue Unterstützung anbieten. Das fördert nicht nur internationale Studierende und solche mit Migrationshintergrund, es hilft auch ihren Kommilitonen ohne Migrationshintergrund, ihre Potenziale zu entwickeln.

Eine chancengerechte Hochschulpraxis und -politik erfordert schließlich auch mehr Detailwissen darüber, welche Faktoren den Studienerfolg von internationalen Studierenden und Studierenden mit Migrationshintergrund fördern oder behindern. Bislang gibt es zu Ursachen und Gelingensbedingungen aber wenig gesicherte Informationen. Darum sollte künftig mehr getan werden, um diese **Wissenslücken systematisch zu schließen**.

1 Folgeschwere Benachteiligung¹

Junge Menschen, die selbst oder deren Eltern nach Deutschland zugewandert sind, sind im deutschen Bildungssystem weiterhin benachteiligt. Sie sind an Hauptschulen überrepräsentiert, haben mehr Lernschwierigkeiten und brechen die Schule häufiger ab als ihre Altersgenossen² ohne Migrationshintergrund (SVR 2014: 97–109; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016a: 161–206). Das liegt hauptsächlich an einem niedrigen Bildungsniveau im Elternhaus. Auch die Zuwanderungsgeschichte innerhalb der Familie kann den Bildungsweg der Kinder in Deutschland beeinträchtigen, etwa durch mangelnde Erfahrung der Eltern mit dem deutschen Bildungssystem. Türkeistämmige haben beispielsweise auch in der zweiten Generation deutlich geringere Bildungserfolge als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund (Diehl/Hunkler/Kristen 2016: 24–27; SVR-Forschungsbereich 2016a: 19–29).

Die Welt des Studiums ist in dieser Hinsicht ein Sonderfall: Anders als allgemeinbildende Schulen bilden Hochschulen nur leistungsstärkere Frauen und Männer aus. Zu diesen zählen entsprechend auch die **Studierenden mit Migrationshintergrund**, wie die Gruppe der im Kindes- oder Jugendalter zugewanderten oder hierzulande als Kind von Einwanderern geborenen Studierenden in Fachkreisen meist genannt wird.³ Die zweite große Zuwanderergruppe sind **internationale Studierende**, für die ein Studium in Deutschland so attraktiv ist, dass sie eigens dafür einreisen. In ihren Herkunftsländern zählen sie meist zur Bildungselite (Info-Box 1).

Studierende mit Migrationshintergrund und internationale Studierende bilden also in Bezug auf Leistung eine Positivauswahl. Trotzdem zeigt sich an den Hochschulen ein ähnliches Bild wie im allgemeinbildenden Schulwesen: Im Schnitt erzielen beide Gruppenschlechtere Prüfungsergebnisse als ihre Kommilitonen ohne Migrationshintergrund, sie brauchen für ihr Studium länger und brechen es häufiger ab (s. Kap. 3).

Diese Misserfolge beeinträchtigen nicht nur den beruflichen Werdegang der Betroffenen selbst, sie haben auch Folgen für den deutschen Staat: Dieser verliert durch jeden Studienabbruch über die Jahre gerechnet eine Rendite von mehreren Zehntausend Euro.⁴ Gleiches gilt für den hiesigen Arbeitsmarkt, auf dem sich die bislang eher regionale und branchenspezifische Knappheit an studierten Fachkräften in Zukunft deutlich verschärfen wird (vgl. KMK 2014: 9–12; Brückner 2013: 7–8; SVR 2011: 48–49, BMI 2017: 4–8). Kurz gesagt: Es ist politisch und wirtschaftlich unerlässlich, den Studienerfolg von internationalen Studierenden und solchen mit Migrationshintergrund zu steigern.

Dies verdeutlicht insbesondere die stetig wachsende Zahl an Abiturienten, die selbst oder deren Eltern nach Deutschland zugewandert sind: Zwischen 2006 und 2014 ist ihr Anteil an den Abiturienten von 13,8 Prozent auf 20,2 Prozent gestiegen (Abb. 1). Ob und ggf. inwiefern sich dieser Aufwärtstrend in Zukunft an den Hochschulen widerspiegeln wird, lässt sich mit den bisher vorliegenden Daten nicht zuverlässig einschätzen. Dennoch kann im Großen und Ganzen davon ausgegangen werden, dass der Zuwandereranteil bei den Studierenden in Zukunft steigen wird (s. Kap. 2).

1 Diese Studie wurde begleitet durch Prof. Dr. Claudia Diehl, Mitglied des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Verantwortlich für diese Veröffentlichung ist der SVR-Forschungsbereich. Die Argumente und Schlussfolgerungen spiegeln nicht notwendigerweise die Meinung des SVR wider. Der Autor der Studie dankt Charlotte Wohlfarth, Florian Dextl und Swetlana Nowoschenowa für ihre Unterstützung im Rahmen des Projekts. Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen M523800 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

2 Wenn in dieser Studie die männliche Form verwendet wird, schließt sie stets beide Geschlechter ein. Auf bedeutsame Geschlechterunterschiede wird besonders in Kap. 2 und Kap. 3 hingewiesen.

3 Studierende mit Migrationshintergrund besitzen überwiegend die deutsche Staatsangehörigkeit und sind mehrheitlich hierzulande geboren (Statistisches Bundesamt 2017a).

4 Ein studierter Arbeitnehmer trägt im Laufe seines Berufslebens durchschnittlich bis zu 114.939 Euro mehr zu den Staatseinnahmen bei als eine Person, die nach der Schule keinen weiteren formalen Bildungsabschluss erworben hat. Diese Rendite für den Fiskus wird mitunter auch in der Debatte um Studiengebühren herangezogen, um zu legitimieren, dass das Studium in Deutschland weitgehend kostenfrei ist (vgl. Konegen-Grenier 2013: 13–18).



Info-Box 1 Kurz erklärt: untersuchte Personengruppen in dieser Studie

In Anlehnung an Bezeichnungspraktiken in der amtlichen Statistik und im wissenschaftlichen Diskurs werden die in dieser Studie untersuchten Gruppen wie folgt definiert:

Zuwanderer: Als Zuwanderer werden in dieser Studie alle Personen definiert, die selbst oder von denen mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Der Zuwanderungsbegriff ist breiter gefasst als ‚Einwanderung‘, welche eine dauerhafte Einreise bezeichnet. Zuwanderer können sich auch kurzfristig in Deutschland aufhalten, z. B. für den Zeitraum eines Studiums (vgl. SVR 2010: 16–17). Unter den Zuwanderern, die an deutschen Hochschulen studieren, wird in dieser Studie zwischen zwei Gruppen unterschieden:

Internationale Studierende sind jene, die als Erwachsene eigens zum Studium nach Deutschland gekommen sind. Sie haben die Schule im Ausland besucht und dort auch ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben. In der Hochschulstatistik werden internationale Studierende unter der Bezeichnung *Bildungsausländer* geführt.

Studierende mit Migrationshintergrund sind all jene, die entweder selbst im Kindes- oder Jugendalter nach Deutschland zugewandert sind oder in Deutschland geboren sind und mindestens einen aus dem Ausland zugewanderten Elternteil haben. Diese Studierenden haben das deutsche Schulsystem durchlaufen und eine deutsche Hochschulzugangsberechtigung erlangt. Diejenigen unter ihnen, die keinen deutschen Pass besitzen, werden in der amtlichen Statistik als *Bildungsinländer* bezeichnet.

Diese Unterscheidung nach bildungsbiografischen Merkmalen geht auf einschlägige Befunde aus der empirischen Bildungsforschung zurück. Danach haben Studierende, die erst im Erwachsenenalter nach Deutschland zugewandert sind und keine Erfahrung mit dem deutschen Bildungssystem haben, im Studienalltag andersartige Schwierigkeiten als ihre Kommilitonen, die in Deutschland aufgewachsen und zur Schule gegangen sind (vgl. u. a. Apolinarski/Poskowsky 2013; Middendorff et al. 2013: 519–544; SVR-Forschungsbereich 2016a: 52–69). Die begriffliche Unterscheidung zwischen internationalen Studierenden und Studierenden mit Migrationshintergrund orientiert sich am derzeitigen Diskurs in Wissenschaft und Praxis und dient vor allem dazu, die Gruppen klarer zu unterscheiden. Internationale Studierende haben zwar im Sinne der Definition des Statistischen Bundesamts (2017b) auch einen Migrationshintergrund, doch ihre spezielle Studien- und Lebenssituation erfordert eine gesonderte Betrachtung, zumal diese neu zugewanderte Untergruppe mit insgesamt mehr als 250.000 Studierenden relativ groß ist (vgl. u. a. Middendorff et al. 2013: 521–527; Apolinarski/Poskowsky 2013: 1–2; Rokitte 2012: 10; Stemmer 2013: 55).

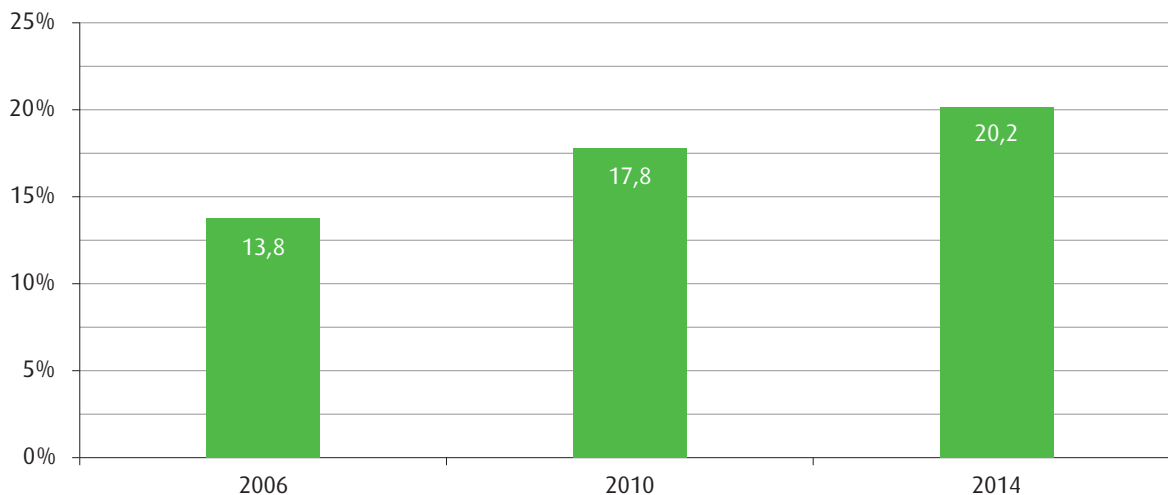
An deutschen Hochschulen ist Vielfalt durch Migration heute schon der Normalfall. Gleichzeitig werden Studierende mit Migrationshintergrund und internationale Studierende unterschiedlich wahrgenommen: Während Letztere eher im Zusammenhang mit prestigeträchtigen Internationalisierungszielen der Hochschulen gesehen werden, gelten die in Deutschland aufgewachsenen Studierenden mit Migrationshinter-

grund oft als problembelastete Gruppe (Engel/Neusel/Weichert 2014: 238; Middendorff 2015: 161).

Dass beide Gruppen unterdurchschnittliche Studienerfolge aufweisen, ist erst in den letzten Jahren ins Blickfeld von Hochschulen, Bildungspolitik und Bildungsforschung gerückt. Die daraufhin entstandenen Förderprogramme, Praxisprojekte und Forschungsarbeiten⁵ bezeugen ein gestiegenes Interesse daran,

5 Zu nennen sind hier u. a. die Praxisprojekte im Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre“, im Stipendien- und Betreuungsprogramm des Deutschen Akademischen Austauschdienstes und im Programm „Studium+M“ der Stiftung Mercator und des Deutschen Studentenwerks.

Abb. 1 Abiturienten mit Migrationshintergrund



Anmerkung: Die Daten beinhalten Personen, die im jeweiligen Jahr das Abitur, die Fachhochschulreife o. Ä. erworben haben.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2017a; eigene Berechnung

dass die Bildungsintegration gelingt. Gleichzeitig fehlt bislang eine systematische Aufarbeitung des aktuellen Wissensstands, die die Studiensituation von internationalen Studierenden und Studierenden mit Migrationshintergrund differenziert betrachtet und sie mit dem Studienerfolg in Verbindung bringt.⁶

Die vorliegende Studie soll dazu beitragen, diese Lücke zu schließen. Dazu werden in Kap. 2 zunächst die vielfältigen Herkunftskontexte von internationalen Studierenden und solchen mit Migrationshintergrund beschrieben. Kap. 3 stellt das bisherige Wissen zur Bildungsbenachteiligung der beiden Gruppen vergleichend gegenüber und diskutiert es in Bezug auf ihren unterdurchschnittlichen Studienerfolg. Aufbauend auf diesen Ergebnissen werden in Kap. 4 Handlungsempfehlungen für hochschulpolitische Akteure zur Sicherung des Studienerfolgs entwickelt.

2 Der Normalfall Vielfalt an deutschen Hochschulen⁷

Von den bundesweit 2,8 Millionen Studierenden sind über 25 Prozent im Laufe ihres Lebens nach Deutschland zugewandert oder hierzulande als Kind von Einwanderern geboren (Abb. 2).⁸ Abgesehen von dieser (eigenen oder familiären) Migrationserfahrung haben die Studierenden, die ursprünglich aus Ländern wie China, Brasilien oder der Türkei stammen, jedoch wenig gemeinsam. Um mehr über ihre Studiensituation und die Ursachen für ihren Studien(miss)erfolg zu erfahren, muss diese Gruppe also möglichst differenziert betrachtet werden. Daher wird hier in einem ersten Schritt unterschieden zwischen Studierenden mit Migrationshintergrund (s. Kap. 2.1) und internationalen Studierenden (s. Kap. 2.2).

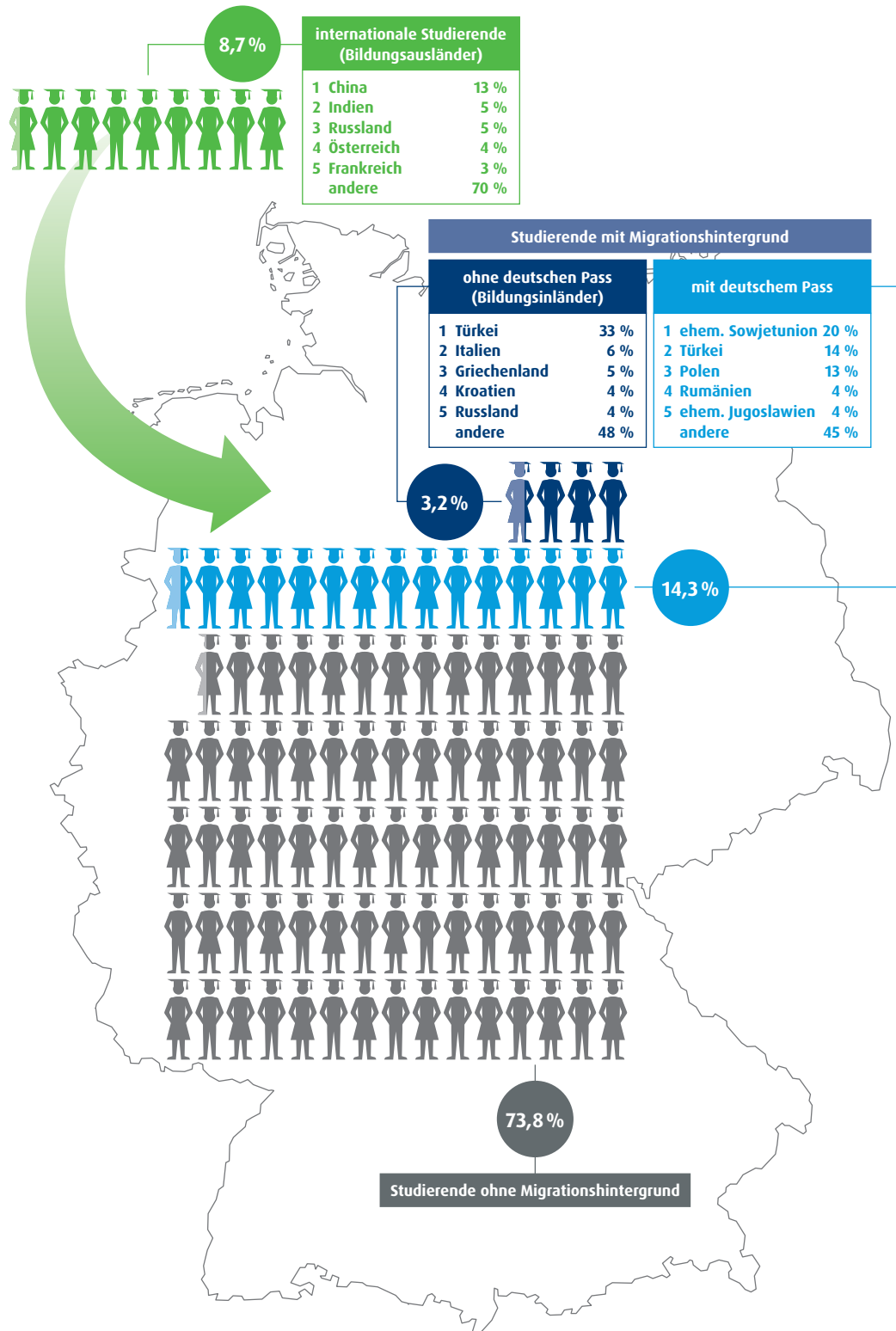
⁶ Diesbezüglich interessante Ansätze finden sich bei Rokitte 2012 und Engel/Neusel/Weichert 2014.

⁷ Die wissenschaftliche Diskussion über heterogene Studierendengruppen bezieht sich nicht nur auf Migrationserfahrung. Zum Klientel der Hochschulen gehören heute neben internationalen Studierenden und Studierenden mit Migrationshintergrund auch Arbeiterkinder, ältere Studierende, Studierende im Fern- oder Teilzeitstudium und Studierende, die nach der Schule zunächst eine Berufsausbildung absolviert haben (Wolter et al. 2015: 13). Die internationale Bildungsforschung fasst all diese Gruppen unter dem Begriff „nicht-traditionelle Studierende“ zusammen. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie beschränkt sich auf migrationsbedingte Vielfalt an Hochschulen.

⁸ Da die Hochschulstatistik die Wanderungsbewegungen von Studierenden und ihren Eltern nur unvollständig abbildet, wurden die darin enthaltenen Informationen zur Staatsangehörigkeit mit amtlichen Daten aus dem Mikrozensus kombiniert. So können auch Studierende mit Migrationshintergrund berücksichtigt werden, die über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen (vgl. Engel/Neusel/Weichert 2014: 232).



Abb. 2 Zusammensetzung der Studierendenschaft an deutschen Hochschulen 2015



Anmerkung: Für detaillierte Zahlen s. Tab. 5 im Anhang.

Quelle: SVR-FB/Ellen Stockmar mit Daten des Statistischen Bundesamts (2017a) und DAAD/DZHW (2016a: 9–17); eigene Berechnung und Darstellung

2.1 Studierende mit Migrationshintergrund

Zur heterogenen Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund zählen sowohl jene, die selbst im Kindes- oder Jugendalter nach Deutschland zugewandert sind, als auch diejenigen, die als Kind zugewanderter Eltern in Deutschland geboren sind. Etwa 500.000 der insgesamt rund 2,8 Millionen Studierenden in Deutschland können dieser Gruppe zugerechnet werden (Abb. 2), das sind knapp 18 Prozent aller Studierenden.⁹ Sie alle haben vor ihrem Studium das deutsche Schulsystem größtenteils durchlaufen. Außerdem haben mehr als 80 Prozent von ihnen die deutsche Staatsangehörigkeit (Info-Box 1); im Wintersemester 2015/2016 besaßen von den knapp 500.000 Studierenden dieser Gruppe nur 88.763 keinen deutschen Pass (Statistisches Bundesamt 2016: 61; Statistisches Bundesamt 2017a; eigene Berechnung).¹⁰

Ein Viertel aller Studierenden mit Migrationshintergrund ist in rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen eingeschrieben; diese Quote ist etwas höher als bei ihren Kommilitonen ohne Migrationshintergrund (20 %).¹¹ Darüber hinaus besuchen Studierende mit Migrationshintergrund öfter eine Fachhochschule und streben seltener einen Master-Abschluss oder eine Promotion an (Spangenberg/Quast 2016: 61; s. Tab. 5 im Anhang). Vor allem hinsichtlich der Fächerwahl unterscheiden sie sich insgesamt von ihren Mitstudierenden jedoch kaum (Middendorff et al. 2013: 533).¹²

Die Zusammensetzung dieser Gruppe spiegelt das hiesige Zuwanderungsgeschehen der letzten sechzig Jahre wider: Sie umfasst insbesondere die Nachfahren der ehemaligen ‚Gastarbeiter‘ (v. a. aus Italien und der Türkei), den Spät-/Aussiedlerzuzug (v. a. aus Po-

len und der ehemaligen Sowjetunion), verschiedene Fluchtbewegungen (v. a. im Zuge des Balkankonflikts) und die seit der Jahrtausendwende stark angestiegene europäische Binnenwanderung, im Zuge derer viele hoch qualifizierte Zuwanderer mit ihren Familien nach Deutschland gekommen sind (SVR 2013: 100; Olczyk et al. 2016: 36–45). Zu den wichtigsten Herkunftsguppen zählen die ehemalige Sowjetunion, die Türkei, Polen, Rumänien und das ehemalige Jugoslawien. Studierende, die aus der Türkei oder dem ehemaligen Jugoslawien (insbesondere Kroatien) stammen, haben überdurchschnittlich häufig nicht die deutsche Staatsangehörigkeit (Abb. 2).

Die absolute Zahl der Studierenden mit Migrationshintergrund hat sich in den letzten Jahren deutlich erhöht. Die wenigen vorliegenden Daten deuten allerdings darauf hin, dass sich ihr Anteil an allen Studierenden kaum verändert hat – denn die Zahl der Studierenden ohne Migrationshintergrund ist ebenfalls stark gestiegen (vgl. Middendorff 2015: 266). Mit dem Wegfall der Doppelabiturjahrgänge einerseits und dem deutlichen Anstieg des Zuwandereranteils unter Abiturienten andererseits (Abb. 1) ist allerdings davon auszugehen, dass zukünftig ein größerer Teil der Studierenden einen Migrationshintergrund aufweisen wird.

2.2 Internationale Studierende

Internationale Studierende sind in erster Linie Personen, die eigens zum Studieren nach Deutschland kommen. Ein Studium hierzulande ist für viele junge Menschen im Ausland höchst attraktiv. Deutschland zählt nach wie vor zu den beliebtesten Studienzielen – nach den USA, Großbritannien, Australien und Frankreich

9 Vgl. Olczyk et al. 2016: 48; Ramm et al. 2014: 75; Ebert/Heublein 2017: 7. Die 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks ermittelt mit 23 Prozent einen etwas höheren Anteil (Middendorff et al. 2013: 520). Dies dürfte u. a. darauf zurückzuführen sein, dass „Migrationshintergrund“ dort anders verstanden wird und dass schwerpunktmäßig Studierende befragt wurden, die das Bachelor-Master-System durchlaufen.

10 Die 88.763 ausländischen Staatsbürger werden in der amtlichen Statistik als sog. Bildungsinländer erfasst. Das Geschlechterverhältnis ist in dieser Gruppe sehr ausgeglichen (50,1 % weibliche und 49,9 % männliche Studierende). Dies gilt u. a. auch für Bildungsinländer mit türkischem Pass, von denen 50,4 Prozent Frauen sind (s. Tab. 6 im Anhang).

11 Geschlechterspezifische Fächervorlieben, z. B. für Sprach- und Kulturwissenschaften bei den Studentinnen und für Ingenieurwissenschaften bei den Studenten, zeigen sich bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen (Middendorff et al. 2013: 534).

12 Die bisherige Forschung deutet allerdings darauf hin, dass sich die Fächerwahl nach Herkunftsland unterscheidet; dies kann bislang aber nur für Bildungsinländer genauer analysiert werden und auch für diese Gruppe sind nur wenige detaillierte Analysen durchgeführt worden (vgl. DAAD 2011: 39).



(DAAD/DZHW 2017: 21). Dies hängt vor allem damit zusammen, dass die Nachfrage nach Auslandserfahrung und internationalen Studienabschlüssen global gestiegen ist. Im Zuge dessen hat sich die Zahl internationaler Studierender weltweit in den vergangenen 15 Jahren auf über 4 Millionen verdoppelt (UNESCO 2016). Zudem bemühen sich der Bund, die Länder und auch die Hochschulen selbst seit Jahren um Internationalisierung; dabei wurden neue Studienangebote geschaffen, die sich stärker an den Bedürfnissen internationaler Studierender orientieren. Für die Hochschulen ist diese Form der Internationalisierung mittlerweile ein Prestigeprojekt geworden, für das oft die Hochschulleitung direkt verantwortlich ist (Stifterverband 2015: 21–29). Entsprechend wird diese Gruppe von den Hochschulen aktiv umworben.

Im Wintersemester 2015/2016 waren an deutschen Hochschulen 251.542 internationale Studierende eingeschrieben, das entspricht etwa 9 Prozent der gesamten Studierendenschaft (Statistisches Bundesamt 2016: 56–59).¹³ Anders als die hierzulande aufgewachsenen Studierenden mit Migrationshintergrund haben diese ‚Bildungsnomaden‘ die Schule im Ausland besucht, das deutsche Bildungssystem ist ihnen i. d. R. nicht bekannt. Etwa zwei Drittel von ihnen haben aber bereits Studienerfahrungen im Ausland gesammelt (Apolinarski/Poskowsky 2013: 4).

Internationale Studierende verfolgen häufiger ein Master- bzw. Promotionsstudium als einheimische Studierende, vor allem in den MINT-Fächern¹⁴ (DAAD/DZHW 2016a: 12–19). Geschlechterspezifische Fächervorlieben bestehen in ähnlichem Ausmaß wie bei einheimischen Studierenden.¹⁵

Internationale Studierende in Deutschland stammen häufig aus anderen Weltregionen als ihre hier-

zulande aufgewachsenen Studienkollegen mit Migrationshintergrund (Abb. 2). Darüber hinaus zeichnet sich diese Gruppe vor allem durch eine große Bandbreite von Herkunftsländern aus: Neben Studierenden aus der EU (28,6 %) sind etwa auch Studierende aus Asien (38,6 %), Afrika (9,9 %) sowie Nord- und Südamerika (8,6 %) stark vertreten. Zum Vergleich: In den klassischen Einwanderungsländern Australien, Kanada und den USA stammt fast jeder zweite internationale Studierende aus China oder Indien (Statistisches Bundesamt 2016: 413–416; AEI 2016; IIE 2016; IRCC 2016; eigene Berechnung).

Knapp neun von zehn internationalen Studierenden in Deutschland planen, ihr Studium hier abzuschließen (DAAD/DZHW 2016a: 9). Ein deutlich kleinerer, wenn auch stetig wachsender Teil ist im Rahmen von ERASMUS¹⁶ und anderen Studienaustauschprogrammen nur für begrenzte Zeit vor Ort. Diese Austauschstudierenden bilden in vielerlei Hinsicht einen Sonderfall, denn sie halten sich nur relativ kurz in Deutschland auf und werden von ehemaligen Programmteilnehmern oft umfassend unterstützt. Darum wird diese Gruppe im Folgenden nur am Rande betrachtet. Dasselbe gilt für studieninteressierte Flüchtlinge, deren Zahl an den deutschen Hochschulen in den nächsten Jahren steigen dürfte (Info-Box 2).

Während die Zahl der internationalen Studienanfänger vielerorts steigt, wird Prognosen der Kultusministerkonferenz zufolge die Zahl der einheimischen Studienanfänger zurückgehen. Somit ist erwartbar, dass die Hochschulen ihre Hörsäle und Seminarräume in Zukunft noch stärker für ein internationales Publikum öffnen werden (vgl. KMK 2014: 9–12; DAAD/DZHW 2016b). Eine solche ‚bestandserhaltende Internationalisierung‘ ist in einigen Bundesländern heute

13 Insgesamt sind bei den internationalen Studierenden Frauen mit 48,5 Prozent etwas stärker vertreten als bei den deutschen Studierenden (47,9 %). Allerdings gibt es hier deutliche Unterschiede nach Herkunftsland: Bei den indischen Studierenden z. B. sind Männer mit 76,5 Prozent deutlich überrepräsentiert, während russische Studierende zu 76,1 Prozent weiblich sind (s. Tab. 7 im Anhang).

14 MINT ist eine Sammelbezeichnung für die Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.

15 Auch internationale Studentinnen bevorzugen sprach- und kulturwissenschaftliche Studienfächer und sind seltener in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen eingeschrieben als ihre männlichen Kommilitonen. Ein kleiner Unterschied zeigt sich bei medizin- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen: Unter den deutschen Studierenden wählen Frauen diese Fächer deutlich häufiger (7,4 %) als Männer (3,2 %), bei den internationalen Studierenden sind Geschlechterunterschiede dagegen sehr gering (6,2 % vs. 5,0 %) (DAAD/DZHW 2016c; Statistisches Bundesamt 2016: 34; eigene Berechnung).

16 ERASMUS = European Region Action Scheme for the Mobility of University Students.

Info-Box 2 Zukünftig mehr Flüchtlinge an Hochschulen

Zur Zahl der studierfähigen Flüchtlinge gibt es bislang noch keine flächendeckenden Erhebungen. Erste Untersuchungen zeigen, dass die nach Deutschland geflohenen Frauen und Männer höchst unterschiedlich vorgebildet sind (Brücker et al. 2016: 49). Nach Schätzungen des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (2016) erfüllen zwischen 30.000 und 50.000 Schutzsuchende die formalen Voraussetzungen für ein Studium in Deutschland. Zudem stellen zahlreiche Studien fest, dass Flüchtlinge hohe Bildungsziele haben, die oft auch ein Studium beinhalten (vgl. Worbs/Bund 2016: 9–10; Daumann et al. 2015: 14; Behrensen/Westphal 2009).

Wie bisherige Erfahrungen mit studieninteressierten Flüchtlingen zeigen, liegt die größte Hürde für ein Studium nicht im Aufenthaltsrecht, sondern in den formalen Zugangsvoraussetzungen, die für alle internationalen Studienbewerber gelten (SVR 2017: 137–140; Morris-Lange/Brands 2016: 11–12). Viele derzeitige Studienvorhaben verzögern sich vor allem dadurch, dass geklärt werden muss, ob der ausländische Schul- oder Studienabschluss mit einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung (i. d. R. dem Abitur) gleichzusetzen ist, und der Bewerber die nötigen fortgeschrittenen Deutschkenntnisse nachweisen muss. Zudem bestehen häufig finanzielle Barrieren: Nur wenige Flüchtlinge können die anfallenden Kosten für Lernmaterialien und Lebenshaltung selbst aufbringen. Somit sind sie auf staatliche Transferleistungen angewiesen, zumal ihr Anspruch auf Arbeitslosengeld II entfällt, sobald sie ein Studium aufnehmen. Staatliche Lebensunterhaltsleistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz werden hingegen in den ersten 15 Monaten in Deutschland gezahlt, auch wenn die geflüchtete Person ein Studium aufnimmt. Sie liegen allerdings nochmals deutlich unter dem Arbeitslosengeld II, zudem bestehen sie in einigen Regionen überwiegend aus Sachleistungen (vgl. BMAS 2016). Zwar können die meisten Flüchtlinge spätestens 15 Monate nach Einreise BAföG-Leistungen beantragen; diese werden aber nur bewilligt, wenn sie ihren Förderbedarf eindeutig nachweisen können. Dieser Nachweis bedeutet schon für Einheimische einen hohen bürokratischen Aufwand. Zudem kann ein BAföG-Antrag erst gestellt werden, wenn eine Studienplatzzusage vorliegt (Schammann/Younso 2016: 12–13; BAMF 2016: 35).

Nicht zuletzt wegen dieser Hürden studieren an deutschen Hochschulen bislang nur wenige Flüchtlinge. Es ist jedoch davon auszugehen, dass ihre Zahl in Zukunft steigen wird. Hochschulen, Studierende und die Bildungspolitik jedenfalls setzen sich mit beachtlichem Engagement dafür ein, die Studienbeteiligung der ‚neuen‘ Zielgruppe zu erhöhen (SVR 2017: 137–140; von Blumenthal/Beigang 2016). Hinzu kommt, dass viele Flüchtlinge eine hohe Bildungsneigung zeigen. Das gilt vor allem für Syrer, die überdurchschnittlich häufig über einen weiterführenden Schulabschluss verfügen, auch im Vergleich zur deutschen Mehrheitsbevölkerung (Brücker et al. 2016: 49).

schon zu beobachten, vor allem in Sachsen und Thüringen.¹⁷ Während z. B. in Bayern bis vor Kurzem doppelte Abiturjahrgänge an die Hochschulen strömten, ging in den beiden ostdeutschen Flächenländern in den letzten Jahren die Zahl der einheimischen Studierenden und Studienanfänger deutlich zurück. Gleichzeitig haben viele der sächsischen und thüringischen Hochschulen verstärkt internationale Studierende

aufgenommen. In Sachsen erhöhte sich die Zahl chinesischer, polnischer und anderer internationaler Studierender zwischen 2006 und 2016 von 8.829 auf 15.076, das bedeutet einen Anstieg von 71 Prozent; in Thüringen hat sich ihre Zahl auf 5.707 sogar mehr als verdoppelt (+120 %). Zum Vergleich: Deutschlandweit betrug das Wachstum im selben Zeitraum 33 Prozent (Tab. 1).

¹⁷ Diese Praxis steht im Einklang mit den Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2016: 119–120), welcher Hochschulen in Regionen mit Bevölkerungsrückgang dazu auffordert, gezielt internationale Studierende zu rekrutieren.



Tab. 1 Internationale Studierende an Hochschulen in Sachsen, Thüringen und Deutschland 2006–2016

		2006	2011	2016	Veränderung 2006–2016
Sachsen	internationale Studierende (Anzahl)	8.829	9.712	15.076	+71 %
	Anteil an allen Studierenden	8 %	9 %	13 %	
Thüringen	internationale Studierende (Anzahl)	2.597	3.529	5.707	+120 %
	Anteil an allen Studierenden	5 %	7 %	11 %	
Deutschland	internationale Studierende (Anzahl)	189.450	184.960	251.542	+33 %
	Anteil an allen Studierenden	10 %	8 %	9 %	

Anmerkung: Internationale Studierende sind sog. Bildungsausländer, die zum Zweck des Studiums nach Deutschland zugewandert sind.

Quelle: DAAD/DZHW 2016a; eigene Berechnung

Die beachtliche Erhöhung des Anteils internationaler Studierender in Sachsen und Thüringen hängt offenbar direkt mit dem dortigen Rückgang der einheimischen Studierenden zusammen; kaum ein anderes Bundesland verzeichnete bis dato ähnlich hohe Einbußen. An Thüringer Hochschulen sank die Zahl deutscher Studierender von einem Höchststand von 49.473 im Jahr 2011 auf 43.764 im Jahr 2016 (–12 %). In Sachsen betrugen die Einbußen –4 Prozent; vom Rekordjahr 2013, in dem 100.379 deutsche Studierende im Freistaat lernten, auf 96.670 im Jahr 2016 (Statistisches Bundesamt 2016: 19). Ähnliche Entwicklungen sind zukünftig in Ost und West zu erwarten, sodass der deutschlandweite Anteil internationaler Studierender, der seit Jahren nur marginal zwischen 8 und 10 Prozent variiert, mit dem hierigen demografischen Wandel höchstwahrscheinlich steigen wird (vgl. KMK 2014: 9–12).

Die vorangegangene Kurzbeschreibung der beiden Gruppen verdeutlicht, dass es *den* Studierenden mit Migrationshintergrund genauso wenig gibt wie *die* internationale Studierende. Vielmehr sind beide Gruppen geprägt durch vielfältige Herkunftskontexte und Lebenssituationen, die den Studienalltag beeinflussen und letztlich über den Studienerfolg mitentscheiden.

Diese Heterogenität besser zu verstehen ist eine Grundvoraussetzung, um Hochschulpolitik und -praxis chancengerecht gestalten zu können.

Die hier vorgenommene grobe Unterscheidung zwischen Studierenden mit Migrationshintergrund und internationalen Studierenden eröffnet auch einen Zugang zur einschlägigen wissenschaftlichen Literatur. In den letzten Jahren hat die Forschung neben groß angelegten Befragungen auch für beide Zielgruppen zahlreiche Feldstudien zu fachlichen, regionalen und herkunftsspezifischen Herausforderungen hervorgebracht (Info-Box 3). Ihre zentralen Ergebnisse werden in Kap. 3 zusammengefasst und zur Frage des Studienerfolgs in Beziehung gesetzt.

3 Der steinige Weg zum Studienerfolg

Die Arbeit mit Studierenden aus unterschiedlichen Herkunftskontexten ist für deutsche Hochschulen durchaus kein Neuland. Dennoch lässt bei Studierenden mit Migrationshintergrund und internationalen Studierenden der Studienerfolg nach wie vor zu wünschen übrig. Beide Gruppen erzielen oft schlech-

Info-Box 3 Methodisches Vorgehen

Für die vorliegende Studie hat der SVR-Forschungsbereich die bisherigen Befunde zum Studienerfolg von Studierenden mit Migrationshintergrund und internationalen Studierenden in Deutschland erfasst und systematisiert. Dazu wurde in zwei Schritten vorgegangen.

Als Erstes wurde systematisch die einschlägige Forschungsliteratur gesichtet. Hierzu wurden verschiedene Datenbanken gezielt durchsucht: die Literaturdatenbank des Instituts für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, der Dokumentenserver *pedocs* des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, die SOWIPORT-Datenbank vom GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, das *Social Science Open Access Repository* sowie *Google Scholar* und die Datenbank des *Education Resources Information Center*. Die Suche erfolgte anhand von 29 vorab festgelegten deutschen und englischen Schlagwörtern, die mit migrationsbedingter Vielfalt an Hochschulen zusammenhängen (z. B. Bildungsinländer, internationale Studierende, *migrant students*). Die Suchergebnisse wurden beschränkt auf Publikationen, die nach 1990 veröffentlicht wurden und sich direkt auf Deutschland beziehen. Zudem wurden nach dem Schneeball-Prinzip weitere Studien einbezogen, auf die andere Publikationen verweisen, ebenso einschlägige Veröffentlichungen inländischer Hochschulforschungseinrichtungen (u. a. des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung oder des *International Centre for Higher Education Research* in Kassel), sofern sie nicht im Rahmen der Datenbankrecherche schon automatisch erfasst worden waren. Insgesamt umfasst das Literaturkorpus der Studie 469 Publikationen. Für die inhaltliche Auswertung wurden schließlich 148 Texte kriteriengeleitet ausgewählt und mit Blick auf Forschungsfrage und -design, Empirie und Kernaussagen analysiert. Wiederkehrende Erklärungsmuster für den Studien(miss)erfolg von Studierenden mit Migrationshintergrund und internationalen Studierenden (wie z. B. unzureichende Sprachkenntnisse) wurden gesammelt, kategorisiert und schließlich mit den zentralen Befunden der Studienabbruchforschung verglichen (u. a. Ebert/Heublein 2017; Heublein/Wolter 2011).

Zweitens wurde eine Auswahl von bundesweit durchgeführten Befragungen von Studienberechtigten, Studierenden und Absolventen auf ihr Analysepotenzial für die Untersuchung des Studienerfolgs von Studierenden mit Migrationshintergrund und internationalen Studierenden geprüft. Die Prüfung beschränkte sich auf öffentlich zugängliche Fragebögen und Codebücher einschlägiger Studien. Details zur Stichprobenziehung und -größe wurden nur am Rande einbezogen und bedürfen einer gesonderten Betrachtung. Neben den einschlägigen Großbefragungen wurden weitere, traditionell kaum in der Hochschulforschung verwendete Befragungen demselben Prozedere unterzogen, z. B. die Übergangsstudie des Bundesinstituts für Berufsbildung oder das Sozio-oekonomische Panel des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (SOEP).

tere Prüfungsergebnisse als Studierende ohne Migrationshintergrund, sie brauchen für ihr Studium länger und brechen es häufiger ab (vgl. u. a. Heublein et al. 2014; Huhn et al. 2014: 7–9; Kristen 2016: 647–653).

In Bachelor-Studiengängen beenden 41 Prozent der internationalen Studierenden ihr Studium ohne Abschluss,¹⁸ bei einzelnen Herkunftsgruppen (z. B. lateinamerikanischen Studierenden) sind es sogar mehr

18 Die Datenlage ist bislang unbefriedigend: Da (mit Ausnahme des Nationalen Bildungspanels) Längsschnittdaten fehlen, stützt sich die Berechnung der Studienabbruchquoten auf Schätzverfahren, bei denen Absolventenjahrgänge mit den entsprechenden Studienanfängerjahrgängen verglichen werden (Heublein/Wolter 2011: 217). Das am 02.03.2016 in Kraft getretene Hochschulstatistikgesetz sieht aber vor, dass künftig eine Studienverlaufsstatistik geführt wird. Damit lassen sich die Abbruchquoten für deutsche Studierende, Bildungsinländer und Bildungsausländer direkt der amtlichen Statistik entnehmen. Für deutsche Studierende mit Migrationshintergrund wird dies aber weiterhin nicht möglich sein, weil die amtliche Hochschulstatistik die Staatsangehörigkeit bzw. das Geburtsland der Eltern nicht erfasst.



Tab. 2 Studienabbruchquoten im Bachelor-Studium

	Abbruchquote
Studierende ohne Migrationshintergrund	unter 28 %*
Studierende mit Migrationshintergrund	
mit deutschem Pass	28–41 %*
ohne deutschen Pass (Bildungsinländer)	41 %
internationale Studierende (Bildungsausländer)	41 %

Anmerkung: Die Abbruchquoten wurden auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012 berechnet. Zur Definition der Begriffe (Studierende mit Migrationshintergrund und internationale Studierende) s. Info-Box 1. Für eine detaillierte Darstellung der Abbruchquoten nach Herkunftsland und Geschlecht s. Tab. 8 im Anhang.

Quelle: Heublein et al. 2014: 20; eigene Schätzung*

als die Hälfte. Zum Vergleich: Von den deutschen Studierenden brechen nur 28 Prozent das Studium frühzeitig ab. Unter diesen befinden sich zahlreiche Studierende mit Migrationshintergrund, die die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, in der amtlichen Statistik aber nicht gesondert abgebildet werden. Bei ihnen dürfte die Abbruchquote zwischen 28 und 41 Prozent liegen, also ebenfalls überdurchschnittlich hoch ausfallen (Tab. 2).¹⁹

Dass Studierende mit Migrationshintergrund und internationale Studierende ein höheres Risiko haben, ihr Studium abzubrechen, ist schon früh im Studienverlauf zu beobachten. Beispielsweise haben Bachelor-Studierende mit Migrationshintergrund zum Ende des dritten und des fünften Semesters deutlich weniger Kurse absolviert als ihre Kommilitonen ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016b). Darüber hinaus erzielen sie im Schnitt schlechtere Prüfungsergebnisse, wie Untersuchungen in den Fachbereichen Jura, Medizin und Wirtschafts-

wissenschaften zeigen (Berndt/Heyne/Ruch 2009: 11–12; Huhn et al. 2014: 7–9; Stadtmann/Pierdzioch/Decker 2011: 606).

Für diese Misserfolge gibt es weder *die eine* Erklärung, noch dürfen statistische Durchschnittswerte darüber hinwegtäuschen, dass hinter den Zahlen Menschen stehen, die sozial, kulturell und bezogen auf Bildung sehr unterschiedlich sind, was auf ihren Studienerfolg erhebliche Auswirkungen hat. Die Annahme, dass es sich hierbei um eine homogene Gruppe handelt, ist unzulässig; dies zeigt z. B. der Studienerfolg chinesischer Studierender, von denen nur 16 Prozent ihr Studium abbrechen (s. Tab. 8 im Anhang). Die vorliegende Analyse (Info-Box 3) trägt dieser Vielfalt Rechnung und geht auf einzelne Herkunftsgruppen und Geschlechterunterschiede ein, wann immer es möglich und sinnvoll ist.²⁰ **Leitend ist dabei stets die Frage, welche Faktoren den geringeren Studienerfolg verschiedener Zuwanderergruppen verursachen könnten.**²¹

19 Da Studierende mit Migrationshintergrund in der Gruppe der Studienabbrecher überrepräsentiert sind, dürfte ihre Abbruchquote über der 28-Prozent-Marke liegen, die für Studierende mit deutscher Staatsangehörigkeit insgesamt ermittelt wurde und gleichzeitig unter der 41-Prozent-Quote der Bildungsinländer, die einen Extremwert innerhalb der Gesamtgruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund darstellen dürfte. Nach dem derzeitigen Forschungsstand müssen Bildungsinländer auf dem Weg zum Studienabschluss deutlich mehr Hürden meistern als andere Studierende mit Migrationshintergrund (vgl. DAAD 2011: 48–49; Middendorff et al. 2013: 529–537; Ebert/Heublein 2017: 151–162).

20 Wenn in dieser Studie einzelne Herkunftsgruppen hervorgehoben werden, darf das nicht als pauschale Zuschreibung kollektiver Zugehörigkeiten missverstanden werden. Selbstverständlich gibt es etwa innerhalb der Gruppe der chinesischen Studierenden ebenfalls große Unterschiede im Hinblick auf sozialen Status, Vorbildung und kulturelle Prägungen.

21 Die Systematisierung der bisherigen Forschung in Kap. 3 orientiert sich sowohl an der eigenen Auswertung der Forschungsliteratur und einschlägiger Datensätze (Info-Box 3) als auch an den zentralen Ergebnissen der Studienabbruchforschung (u. a. Heublein et al 2014, Ebert/Heublein 2015, Ebert/Heublein 2017).

Zur besseren Übersicht unterscheidet dieses Kapitel wiederum zunächst zwischen Studierenden mit Migrationshintergrund (s. Kap. 3.1) und internationalen Studierenden (s. Kap. 3.2). Anschließend wird in Kap. 3.3 diskutiert, inwieweit die beiden Zuwanderergruppen vor ähnlichen Herausforderungen stehen und in welchem Maß sie dabei auf private und hochschulische Unterstützungssysteme zurückgreifen können.

3.1 Kein ‚Heimvorteil‘ für Studierende mit Migrationshintergrund

Die unterschiedlichen Studienerfolge von Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund sind insofern auffällig, als beide Gruppen das deutsche Schulsystem durchlaufen haben. Denn dessen viel diskutierte (soziale) Selektivität legt die Vermutung nahe, dass diejenigen, die das Abitur schaffen,²² vergleichbare Voraussetzungen für einen Hochschulabschluss mitbringen. Diese These ist jedoch nicht haltbar, wenn die Benachteiligung von Studierenden mit Migrationshintergrund im Studium fortbesteht. Zwar gibt es auch unter den Studierenden ohne Migrationshintergrund etliche, die sich orientierungslos fühlen oder unter Lernschwierigkeiten und finanziellen Engpässen leiden; bei denen mit Migrationshintergrund sind diese Probleme jedoch deutlich stärker ausgeprägt (vgl. u. a. Olczyk et al. 2016: 58; Middendorff et al. 2013: 519–544; Kristen 2016: 647–653).²³ Studierende mit Migrationshintergrund sind überdurchschnittlich häufig Bildungsaufsteiger, die einem niedrig gebildeten Elternhaus entstammen. Sie haben große Schwierigkeiten, sich im Studienalltag zurechtzufinden (s. Kap. 3.1.1), und erhalten oft nicht die Unterstützung, die sie benötigen, um ihr Studium erfolgreich abzuschließen (s. Kap. 3.1.2).

3.1.1 Stolpersteine im Studienverlauf

Wie die bisherige Forschung zeigt, müssen Studierende mit Migrationshintergrund besondere Herausforderungen in den Bereichen (Fach-)Sprache, Studienvorbereitung und Studienfinanzierung meistern. Zudem leiden einzelne Herkunftsgruppen öfter unter sozialer Isolation. Einzelnen gefährden diese ‚Stolpersteine‘ nur selten das ganze Studium, zusammengekommen können sie jedoch das Risiko eines Studienabbruchs erheblich steigern (vgl. Ebert/Heublein 2015: 69–70).

Sprachprobleme

Studierende mit Migrationshintergrund sind größtenteils in Deutschland geboren und aufgewachsen und haben keine Probleme mit der Alltagssprache. Vielen von ihnen fällt es jedoch schwer, wissenschaftliche Texte zu verfassen und in Seminaren anspruchsvolle fachliche Themen zu diskutieren (vgl. Ebert/Heublein 2017: 43). Das betrifft vor allem jene, die im Kindes- oder Jugendalter nach Deutschland zugewandert sind, also nicht von Anfang an in einem deutschsprachigen Umfeld aufgewachsen sind. Hierzu gehören auch jene, die in jungen Jahren aus der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland gekommen sind: Obwohl es sich meist um Spät-/Aussiedler handelt, die i. d. R. einen sprachlichen und kulturellen Familienbezug zu Deutschland hatten, verfügen sie nicht über dieselben Deutschkenntnisse wie ihre Kommilitonen ohne Migrationshintergrund. Bei Kindern von Spät-/Aussiedlern, die in Deutschland geboren sind, zeigen sich solche Unterschiede nicht mehr (Tab. 3).

Anders bei Studierenden mit einem türkischen Migrationshintergrund: Hier gleichen sich die sprachlichen Fähigkeiten erst in der dritten Generation an, also bei jenen, deren Großeltern nach Deutschland zugewandert sind (Tab. 3).²⁴ Dieses verspätete Aufholen könnte zu einem auf integrationspolitische Versäumnisse gegenüber der ‚Gastarbeitergeneration‘ zurück-

22 Neben dem Abitur können weitere Bildungsabschlüsse zum Studium berechtigen, z. B. ein Meister im Handwerk.

23 Bei der Auslandsmobilität zeigt sich ein gegenteiliges Bild: Studierende mit Migrationshintergrund haben grundsätzlich eine höhere Neigung zur internationalen Mobilität als ihre Kommilitonen ohne Migrationshintergrund. Das könnte zumindest teilweise mit ihrer Mehrsprachigkeit und der Migrationserfahrung innerhalb ihrer Familie zu erklären sein (Sarletti 2015b: 14).

24 Nach der Definition des Statistischen Bundesamts sind Menschen der dritten Zuwanderergeneration der Mehrheitsbevölkerung zuzuordnen. Allerdings werden auch bei dieser Gruppe punktuell Leistungsunterschiede im frühkindlichen und schulischen Bereich festgestellt, deshalb wurde sie in Tab. 3 einbezogen.



Tab. 3 Rückstand in der sprachlichen Kompetenz bei Studierenden mit Migrationshintergrund

	selbst zugewandert	Eltern zugewandert	Großeltern zugewandert
ohne Migrationshintergrund	Vergleichsgruppe		
mit Migrationshintergrund	↘	↘	–
ehem. Sowjetunion	↘	–	–
Türkei	↘	↘	–

Lesehilfe: Studierende, die selbst oder deren Eltern nach Deutschland zugewandert sind, haben ein schlechteres Leseverständnis als ihre Kommilitonen ohne Migrationshintergrund (↘). In der dritten Generation (Großeltern zugewandert) zeigt sich kein Unterschied (–) mehr. Für detaillierte Ergebnisse der Regressionsanalyse s. Tab. 9 im Anhang.

Quelle: Olczyk et al. 2016: 55–58, auf der Basis des Nationalen Bildungspanels; eigene Darstellung

zuführen sein (SVR 2010: 74). Zum anderen könnten transnationale Eheschließungen eine Rolle spielen, die bei jüngeren Türkeistämmigen nach wie vor verbreitet sind: Wenn ein Ehepartner aus der Türkei nach Deutschland zuzieht, kann dies dazu führen, dass in der Familie eher Türkisch gesprochen wird. Dies wiederum kann das Verständnis des Schul- und Hochschulalltags beeinflussen, der in erster Linie deutschsprachig ist (vgl. Schroedter 2013: 200–203; Janßen/Polat 2006). In dem Geburtsjahrgang, der im Jahr 2015 ein Studium aufgenommen hat, gab nur etwa jeder zweite Türkeistämmige an, dass während seiner Schulzeit zu Hause Deutsch gesprochen wurde. Bei den Gleichaltrigen mit einem polnischen Migrationshintergrund waren es hingegen 73 Prozent.²⁵

Allerdings muss betont werden, dass die im Elternhaus gesprochene Sprache nur einer von vielen Faktoren ist, die das sprachliche Repertoire von Studierenden bestimmen. Entscheidend ist vor allem die Sprachbildung, die die jungen Erwachsenen in ihrer Schulzeit erfahren (vgl. Gogolin 2009: 266–271; SVR-Forschungsbereich 2016a: 52–69). Hier zeigt sich, dass Studierende mit Migrationshintergrund häufig nicht dieselbe Vorbildung genossen haben wie ihre Studienkollegen ohne Migrationshintergrund, damit sind sie auf ein Studium weniger gut vorbereitet (SVR-Forschungsbereich 2013: 9).

Mangelnde Studienvorbereitung

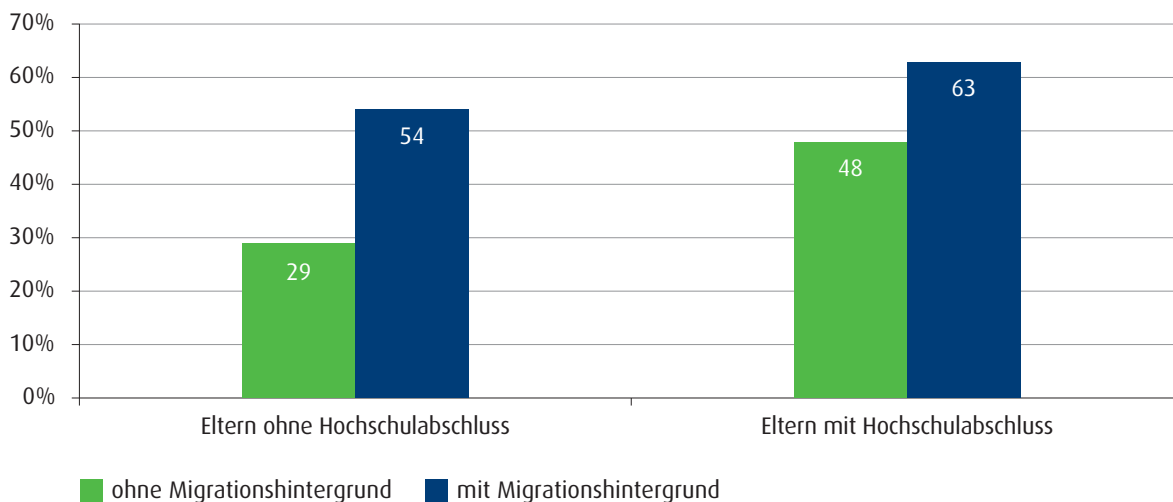
Knapp ein Drittel aller Studierenden mit Migrationshintergrund fühlt sich auf das Studium schlecht vorbereitet, und in vielen Fällen sind sie es auch (Ebert/Heublein 2017: 29–42). Sie wissen seltener als ihre Kommilitonen ohne Migrationshintergrund, was sie im Studium erwartet. Zudem haben sie häufiger Probleme, in ihrem Wunschfach zugelassen zu werden, weil sie die formalen Zugangsvoraussetzungen nicht erfüllen (Schneider/Franke 2014: 37, 70; Hinz/Thielemann 2013: 389). Das liegt größtenteils in ihrer Schullaufbahn begründet: Sie nehmen seltener den direkten Weg über das Gymnasium, an dessen Ende die allgemeine Hochschulreife steht, sondern machen oft das Fachabitur, mit dem sie nur bestimmte Fächer studieren können.²⁶

Trotz dieser vorgelagerten Selektionsprozesse nehmen 81 Prozent aller Studienberechtigten mit Migrationshintergrund ein Studium auf. Von ihren ehemaligen Mitschülern ohne Migrationshintergrund schreiben sich 78 Prozent ein (Spangenberg/Quast 2016: 17). Dass ihre Studierneigung trotz der ungünstigeren Ausgangsbedingungen etwas höher ist als in der Vergleichsgruppe, ist vor allem mit ihren Erwartungen zu erklären: Studierende mit Migrationshintergrund verbinden mit einem Studium häufiger die Hoffnung auf gesellschaftliche Anerkennung und beruflichen Aufstieg; auch bei der Fächerwahl lassen sie sich stär-

²⁵ Die Daten entstammen der PISA-Studie von 2012. In diesem Rahmen wurden 15-Jährige auch zum Sprachgebrauch in der Familie befragt (Prenzel et al. 2013: 293).

²⁶ Neben dem Fachabitur erwerben junge Menschen mit Migrationshintergrund häufiger die Fachhochschulreife, mit der sie i. d. R. kein Universitätsstudium aufnehmen können (Schneider/Franke 2014: 70).

Abb. 3 Elternwille Abitur bei jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund



Anmerkung: „Eltern mit Hochschulabschluss“ bedeutet, dass mindestens ein Elternteil einen solchen erworben hat.

Quelle: Schneider/Franke 2014: 22

ker von solchen extrinsischen Motiven leiten (Schneider/Franke 2014: 20; Berthold/Leichsenring 2012: 78; Fürtjes/Arslan 2016: 191).²⁷ Das Elternhaus spielt ebenfalls eine wichtige Rolle: Zuwandererfamilien bestehen nicht nur häufiger darauf, dass ihre Kinder das Abitur machen (Abb. 3), sie raten ihnen anschließend auch deutlich häufiger zum Studium (56 %) als dies bei Abiturienten ohne Migrationshintergrund der Fall ist (40 %) (Poskowsky 2015: 8).²⁸ So strebt ihr Nachwuchs an die Hochschulen – mit hohen Ambitionen, aber zugleich mit etwas schlechteren Abiturnoten und tendenziell geringerem Vorwissen. Ihr Notendurchschnitt fällt mit 2,5 etwas schwächer aus als bei den Abiturienten ohne Migrationshintergrund, die im Mittel auf 2,3 kommen (Schneider/Franke 2014: 70).

Auf fachlicher Ebene kann dies gravierende Auswirkungen haben. Studierende mit Migrationshintergrund sind zwar insgesamt sehr motiviert, wie ihre hohen Raten des Übergangs in ein Studium zeigen.

Sie empfinden den Studienaufwand aber häufiger als belastend und zu zeitintensiv (Berthold/Leichsenring 2012: 81; Röbbken/Mertens 2013: 49; Kimmelman/Lang 2014: 141–142; Sarcletti 2015a: 126). Dies könnte einerseits damit zusammenhängen, dass die Leistungsrückstände von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die im Schulwesen seit Jahren festgestellt werden, sich auch auf das Studium auswirken.²⁹ Hier auf verweisen z. B. schlechtere Prüfungsleistungen dieser Studierenden in den Fachbereichen Medizin, Jura und Wirtschaftswissenschaften (Berndt/Heyne/Ruch 2009: 11–12; Huhn et al. 2014: 7–9; Stadtmann/Pierdzioch/Decker 2011: 606). Außerdem berichten Studierende mit Migrationshintergrund häufiger von Schwierigkeiten mit Recherche-techniken, Themeneingrenzung und anderen wissenschaftlichen Arbeitsmethoden; auf diese bereitet sie weder ihre Schulzeit noch ihr privates Umfeld hinreichend vor (vgl. DAAD 2011: 48–49; Hinz/Thielemann 2013: 393).

27 Bei einigen geben auch soziale Motive den Ausschlag. So studieren z. B. manche das Lehramt, weil sie Schulkindern mit Migrationshintergrund ein positives Vorbild geben wollen (Naumann 2011: 15).

28 Ein hohes Bildungsstreben ist insbesondere bei türkeistämmigen Familien zu beobachten. Es geht oft von den Eltern aus, die nach Deutschland gekommen sind, um ihre Lebensumstände zu verbessern. Da sich ihre hohen Erwartungen aber nicht immer erfüllt haben, setzen sie nun umso größere Hoffnungen auf ihre Kinder (Götting 2009: 230).

29 Da die Leistungsunterschiede in Grundschulen und weiterführenden Schulen mit 1 bis 1,5 Lernjahren etwa gleich groß ausfallen, ist grundsätzlich davon auszugehen, dass sie im Erwachsenenalter fortbestehen. Bei den Studierenden mit Migrationshintergrund handelt es sich allerdings um eine vergleichsweise leistungsstarke Untergruppe; es kann daher nur vermutet werden, dass hier ähnliche Kompetenzunterschiede auftreten (Stanat et al. 2016: 448; Reiss et al. 2016: 342; Wendt et al. 2016: 326).



Geldsorgen

Neben fachlichen Wissenslücken könnte der geringere Studienerfolg von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund auch auf ungünstige finanzielle und soziale Lebensumstände zurückzuführen sein (vgl. Heublein/Wolter 2011: 223–225). So haben sie öfter Geldsorgen als ihre Kommilitonen ohne Migrationshintergrund. Sie werden seltener von ihren Eltern finanziell unterstützt, sind stärker auf BAföG-Förderung angewiesen und müssen ihr Studium häufiger aus Kostengründen unterbrechen (Middendorff et al. 2013: 535–538; Poskowsky 2015: 15–18).

Besonders angespannt ist die Situation der hierzulande aufgewachsenen Studierenden, die keinen deutschen Pass besitzen (Bildungsinländer). Türkeistämmige zählen überdurchschnittlich häufig zu dieser Gruppe (Abb. 2). Vier von zehn Bildungsinländern geben an, dass sie ohne ihre monatliche BAföG-Förderung nicht studieren könnten.³⁰ Diese macht bei ihnen 33 Prozent der durchschnittlichen monatlichen Einnahmen aus, das ist mehr als der Zuschuss, den sie von den Eltern bekommen (29 %). Zum Vergleich: Bei Studierenden ohne Migrationshintergrund ist die elterliche Unterstützung im Schnitt über dreimal so hoch wie der monatliche BAföG-Satz (50 % vs. 15 %).³¹ Studierende mit Migrationshintergrund sind also stärker abhängig von staatlichen Unterstützungsleistungen, die über den Verlauf des Studiums unterschiedlich hoch ausfallen oder auch gänzlich ausbleiben können. Dies ist typisch für Bildungsaufsteiger, zu denen sie überdurchschnittlich häufig zählen (Middendorff et al. 2013: 529). Entfällt diese zentrale Ressource, kann die Finanzierungslücke oft nur durch Nebenjobs ausgeglichen werden. Im Extremfall werden diese notgedrungen zur Hauptbeschäftigung, was den weiteren Studienverlauf gefährdet. Einen ähnlichen Effekt können andere unerwartete Ereignisse haben, z. B. die Studiengebühren, die zwischen 2006 und 2014 in sieben Bundesländern erhoben wurden.

Besonders leistungsstarke und engagierte Studierende können theoretisch einen Teil ihres Lebensunterhalts über ein Stipendium abdecken. Allerdings sind Studierende mit Migrationshintergrund und ihre Familien über solche Förderangebote kaum informiert. Zudem werden Stipendiaten häufig nach ihrem politischen, gesellschaftlichen oder sozialen Engagement und anderen Kriterien ausgewählt, die den Werdegängen junger Menschen mit Migrationshintergrund nur selten entsprechen (Rokitte 2012: 26).³²

Soziale Isolation

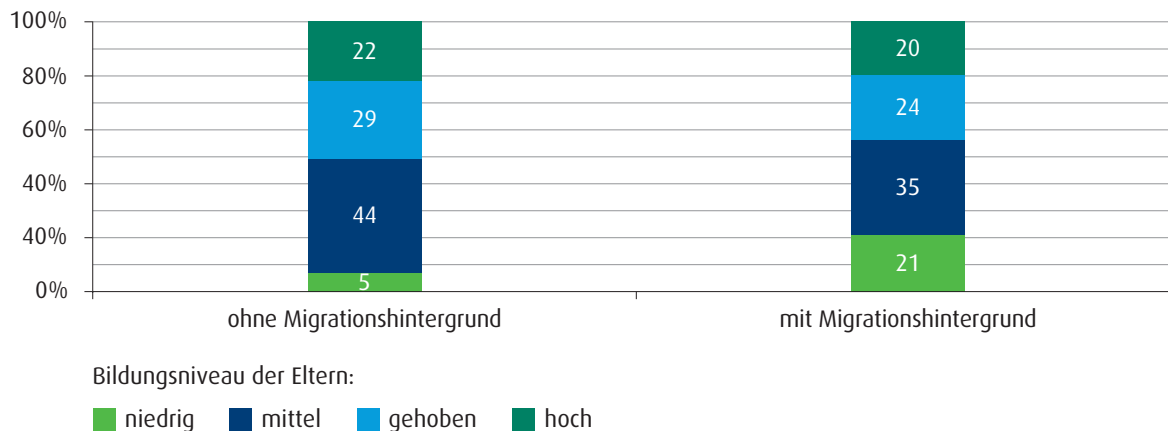
Studierende mit Migrationshintergrund bilden eine sehr heterogene Gruppe, darum kann nicht per se von sozialer Ausgrenzung und Isolation gesprochen werden (vgl. Berthold/Leichsenring 2012: 81). Einzelne Herkunftsgruppen berichten jedoch überdurchschnittlich häufig, dass sie sich von ihren Studienkollegen nicht aufgenommen fühlen. Dies gilt vor allem für Studierende mit einem afrikanischen, arabischen und türkischen Migrationshintergrund, die nicht selten mit Vorurteilen zu kämpfen haben (Ebert/Heublein 2017: 67; Demchenko 2012: 67; Kimmelman/Lang 2014: 139–140). Sie sind in Deutschland geboren oder haben zumindest einen Teil ihrer Schullaufbahn hier absolviert und fühlen sich hier heimisch, doch ihren Berichten zufolge werden viele von ihnen außerhalb und innerhalb der Hochschule als Ausländer wahrgenommen und zum Teil ausgegrenzt und diskriminiert. Diese Erfahrung kann dazu führen, dass sich die Betroffenen von ihren Kommilitonen zurückziehen, was sich wiederum auf den Studienerfolg negativ auswirken kann (Jobst/Skrobanek 2009: 112–117; Zwengel 2012: 69; Schubert 2009: 208). Allerdings ist bislang ungeklärt, ob und ggf. wie stark diese Wirkungskette die Zahl der Studienabbrecher erhöht.

30 Zum Vergleich: Von den Studierenden ohne Migrationshintergrund sagen das nur 20 Prozent (Poskowsky 2015: 17).

31 Diese Durchschnittswerte hängen nicht zuletzt damit zusammen, dass Bildungsinländer deutlich häufiger BAföG erhalten (52 %) als Studierende ohne Migrationshintergrund (30 %) (Middendorff et al. 2013: 538).

32 Dieses Problem wurde von vielen Stipendiengebern in den letzten Jahren erkannt und punktuell bereits angegangen. So waren unter den maßgeblich vom Bundesbildungsministerium geförderten Stipendiaten der Studienstiftung des deutschen Volkes im Jahr 2014 18 Prozent Studierende mit Migrationshintergrund (Studienstiftung des deutschen Volkes 2016: 17–18).

Abb. 4 Bildungsniveau im Elternhaus von Studierenden ohne und mit Migrationshintergrund



Lesehilfe: Niedriges Bildungsniveau = ein Elternteil hat eine abgeschlossene Berufsausbildung; mittleres Niveau = beide Elternteile haben eine abgeschlossene Berufsausbildung; gehobenes Niveau = ein Elternteil hat einen Hochschulabschluss; hohes Niveau = beide Elternteile haben einen Hochschulabschluss.

Anmerkung: Daten entstammen der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die 2012 durchgeführt wurde.

Quelle: Middendorff et al. 2013: 529

3.1.2 Unzureichende Unterstützung

Obwohl Studierende mit Migrationshintergrund dasselbe Bildungssystem durchlaufen haben wie ihre Kommilitonen ohne Migrationshintergrund, haben sie im Studienverlauf nicht nur deutlich häufiger Probleme, oft fehlt ihnen auch Unterstützung bei ihrer Bewältigung (vgl. Berthold/Leichsenring 2012: 81; Brändle/Häuberer 2015: 100; Sarcletti/Müller 2011: 240). Über 50 Prozent von ihnen sind Studienpioniere – die Ersten in ihrer Familie, die einen akademischen Ausbildungsweg einschlagen. Etwa jeder Fünfte entstammt einem niedrig gebildeten Elternhaus; bei den Studierenden ohne Migrationshintergrund sind es nur 5 Prozent (Abb. 4).³³ Wenn im Studienverlauf Probleme auftreten, können Studierende mit Migrationshintergrund also seltener auf Unterstützung von Eltern und Verwandten hoffen: Da diese nie studiert haben, können sie wenig tun, um ihrem Nachwuchs mit Lern-tipps oder bei der Organisation des Studiums zur Seite zu stehen. Mitunter können gut gemeinte Ratschläge sogar das Gegenteil bewirken und den ohnehin schon hohen Leistungsdruck weiter verstärken (vgl. Schneider/Franke 2014: 31).

Anstatt ihre Eltern mit Studienproblemen zu belasten, wenden sich viele Studierende mit Migrationshintergrund lieber direkt an ihre Hochschule, allen voran die Sprechstunden der Zentralen Studienberatung und der Fachstudienberatung sowie studentische Hilfsangebote (Ebert/Heublein 2017: 57). Insgesamt nehmen Studierende mit Migrationshintergrund ihr Studium häufiger als belastend wahr und denken häufiger an Abbruch als ihre Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund (Berthold/Leichsenring 2012: 81; Kliegl/Müller 2012: 86).

Hier könnte der Zuspruch von Vertrauenspersonen helfen. Doch Studierende mit Migrationshintergrund fühlen sich damit oft alleingelassen (Ebert/Heublein 2017: 62; Götting 2009: 230–231; Brändle/Häuberer 2015: 100). Insbesondere die Studienpioniere unter ihnen erleben, dass sich ihr Verhältnis zu Familie und Freunden verändert. So berichten einige der türkischstämmigen Studierenden, dass sie zwar viel Kraft aus der engen Beziehung zu ihrer Familie schöpfen, dort jedoch auch mit Sichtweisen und Traditionen konfrontiert sind, die sie im Zuge des Studiums zunehmend hinterfragen (Götting 2009: 232). Sie finden also einerseits emotionale Unterstützung, entfernen sich

³³ Als niedrig gebildet wird das Elternhaus hier eingestuft, wenn höchstens ein Elternteil eine Berufsausbildung abgeschlossen hat (Middendorff et al. 2013: 14).



aber andererseits auch von einzelnen Familienmitgliedern.³⁴ Dadurch kann sich ein Gefühl von Isolation verstärken, besonders wenn die Studierenden von ihren Kommilitonen nicht ‚aufgefangen‘ werden. Da sie hier aber punktuell Ausgrenzung erfahren, ist ihr Weg zum Studienabschluss mitunter ein sehr einsamer (vgl. Kliegl/Müller 2012: 82; El-Mafaalani 2014: 41–44; King 2006: 28).

3.2 ‚Akademischer Kulturschock‘ für internationale Studierende

Anders als die Studierenden mit Migrationshintergrund gehören internationale Studierende in ihren Herkunftsländern häufig zur sozialen Elite³⁵ und haben die ersten Bildungsetappen dort mit Bravour gemeistert (vgl. Apolinarski/Poskowsky 2013: 22). An das Studium in Deutschland haben sie selbst wie auch ihre Angehörigen hohe Erwartungen. Doch der Übergang in den deutschen Studienalltag fällt den neu Zugewanderten oft schwer: Sprachprobleme, mangelnde Studienvorbereitung und Geldsorgen machen ihnen ebenso zu schaffen wie das Gefühl, in einem fremden Land auf sich selbst gestellt zu sein. Dies zeigt sich nicht zuletzt beim Umgang mit Behörden, den viele als sehr belastend wahrnehmen (s. Kap. 3.2.1). Ihre Netzwerke im Herkunftsland können den internationalen Studierenden bei der Bewältigung solcher Probleme nur bedingt helfen. So müssen die meisten selbst lernen, wo sie im (zunächst) fremden Deutschland passende Hilfe finden (s. Kap. 3.2.2).

3.2.1 Stolpersteine im Studienverlauf

Internationale Studierende wissen oft nicht, was sie in Deutschland erwartet. Der Tag des Umzugs ist für viele ein einschneidender Moment. Von heute auf morgen müssen sie sich nicht nur auf die neue Studiensituation einstellen, sondern auch auf das Leben in einem frem-

den Land. Viele müssen zudem Geld verdienen, um ihren Lebensunterhalt bestreiten zu können. Zusätzlich zu dieser plötzlichen Aufgabenfülle lastet auf ihnen ein hoher Erwartungsdruck, der von ihnen selbst und von ihren Familien ausgeht. All dies kann dazu führen, dass die Studierenden sich überfordert fühlen und womöglich ihr Studium abbrechen (vgl. Ebert/Heublein 2015: 69–70).

Sprachprobleme

Die sprachlichen Schwierigkeiten internationaler Studierender beschränken sich nicht auf den Gebrauch der Wissenschaftssprache Deutsch. Auch in alltäglichen Gesprächen mit Kommilitonen, Dozenten und Mitbürgern treten Verständigungsprobleme auf. Mehr als ein Drittel aller internationalen Studierenden spricht nach eigenen Angaben schlecht Deutsch; manche haben während des Studiums auch kaum einen Grund, es zu lernen, weil immer mehr Vorlesungen und Seminare auf Englisch stattfinden (vgl. Apolinarski/Poskowsky 2013: 48; Esser/Gillessen 2014: 82–83).

Diese Internationalisierung des Lehrangebots ist einerseits ein großer Erfolg für deutsche Hochschulen, denn dadurch werden sie nun auch im englischsprachigen Bildungsmarkt als ein attraktiver Studienort wahrgenommen. Andererseits führt sie dazu, dass immer weniger internationale Studierende Deutsch verstehen, sprechen oder schreiben können (Tab. 4). Das erschwert es ihnen, sich sozial zu integrieren, ihr Leben selbständig zu gestalten und sich Praktika und Nebenjobs bzw. später eventuell eine Beschäftigung in Deutschland zu suchen. Zwar besucht jeder zweite internationale Studierende während seines Studiums einen Deutschkurs. Sobald die Teilnahme aber nicht mehr verpflichtend ist, fehlt vielen die Zeit dafür (SVR-Forschungsbereich 2015: 19–21; Apolinarski/Poskowsky 2013: 8–9, 48).

Doch selbst internationale Studierende, die fließend Deutsch sprechen, tun sich oft schwer mit Fachjargon und Wissenschaftssprache. Ebenso wie Studierende mit Migrationshintergrund (s. Kap. 3.1) benötigen auch

34 Dieser innere Konflikt wird nicht allein durch Studienerfahrungen ausgelöst und er besteht auch nicht nur bei türkeistämmigen Familien; es handelt sich vielmehr um ein bei Bildungsaufsteigern häufig beobachtetes Problem (vgl. El-Mafaalani 2014: 30–35).

35 65 Prozent der internationalen Studierenden kommen aus Familien, in denen einer oder beide Elternteile einen Hochschulabschluss haben. Bei den Studierenden mit Migrationshintergrund sind es 44 Prozent (Apolinarski/Poskowsky 2013: 23; Middendorff et al. 2013: 529).

Tab. 4 Deutschkenntnisse internationaler Studierender

	Zuhören	Lesen	Sprechen	Schreiben
Anteil der internationalen Studierenden mit geringen oder fehlenden Kenntnissen	27 %	24 %	40 %	40 %

Anmerkung: Die Studierenden wurden gefragt, ob sie ihre Deutschkenntnisse im jeweiligen Kompetenzbereich als sehr gut, gut, nicht gut oder nicht vorhanden einschätzen. Die Prozentwerte in der Tabelle bezeichnen den Anteil der Befragten, die ihre eigenen Kenntnisse als nicht gut oder nicht vorhanden einschätzen.

Quelle: Studie Study & Work, SVR-Forschungsbereich 2016b

sie zusätzliche Unterstützung beim Verfassen wissenschaftlicher Texte, um schrittweise ihre Angst vor dem Schreiben in einer Fremdsprache abzubauen, neue Schreibtechniken einzustudieren und zu lernen, wie sie ihre eigenen Texte überarbeiten können. Entsprechende Angebote müssen also über bloßes Korrigieren von Rechtschreib- und Grammatikfehlern hinausgehen (vgl. Brandl 2007: 158–161; Voigt 2011: 38–39).

Mangelnde Studienvorbereitung

Für 46 Prozent der internationalen Studierenden ist das Studium in Deutschland bereits das zweite, sie bringen also umfassendes Vorwissen mit. Dennoch haben mehr als zwei Fünftel von ihnen große Probleme, sich im deutschen Studienalltag zurechtzufinden (Apolinarski/Poskowsky 2013: 4, 48). Ein Grund hierfür ist, dass ein Studium in Deutschland andere Anforderungen stellt, als sie gewohnt sind. So müssen sie z. B. Hausarbeiten verfassen, die eine sachliche Analyse, klare Textstrukturen und einen transparenten Umgang mit Quellen erfordern. Diese Bewertungskriterien sind manchen von ihnen neu, weil sie in anderen wissenschaftlichen Traditionen ausgebildet wurden. In Venezuela etwa wird eher das rhetorische Können von Jungakademikern honoriert (Kaiser 2010: 16–18).

Je nachdem, wie sehr sich die ihnen vertrauten Lernkulturen und Lerntechniken von den akademi-

schen Normen in Deutschland unterscheiden, müssen die internationalen Studierenden sich zum Teil erheblich anpassen, um im Studium erfolgreich zu sein. Das erfordert viel Zeit und harte Arbeit. Entsprechend verbringen sie deutlich mehr Stunden pro Woche mit Lernen als ihre Mitstudierenden (Apolinarski/Poskowsky 2013: 14). Doch Fleiß allein reicht oft nicht. Viele internationale Studierende müssen eine ganz neue und in vielen Fällen deutlich selbständigere Art des Studierens erlernen. Beispielsweise ist es in Deutschland üblich, in Studienseminaren mit den Lehrenden und Mitstudierenden zu diskutieren. Den neu Zugewanderten ist das oft unbekannt und zum Teil auch unangenehm. Insbesondere ostasiatische Studierende müssen sich erst daran gewöhnen, dass Rückfragen erwünscht sind und nicht als Kritik am Lehrpersonal verstanden werden (Stemmer 2013: 150–152; Luo 2015: 127–129).

Studienvorbereitende Angebote können helfen, den Anpassungsstress abzumildern. Solche gibt es bislang aber nur an einem Teil der Hochschulen, Fachbereiche oder Studiengänge. Ergänzend bieten die sog. Studienkollegs einjährige Vorbereitungskurse für insgesamt rund 5.300 internationale Studieninteressierte,³⁶ die aufgrund ihrer Vorbildung nicht direkt zum Studium in Deutschland zugelassen werden. Wer dort aufgenommen wird, richtet sich allerdings nicht nach dem tatsächlichen Lernbedarf,

36 Im Wintersemester 2015/2016 waren bundesweit 5.346 internationale Studieninteressierte an 29 Studienkollegs eingeschrieben (Statistisches Bundesamt 2016: 418–420; eigene Berechnung). Die Goethe-Universität Frankfurt (2010) hat für die Studienanfängerjahrgänge 2004 bis 2009 eine Studienverlaufsanalyse durchgeführt, die bestätigt, dass die Vorbereitungskurse der Studienkollegs den Studienerfolg von internationalen Studierenden erhöhen. Von den männlichen ehemaligen Kursteilnehmern, die ein Erststudium absolvierten, waren im vierten Semester knapp zwei Drittel weiterhin an der Universität eingeschrieben; verglichen mit nur 49 Prozent der übrigen männlichen internationalen Studierenden. Bei ihren weiblichen Mitstudierenden lagen die entsprechenden Quoten bei 75 Prozent und 58 Prozent.



sondern nach rein formalen Kriterien. So beginnen die meisten Bewerber ihr Studium ohne einen solchen Vorbereitungskurs.

Geldsorgen

Auch ohne Studiengebühren bedeutet ein Studium in Deutschland für internationale Studierende und ihre Familien oft eine große finanzielle Belastung.³⁷ Mit durchschnittlich 749 Euro im Monat haben diese Studierenden deutlich weniger Geld zur Verfügung als ihre Studienkollegen mit und ohne Migrationshintergrund (876 Euro bzw. 860 Euro). Besonders Studierende aus einkommensschwachen Ländern leben mit monatlich 675 Euro nah an der Armutsgrenze.³⁸ Zudem müssen sie knapp die Hälfte ihres Einkommens durch Kellnern, Aushilfsjobs und andere Nebentätigkeiten selbst verdienen (Apolinarski/Poskowsky 2013: 27–28; Middendorff et al. 2013: 537), denn eine BAföG-Förderung ist für die allermeisten internationalen Studierenden ausgeschlossen.³⁹ Arbeitgeber erwarten nicht selten, dass die Studierenden auf Abruf zur Verfügung stehen. Das erschwert ein geregeltes Studium ebenso wie die soziale Integration über Lerngruppen und Freizeitaktivitäten (Stemmer 2014: 49; Kiefer 2014: 296).

Gleichzeitig sind bei Weitem nicht alle internationalen Studierenden finanziell bedürftig. Studierende aus Österreich, Frankreich, den USA und anderen Ländern, in denen das Durchschnittseinkommen ähnlich hoch ist wie in Deutschland, haben mit 862 Euro im Monat fast genauso viel Geld zur Verfügung wie Studierende ohne Migrationshintergrund.⁴⁰

Einen wichtigen Beitrag zum Lebensunterhalt leisten Stipendien. Davon profitiert knapp jeder vierte internationale Studierende (23 %), gegenüber 4 Prozent aller einheimischen Studierenden (Middendorff

et al. 2013: 204; Apolinarski/Poskowsky 2013: 17). Besonders großzügig sind ausländische Stipendiengeber, die knapp jedes dritte Stipendium finanzieren: Sie stellen im Schnitt 856 Euro pro Monat zur Verfügung.⁴¹ Allerdings ist bei diesen Stipendien meist vertraglich festgelegt, dass die Stipendiaten nach dem Studium in ihr Herkunftsland zurückkehren und dem dortigen Arbeitsmarkt als Fachkraft zur Verfügung stehen (vgl. Perna et al. 2014: 6).

Geldsorgen sind also für einen Teil der internationalen Studierenden ein ernsthaftes Problem. Zugleich muss betont werden, dass das Studium in Deutschland nicht nur äußerst attraktiv, sondern im internationalen Vergleich auch recht kostengünstig ist. Dies erkennen auch die Studierenden selbst. Sie bewerten ihre Lebenshaltungskosten in Deutschland als eher moderat, besonders im Vergleich zu Australien, Großbritannien, Kanada und anderen beliebten Studienzielen (vgl. Ripmeester/Pollock 2013: 69).

Soziale Isolation

Anders als ihre hierzulande aufgewachsenen Kommilitonen haben internationale Studierende bei Studienbeginn i. d. R. keine Freunde in Deutschland. Fast jedem Zweiten fällt es auch nach längerer Zeit in Deutschland äußerst schwer, einheimische Studienkollegen kennenzulernen. Dies gilt besonders für Studierende aus Ostasien; aber auch Studierende aus Nachbarländern wie Polen berichten von Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme (Nowicka 2010: 5; Zwengel 2012: 70; Apolinarski/Poskowsky 2013: 48). Ein zentrales Hindernis ist die Sprache. Doch selbst jene mit guten Deutschkenntnissen sind nicht automatisch in regem Austausch mit der Mehrheitsbevölkerung (Esser/Gillesen 2014: 98). Jeder sechste internationale

37 In Baden-Württemberg sollen internationale Studierende aus Nicht-EU-Ländern, die ihr Studium ab dem Wintersemester 2017/2018 beginnen, Studiengebühren von bis zu 1.500 Euro pro Semester zahlen. Über die entsprechende Gesetzesvorlage soll der baden-württembergische Landtag noch vor der Sommerpause 2017 entscheiden. Flüchtlinge sollen laut der Gesetzesvorlage von den Gebühren befreit werden (Drucksache 16/1617 des Landtags von Baden-Württemberg vom 14.02.2017).

38 Nimmt man den steuerlichen Grundfreibetrag von 8.820 pro Jahr (2017) als Armutsgrenze, müssen viele internationale Studierende als akut armutsgefährdet eingestuft werden (§ 32 EStG).

39 Ausnahmeregelungen bestehen z. B. für Flüchtlinge und Unionsbürger (§ 8 BAföG). Insgesamt beziehen nur 4 Prozent aller internationalen Studierenden BAföG (Apolinarski/Poskowsky 2013: 24).

40 Diese Durchschnittswerte dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch Studierende aus einkommensstärkeren Ländern unter finanziellen Engpässen leiden können.

41 Deutsche Förderer zahlen ihren internationalen Stipendiaten im Durchschnitt 783 Euro pro Monat (Apolinarski/Poskowsky 2013: 18).

Studierende gibt sogar an, keinerlei Freundschaften zu einheimischen Studierenden zu pflegen (SVR-Forschungsbereich 2016b; eigene Berechnung).

Je weniger Kontakt internationale Studierende zu Einheimischen haben, desto enger ist ihre Beziehung zu Kommilitonen aus demselben Herkunftsland, der entsprechenden Diaspora am Hochschulstandort und anderen internationalen Studierenden (Esser/Gillessen 2014: 98). Einige haben auch die Möglichkeit, Rat, Trost und Zuspruch bei Familienmitgliedern zu suchen, die in der Nähe der Hochschule leben; das spielte bei der Wahl des Studienorts mitunter eine wichtige Rolle (Beine/Noël/Ragot 2014: 51; Nowicka 2010: 3).

Trotz solcher Netzwerke wünschen sich viele der internationalen Studierenden, mehr einheimische Studierende kennenzulernen (Apolinarski/Poskowsky 2013: 48; Esser/Gillessen 2014: 107). Doch die Mehrfachbelastung aus Studium, Nebenjob und Deutschlernen lässt wenig Raum für unbeschwerte Begegnungen. Zudem wohnen internationale Studierende häufiger in segregierten Wohnheimen, in denen kaum einheimische Kommilitonen leben (Kiefer 2014: 304; Lux 2013: 84). Selbst die gemeinsame Arbeit in gemischten Lerngruppen fördert ein gegenseitiges Kennenlernen nur bedingt, weil internationale Studierende sich dort oft unter Druck fühlen; sie wollen z. B. nicht als Schwachstelle der Gruppe abgestempelt werden oder fühlen sich genötigt, unerschwellige Zuschreibungen wie „Asiaten sind zu still“ entkräften zu müssen. Insbesondere afrikanische Studierende erfahren häufig solche und andere Diskriminierungen (vgl. Kiefer 2014: 304–308; Stemmer 2013: 171; Esser et al. 2014: 100).

Aufenthaltserlaubnis

Ein weiterer Stressfaktor für internationale Studierende ist die Sorge, dass sie Deutschland vorzeitig verlassen müssen. Mehr als zwei Drittel von ihnen kommen aus Ländern außerhalb der Europäischen Union und benötigen somit eine Aufenthaltserlaubnis für ihr Studium in Deutschland.⁴² Diesen Aufenthaltstitel müs-

sen sie im Laufe des Studiums regelmäßig von den örtlichen Ausländerbehörden verlängern lassen. Dafür müssen sie i. d. R. nachweisen, dass es mit ihrem Studium vorangeht und dass sie ihren Lebensunterhalt bestreiten können. Viele internationale Studierende fühlen sich durch diese Kontrollsituation unter Druck gesetzt und sehen Ausländerbehörden vor allem als einen Ort, an dem sich ihr Traum vom Studium plötzlich in Luft auflösen könnte. Selbst Studierende mit guten Deutschkenntnissen, die erfolgreich ihre Prüfungen ablegen und genügend Geld auf dem Konto haben, berichten von großem Unbehagen, wenn sie an ihren nächsten Verlängerungstermin denken (vgl. Chardey 2015: 60–68; Stemmer 2014: 73–74). Dies könnte sich nicht zuletzt damit erklären, dass die Ausländerbehörden nicht einheitlich entscheiden und ihre Mitarbeiter in Extremfällen eine „abwehriorientierte Grundeinstellung“ an den Tag legen (Barié-Wimmer/Müller-Jacquier 2013: 4),⁴³ z. B. eine vorzeitige Rückkehr ins Herkunftsland ins Spiel bringen. Gerade solche spektakulären Fälle sprechen sich schnell herum und erhöhen die Unsicherheit, besonders wenn die internationalen Studierenden nicht umfassend über ihre Rechte und Pflichten aufgeklärt sind oder wenn sie im Studium Probleme haben.

Die Sorge um ihren Aufenthaltstitel verschärft den ohnehin schon hohen Druck, der oft auf den internationalen Studierenden lastet. Zugleich zeigt sich, dass viele von ihnen die von ihren Hochschulen angebotene Beratung entweder nicht kennen oder nicht in Anspruch nehmen. Oft bitten sie erst dann um Informationen oder Hilfe, wenn bereits ein gravierendes Problem vorliegt (vgl. Apolinarski/Poskowsky 2013: 51; Stemmer 2014: 52).

3.2.2 Unzureichende Unterstützung

Gemessen an den Studierenden mit Migrationshintergrund haben internationale Studierende viel häufiger die Möglichkeit, auf Studienerfahrungen der Eltern

42 Ohne eine Aufenthaltserlaubnis zu Studienzwecken können neben Unionsbürgern nur Personen aus Island, Liechtenstein, Norwegen und der Schweiz in Deutschland studieren.

43 Diese uneinheitliche Entscheidungspraxis könnte internationalen Studierenden in Zukunft noch häufiger Sorge bereiten, da die aufenthaltsrechtlichen Regelungen zum Studium in Deutschland mit der Umsetzung der EU-Richtlinie 2016/801/EU in den kommenden Jahren deutlich umfangreicher und somit auch komplizierter ausfallen dürften (vgl. Deutscher Bundestag 2017: 8–12).



und anderer Familienmitglieder in ihren Herkunftsländern zurückzugreifen. Allerdings ist solcher familiäre Rat kaum geeignet, den Prüfungsstress im fernen Deutschland zu mildern, denn die Anforderungen deutscher Studiengänge kennen die wenigsten Familienmitglieder aus eigener Erfahrung. Folglich sind internationale Studierende ebenfalls verstärkt auf Unterstützung durch die Hochschule und ihre Mitstudierenden angewiesen.

Von den bestehenden Möglichkeiten dazu profitieren sie bislang aber nur punktuell. Sie kennen zwar die Unterstützungsangebote an ihrer Hochschule zumindest teilweise und erachten sie für wichtig. Trotzdem nehmen sie sie nur selten wahr, mit Ausnahme von Willkommensveranstaltungen, vereinzelt Deutschkursen und studienbegleitenden Tutorien (Apolinarski/Poskowsky 2013: 50–51).

Trotz ihrer Anpassungsprobleme besuchen z. B. nur 30 Prozent aller internationalen Studierenden Workshops zu Lern- und Arbeitstechniken an deutschen Hochschulen.⁴⁴ Und diejenigen, die es tun, suchen nach den Erfahrungen des Beratungspersonals eher kurzfristig Hilfe, z. B. zur Vorbereitung auf eine bevorstehende Prüfung oder Hausarbeit. Für eine nachhaltige Verbesserung der Lern- und Arbeitstechniken ist das kaum geeignet (vgl. Apolinarski/Poskowsky 2013: 51; Esser/Gillessen 2014: 102; Voigt 2011: 38–39). Diese selektive Nutzung könnte damit zusammenhängen, dass internationale Studierende sich von den Beratungs- und Betreuungsangeboten ihrer Hochschule nicht angesprochen fühlen, etwa weil diese unregelmäßig stattfinden oder nicht hinreichend angekündigt werden. Womöglich verfügen die Hochschulen auch nicht über genug entsprechend geschultes Personal, um auf die speziellen Schwierigkeiten einzugehen, vor denen internationale Studierende stehen (vgl. SVR-Forschungsbereich 2015: 26–29).

Wenn die heimatlichen Netzwerke den internationalen Studierenden kaum helfen können, studienbezogene und persönliche Probleme in Deutschland zu bewältigen, und die Unterstützungsangebote der

Hochschulen sie bislang nur punktuell erreichen, sind soziale Kontakte in Deutschland besonders wichtig. Eine besondere Rolle kommt hier den einheimischen Kommilitonen zu. Denn diese kennen die Studienbedingungen vor Ort und haben langjährige Erfahrung mit dem deutschen Bildungssystem. Ihr Wissensvorsprung könnte für die neu Zugewanderten sehr wertvoll sein, wenn sie allein nicht weiterkommen. Die soziale Isolation, unter der ein Teil der internationalen Studierenden leidet, beeinträchtigt somit nicht nur ihr Wohlbefinden, sondern auch ihr Zurechtfinden im deutschen ‚Hochschuldschunzel‘ und damit vermutlich auch ihren Studienerfolg. Allerdings liegen bislang kaum Befunde hierzu vor.

3.3 Studienprobleme von internationalen Studierenden und Studierenden mit Migrationshintergrund: gleich und doch anders

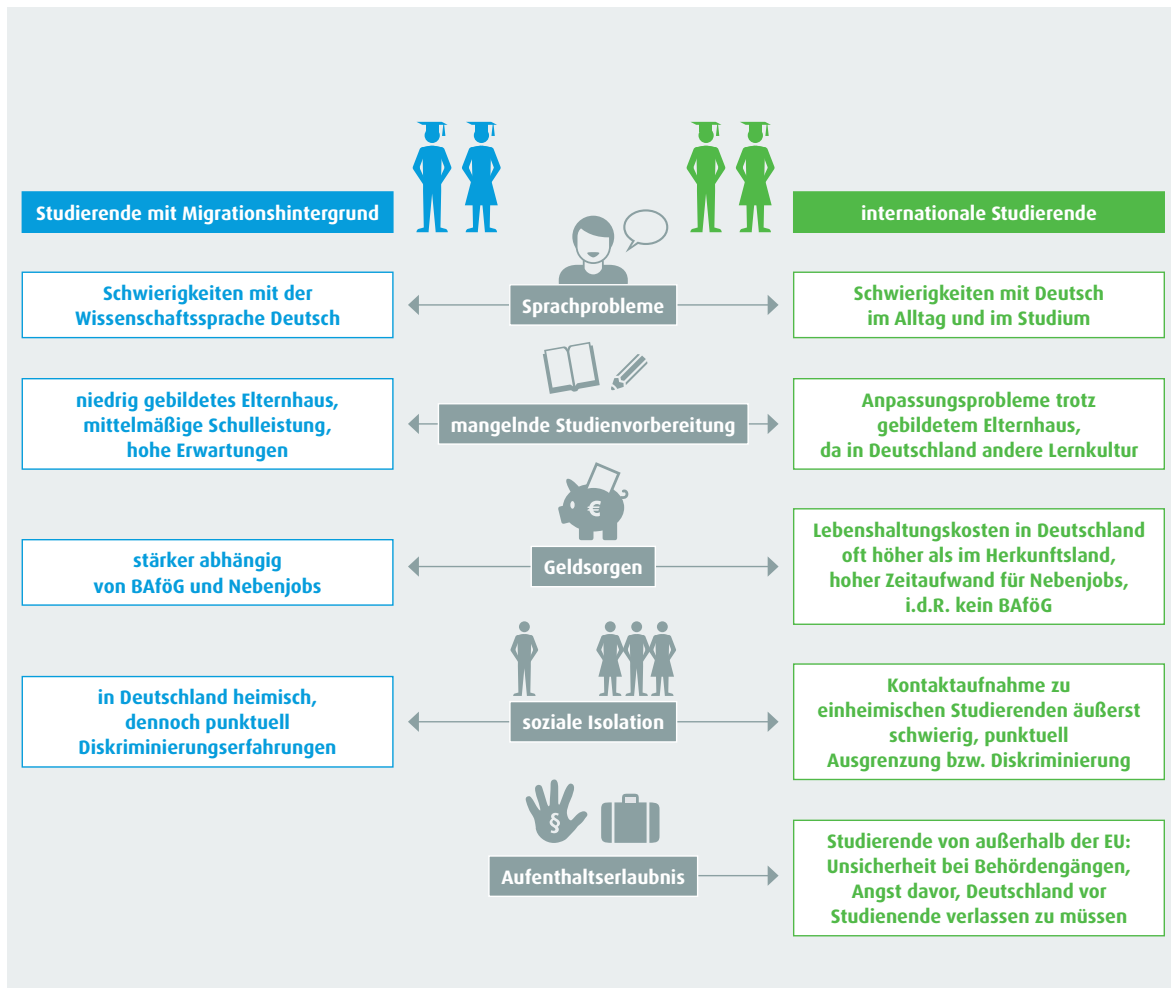
Wie die bisherige Forschung zeigt, kämpfen nicht nur internationale Studierende überdurchschnittlich häufig mit sprachlichen, fachlichen, finanziellen und sozialen Schwierigkeiten, sondern auch die hier geborenen oder aufgewachsenen Studierenden mit Migrationshintergrund. Die konkreten Problemkonstellationen dieser beiden Gruppen unterscheiden sich aber sehr deutlich (Abb. 5).

Während von den internationalen Studierenden etwa ein Drittel kaum Deutsch spricht, haben Studierende mit Migrationshintergrund keinerlei sprachliche Probleme im Alltag, wohl aber im wissenschaftlichen Schreiben und in Fachdiskussionen, wo vielen von ihnen buchstäblich die Worte fehlen.

Auch beim wissenschaftlichen Arbeiten fühlen sich Studierende beider Gruppen häufig überfordert, jedoch aus sehr unterschiedlichen Gründen. Internationale Studierende bringen zwar mehrheitlich Studienerfahrungen mit, in Deutschland müssen sie sich

44 Erster Anlaufpunkt ist dabei oft das *International Office* bzw. das Akademische Auslandsamt, da es für die Studierenden sozusagen ‚vertrautes Gebiet‘ ist. Dies gilt wiederum nicht zwingend für alle internationalen Studierenden, denn an manchen Hochschulen ist das *International Office* nur für Austauschstudierende zuständig. In dem Fall hat das Gros der dortigen internationalen Studierenden keinen direkten Kontakt zum Büro und seinem Personal (vgl. Klabunde 2014: 179).

Abb. 5 Studienprobleme von Studierenden mit Migrationshintergrund und internationalen Studierenden



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Ellen Stockmar

aber von heute auf morgen an eine fremde Studien- und Lernkultur gewöhnen. Seminardiskussionen mit Lehrenden und Mitstudierenden etwa sind für sie zum Teil eine neue und manchmal unangenehme Erfahrung. Dieser ‚akademische Kulturschock‘ ist verbunden mit dem Gefühl, dass die eigene Bildungserfahrung als nachrangig oder gar störend empfunden wird. Er sitzt besonders tief, wenn internationale Studierende keinen Kontakt zu einheimischen Studierenden haben, die ihnen bei der Eingewöhnung helfen können (vgl. Zwengel 2012: 70; Stemmer 2013: 120).

Doch dieser Kontakt bleibt häufig aus. Die Interaktion mit ihnen beschränkt sich oft auf studienbezogene Anlässe, eine persönliche bzw. freundschaftliche Basis wird selten erreicht. Knapp 50 Prozent aller internationalen Studierenden beklagen, dass es ihnen

nicht gelingt, ihre einheimischen Kommilitonen näher kennenzulernen. Gründe dafür sind z. B. sprachliche Schwierigkeiten und wohnräumliche Trennung; auch die Mehrfachbelastung aus Studium, Deutschlernen und Nebenjob macht einigen sehr zu schaffen. Eine ungezwungene Kontaktaufnahme zu Mitstudierenden ist so kaum möglich.

Studierende mit Migrationshintergrund kennen das deutsche Bildungssystem und müssen keinen ‚akademischen Kulturschock‘ verarbeiten. Dennoch tun sie sich oft schwer. Denn viele gelangen auf Umwegen an die Hochschule und nehmen auch mit schlechteren Schulleistungen ein Studium auf. In Vorlesungen und Studienseminaren können Wissenslücken in Mathematik und anderen Kompetenzfeldern schnell zu



Verständnisproblemen führen, die sich im Laufe des Studiums verstärken.

Insgesamt lässt sich die Bildungsbenachteiligung der Studierenden mit Migrationshintergrund zu großen Teilen durch die soziale Herkunft erklären (vgl. Diehl/Hunkler/Kristen 2016: 24–27; Ebert/Heublein 2017: 106). Mehr als die Hälfte von ihnen sind Bildungsaufsteiger: Als Erste in ihrer Familie haben sie den Weg an die Hochschule geschafft. Dort sind sie zunächst auf sich gestellt, denn das Elternhaus kann weder genügend Geld noch eigene Studiererfahrungen beisteuern.

Entsprechend wichtig ist auch für sie der frühe Kontakt zu Kommilitonen. Diese könnten nicht nur Tipps in Sachen Lernen und Jobben geben, als neue Freunde würden sie es ihnen auch erheblich erleichtern, in der Studienwelt ‚anzukommen‘. Allerdings ist die Kontaktaufnahme nicht für alle ein Selbstläufer. Insbesondere Studierende mit türkischem Migrationshintergrund berichten öfter davon, dass sie sich von ihren Mitstudierenden nicht aufgenommen fühlen. Gleichzeitig verlieren sie zum Teil den Kontakt zu einzelnen Familienmitgliedern und alten Freunden, weil sie deren Ansichten nicht mehr teilen. Diese beidseitige Isolation ist einer von vielen Faktoren, die dazu beitragen können, dass Studierende mit Migrationshintergrund ihr Studium abbrechen (Ebert/Heublein 2017: 106; El-Mafaalani 2014: 30–44). Wie verbreitet dieses Phänomen tatsächlich ist, welche Herkunftsgruppen besonders betroffen sind und welche Rolle soziale Isolation bei der Entscheidung spielt, das Studium abzubrechen, ist bislang jedoch nur unzureichend geklärt.

4 Handlungsempfehlungen zur Sicherung des Studienerfolgs

Studierende mit Migrationshintergrund und internationale Studierende erhalten bislang noch zu selten die Unterstützung, die sie benötigen, um erfolgreich zu studieren. Im Familien- und Freundeskreis finden sie vergleichsweise wenige Personen, die das deutsche

Hochschulsystem aus eigener Erfahrung kennen und im ‚Hochschuldschunegel‘ als Wegweiser dienen könnten. Und auch die Kontaktaufnahme zu Kommilitonen ohne Migrationshintergrund gestaltet sich zum Teil schwierig, somit erhalten sie auch von diesen eher selten Tipps. Folglich sind nicht nur neu zugewanderte internationale Studierende auf die Unterstützung ihrer Hochschule angewiesen, sondern auch Studierende mit Migrationshintergrund, die in Deutschland aufgewachsen sind.⁴⁵

Für die Hochschulen bedeutet dies jedoch nicht, dass sie flächendeckend gesonderte Unterstützungsprogramme für verschiedene Herkunftsgruppen ausbauen müssen. Ihr Regelangebot und ihre punktuell vorhandenen zielgruppenspezifischen Beratungs- und Betreuungsleistungen umfassen heute schon ein breites Spektrum von Hilfestellungen, von dem prinzipiell alle Studierenden profitieren können. Allerdings müssen sich insbesondere die Regelangebote stärker am Bedarf der ‚neuen‘ Zielgruppen orientieren (Info-Box 4). Diese Umorientierung betrifft in erster Linie die Fakultäten und Fachbereiche, denn diese sind für die Studienbedingungen vor Ort entscheidend und auch zuständig für fachspezifische Beratung. Bisher gibt es dort jedoch i. d. R. kein breites Bewusstsein dafür, vor welchen Herausforderungen die verschiedenen Zuwanderergruppen stehen (Ebert/Heublein 2015: 70; Ebert/Heublein 2017: 163–167). Studienerfolg geht aber nicht nur die Fakultäten an, sondern die ganze Hochschule, die Internationalisierung und Diversität strategisch stärker zusammendenken sollte (Info-Box 4). Entsprechend sollten auch die zentralen Verwaltungseinrichtungen wie die Studienberatung ihr Regelangebot weiterentwickeln und punktuell zielgruppenspezifische Angebote vorhalten, z. B. indem sie Studierenden von außerhalb der EU dabei helfen, ihre Aufenthaltserlaubnisse zu verlängern. Zudem sollte dafür gesorgt werden, dass in der Institution keine Doppelstrukturen entstehen, die Hilfe suchende Studierende verwirren.

Da die meisten Studienprobleme zu Beginn des Studiums oder sogar schon davor entstehen, sollten

45 Eine Verbesserung der Studienbedingungen vor Ort führt natürlich nicht automatisch dazu, dass alle ihr Studium erfolgreich abschließen. Dafür spielen auch Faktoren außerhalb der Hochschule eine große Rolle, z. B. die Belastung durch Nebenjobs (Heublein/Wolter 2011: 215).

Info-Box 4 Internationalisierung und Diversität strategisch miteinander verknüpfen

Studentische Vielfalt drückt sich nicht nur in der Zahl internationaler Studierender aus. Auch Studierende mit Migrationshintergrund, Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung und Erstakademiker aus verschiedenen sozialen Schichten tragen dazu bei, dass die Studierendenschaft immer heterogener wird. Das Ziel der Chancengerechtigkeit stellt somit erhebliche Anforderungen an die Lehre sowie die Angebotspalette von Zentralen Studienberatungen, *International Offices* und anderen Hochschuleinrichtungen: Diese können ihre Seminare, Workshops und Angebote individueller Beratung nicht mehr für einen vermeintlichen ‚Durchschnittsstudenten‘ konzipieren, sondern müssen sich einstellen auf den ‚Normalfall‘, dass die Studierenden ganz unterschiedliche sprachliche, soziale und kulturelle Voraussetzungen mitbringen. Eine solche – im weiten Sinne – interkulturelle Öffnung sollte allerdings weder isoliert von einzelnen Beauftragten und Büros vorangetrieben werden noch sollte sie exklusiv auf internationale Studierende abzielen (Karakaşoğlu 2014: 13). Vielmehr muss sie Teil einer institutionellen Gesamtstrategie sein, die Internationalisierung und Diversität gezielt zusammendenkt, um Hochschulorganisation, Curricula und Umgangsformen an eine zunehmend vielfältige Studierendenschaft anzupassen. Dabei kann als verbindendes Element hervorgehoben werden, dass sowohl Internationalisierungsstrategien als auch Strategien im Umgang mit Diversität auf eine bestmögliche Förderung und Entfaltung von Talenten zielen. Hier gehören auch die Faktoren in den Blick, die die Entfaltung von Talenten behindern (z. B. Diskriminierung). So könnte eine dahin gehende Sensibilisierung des an Auswahlprozessen beteiligten Hochschulpersonals zum Regelinstrumentarium einer chancengerechten Hochschulbildung gehören. Weiterhin könnten Reflexionsräume geschaffen werden, in denen Studierende mit und ohne Migrationshintergrund mit dem Lehrpersonal über Chancengerechtigkeit, den Umgang mit Stereotypen und Diskriminierungserfahrungen an ihrer Hochschule sprechen können. Ein solcher Prozess dient nicht nur Studierenden, die mit einem akuten Problem konfrontiert sind, sondern auch der gesamten Hochschulgemeinschaft, die ihre Rolle in der Einwanderungsgesellschaft aktiv reflektiert und gestaltet (vgl. Karakaşoğlu 2012: 11–15; Schröer 2007: 10).

die Hochschulen frühzeitig auf die Studierenden zugehen, indem sie ihre Angebote in eine strukturierte Studieneingangsphase (s. Kap. 4.1) und ein Frühwarnsystem (s. Kap. 4.2) einbetten. Darüber hinaus sollten die nach wie vor erheblichen Wissenslücken zum Thema Studienerfolg von internationalen Studierenden und Studierenden mit Migrationshintergrund forschungsseitig angegangen werden (s. Kap. 4.3).

4.1 Studieneingangsphase stärker strukturieren

Studierende mit Migrationshintergrund und internationale Studierende sind auf das Studium in Deutschland oft nicht genügend vorbereitet. Doch auch ihre

Kommilitonen ohne Migrationshintergrund berichten von Anpassungsschwierigkeiten. Ab dem Tag ihrer Einschreibung sind die Jungakademiker plötzlich auf sich gestellt; sie müssen sich im Dickicht der zuständigen Fachbereiche, Verwaltungsbüros und Studentengruppen allein zurechtfinden und ihr Studium selbst organisieren. Viele haben fachlichen und (fach)sprachlichen Aufholbedarf. Auch mit Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens sind sie i. d. R. nicht vertraut, z. B. können nur wenige problemlos eine Struktur für ihre erste Seminararbeit entwickeln (vgl. Bargel 2015: 4–5).

Nur ein Bruchteil der Studienanfänger wird während des kritischen Übergangs in die Studienwelt bei diesen Problemen unterstützt. Im Wintersemester 2012/2013 gaben 57 Prozent der im Rahmen des



Studierendensurvey⁴⁶ befragten Studienanfänger an, dass ihre Hochschulen Brückenkurse anbieten, mithilfe derer Studierende ihre fachlichen Wissenslücken schließen können. Doch nur 29 Prozent hatten einen entsprechenden Kurs besucht, denn die Teilnahme daran ist selten verpflichtend (Bargel 2015: 32–36). Internationale Studierende nutzen diese Angebote noch seltener (Apolinarski/Poskowsky 2013: 51).

Um den Studienerfolg aller Studierenden zu sichern, sollten die Hochschulen und ihre Fakultäten Brückenkurse, Methodentrainings und ähnliche Regelangebote nicht nur für diejenigen vorhalten, die Hilfe suchend zu ihnen kommen. Vielmehr sollten sie aktiv Raum im Semesterplan schaffen, um den Erstsemestern schon zu Beginn das nötige Werkzeug für ein erfolgreiches Studium an die Hand zu geben. Damit keine unnötige Konkurrenz zu bereits vorhandenen Unterstützungsangeboten entsteht, sollten diese stärker im Curriculum der ersten beiden Semester verankert werden. Ein Beispiel hierfür sind die mathematischen Vorkurse an der Technischen Hochschule Wildau in Brandenburg: Sie ermöglichen den Studierenden, ihr Wissen je nach Vorkenntnissen und Terminkalender zeitlich flexibel aufzufrischen. Im Intensivkurs wechseln sich Online- und Präsenzlernphasen ab, so können die Kursteilnehmer ihn leichter in ihren Studienalltag integrieren.⁴⁷ Ähnliche *Blended-Learning*-Ansätze sollten verstärkt für den Erwerb der Wissenschaftssprache Deutsch eingesetzt werden. Auf diese Weise könnten insbesondere internationale Studienbewerber ihre fachsprachlichen Kompetenzen bereits vor der Ankunft in Deutschland verbessern. Zudem könnten online durchgeführte Orientierungstests, sog. *Self Assessments*, Studieninteressierten im In- und Ausland bereits vor Studienbeginn helfen, ihre Eignung für einen bestimmten Studiengang selbst einzuschätzen. Studieninteressierte, die selbstständige Lernformen aus ihrer vorigen Schul- und Studienzeit kaum kennen, können so nicht nur mehr über sich und ihr Wunsch-

fach erfahren, sondern auch einen frühzeitigen Eindruck von der Lernkultur an deutschen Hochschulen bekommen, die einen großen Wert auf selbstständige Studienorganisation legt.⁴⁸

Mit Blick auf diese Zielgruppe sollten Hochschulen zudem erwägen, rein englischsprachige Studiengänge zumindest teilweise durch gemischtsprachige Studiengänge zu ersetzen. Dies könnte auch für internationale Studierende attraktiv sein, sofern die Lehre zunächst in englischer Sprache stattfindet und die Studierenden – unterstützt durch Deutsch-Intensivkurse – im weiteren Studienverlauf deutschsprachige Veranstaltungen besuchen. Dies würde nicht zuletzt ihre Chancen auf dem deutschen Arbeitsmarkt erhöhen, der für viele internationale Studierende hochattraktiv ist (vgl. Wissenschaftsrat 2016: 125–133; SVR-Forschungsbereich 2015: 13–21).

Fachliche Wissenslücken und (fach)sprachlicher Nachholbedarf sind nicht die einzigen Anpassungsschwierigkeiten, mit denen Studierende zu kämpfen haben. Für manche ist der mangelnde Kontakt zu Kommilitonen ein ebenso großes Problem (Berthold/Leichsenring 2012: 165). **Deshalb sollte in der Studieneingangsphase mehr Wert auf eine soziale Vernetzung der Studierenden gelegt werden.** Derzeit beschränkt sich das vielerorts auf Orientierungsveranstaltungen, die zwar sehr beliebt sind, beim Kennenlernen jedoch nur kurzfristig helfen. Darüber hinaus könnten beispielsweise Lerntandems zwischen einheimischen und internationalen Studierenden eingerichtet werden, denn gerade zwischen diesen beiden Gruppen ist die Kontaktaufnahme besonders schwierig (vgl. Bargel 2015: 59; Rokitte 2012: 40–42; Wissenschaftsrat 2016: 135). Die Teilnahme an solchen Lerntandems und anderen Vernetzungsprogrammen sollte für die Studierenden möglichst attraktiv gestaltet werden. Wie dies aussehen kann, zeigt beispielhaft das Studienmodul „International Engagiert Studiert“ an der Universität Halle-Wittenberg: Hier engagieren

46 Im Studierendensurvey werden alle drei Jahre Studierende an 25 ausgewählten Hochschulen zu ihrer Studiensituation befragt. Die vom Bundesbildungsministerium geförderte Befragung wird von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz durchgeführt.

47 www.th-wildau.de/studienvorbereitungskurse, 04.05.2017

48 Ein interessantes Beispiel sind die *Self Assessments* an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen, die für alle Studienbewerber verpflichtend sind. Die Testergebnisse dienen ausschließlich als Orientierungshilfe für Studieninteressierte und haben keinen Einfluss auf die Studienzulassung (www.rwth-aachen.de/cms/root/Studium/Vor-dem-Studium/Studienentscheidung/~eft/SelfAssessments, 04.05.2017).

sich Teams aus einheimischen und internationalen Bachelor-Studierenden in einem gemeinnützigen Praxisprojekt; dabei knüpfen sie persönliche Kontakte, sammeln arbeitsmarktrelevante Erfahrungen und erwerben zugleich ECTS-Leistungspunkte.⁴⁹

Unterstützungsangebote wie die hier genannten sind für Hochschulen zum Teil sehr betreuungsintensiv. Darum sollten Bund und Länder ihr bisheriges Engagement in Bezug auf die Weiterentwicklung der Studieneingangsphase noch vertiefen.⁵⁰

4.2 Frühwarnsysteme ausbauen

Die Bekämpfung von Studienproblemen wird dadurch erschwert, dass viele Studierende erst sehr spät oder gar nicht um Hilfe bitten (Stemmer 2014: 121). **Um den Studienerfolg zu verbessern, ist es daher besonders wichtig, schlechte Prüfungsleistungen und andere Warnsignale frühzeitig zu erkennen und die Betroffenen auf passende Unterstützungsangebote hinzuweisen.** Einzelne Hochschulen, Fachbereiche und Studiengänge nutzen heute schon entsprechende Frühwarnsysteme. An der Hochschule Coburg in Bayern etwa werden die Studierenden individuell angesprochen, sobald ihr Notendurchschnitt stark sinkt (Gensch/Kliegl 2011: 59–60).

Für die Sicherung des Studienerfolgs sind diese und andere Formen der Problemerkennung jedoch nur ein erster Schritt. Viel entscheidender ist, wie den Studierenden anschließend geholfen wird (Seidman 2005: 21). Die Frühwarnsysteme, die einige Hochschulen in den letzten Jahren eingerichtet haben, setzen zumeist auf freiwillige Beratungsgespräche. Hier können die betroffenen Studierenden gemeinsam mit dem Lehrpersonal, Studienfachberatern, Kommilitonen aus höheren Semestern oder anderen Mentoren eine Strategie erarbeiten, um den Lernrückstand aufzuholen. Die meisten dieser Frühwarnsysteme sehen jedoch nur eine einmalige Besprechung vor; sinnvoller wäre es, die Studierenden ab diesem Zeitpunkt kontinuierlich

zu begleiten (vgl. Gensch/Kliegl 2011: 59–74; Schmidtmeier/Brönneke 2009: 94; Leonhardt et al. 2015: 63). Die Hochschulen vergeben damit die Chance, ihre Studierenden im Studienverlauf proaktiv zu unterstützen.

Erfolgreiche Frühwarnsysteme schlagen aber nicht nur rechtzeitig Alarm. Sie sind auch mit den bestehenden Beratungs- und Betreuungsangeboten verknüpft, sodass die betroffenen Studierenden frühzeitig, regelmäßig und passgenau unterstützt werden (Seidman 2005: 21).

Die Früherkennung sollte neben Leistungstiefs auch bestimmte Studierendenmerkmale berücksichtigen, die mit einem erhöhten Risiko eines Studienabbruchs verbunden sind, z. B. eine schlechte Abiturnote oder fehlende Erfahrung mit dem deutschen Bildungs- und Hochschulsystem.⁵¹ Außerdem sollten bei der Entwicklung von Regelangeboten die in Kap. 3 beschriebenen gruppenspezifischen Herausforderungen mitgedacht werden, etwa Schwierigkeiten mit Deutsch als Wissenschaftssprache. Eine entscheidende Rolle kommt hier der Personalentwicklung zu, die den kompetenten Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in den Anforderungsprofilen und Fortbildungen verankern sollte, sodass Hochschulmitarbeiter z. B. für die sprachlichen Schwierigkeiten von Studierenden sensibilisiert werden und diese nicht automatisch als Lernschwierigkeiten interpretieren (vgl. Karakaşoğlu 2012: 11–15; Schröder 2007: 10). Da auch Studierende ohne Migrationshintergrund mitunter Probleme beim Verfassen wissenschaftlicher Texte haben, können sie von einem erweiterten Regelangebot ebenfalls profitieren (vgl. Thayer 2000: 6).

4.3 Wissenslücken durch Forschung und Statistik schließen

Studienerfolg und Studienabbruch sind in der Hochschulforschung seit mehreren Jahrzehnten ein zentrales Thema. Die besondere Situation von internationalen Studierenden und Studierenden mit Migrationshin-

49 www.servicelearning.uni-halle.de/index.php?id=68, 04.05.2017

50 Zwischen 2011 und 2020 werden insgesamt 206 Hochschulprojekte zur Studieneingangsphase mit Mitteln aus dem „Qualitätspakt Lehre“ gefördert (www.qualitaetspakt-lehre.de, 04.05.2017).

51 Dabei müssen die Hochschulen gewährleisten, dass die Art der Datenerhebung und -nutzung den datenschutzrechtlichen Bestimmungen entspricht, und ggf. das Einverständnis ihrer Studierenden einholen.



tergrund wurde aber – wenn überhaupt – lange Zeit nur indirekt betrachtet (vgl. Heublein/Wolter 2011: 215–216; Ebert/Heublein 2017: 2). Dies ist einerseits dem Mangel an statistischen Daten geschuldet, denn in der amtlichen Statistik wird ein Migrationshintergrund bei Studierenden nach wie vor nicht erhoben. Andererseits waren Studierende mit Migrationshintergrund und internationale Studierende an deutschen Hochschulen bis in die späten 1990er Jahre deutlich seltener anzutreffen als heute, wo mehr als jeder vierte Studierende zu diesen heterogenen Gruppen zählt (s. Kap. 2). Trotzdem sind bisher viele Fragen unbeantwortet, z. B. mit Blick auf herkunftsspezifische Unterschiede im Studienverlauf oder die Wirkung von Unterstützungsangeboten.

Beispielsweise ist es durch groß angelegte Befragungen seit einigen Jahren grundsätzlich möglich, Studienverläufe für verschiedene Zuwanderergruppen differenziert zu betrachten. Das Analysepotenzial dieser Daten wird bislang jedoch kaum ausgeschöpft. **Eine systematische Begutachtung ausgewählter Datensätze, die der SVR-Forschungsbereich Anfang 2017 durchgeführt hat, zeigt, dass nicht nur die Hochschulforschung wertvolle Informationen zum Studienerfolg verschiedener Zuwanderergruppen bereithält, sondern mitunter auch die Migrations- und Wirtschaftsforschung** (Abb. 6).⁵² Neben den einschlägigen Studierenden- und Absolventenbefragungen erlaubt z. B. das Sozio-oekonomische Panel, die unterschiedlichen Bildungsziele und Lebenssituationen von Studierenden mit Migrationshintergrund im Zeitverlauf zu betrachten.⁵³ Außerdem führen der SVR-Forschungsbereich („Study & Work“) und das Bundesinstitut für Berufsbildung seit 2011 Übergangsstudien durch; diese liefern differenzierte Informationen zu Lernfortschritt, sozialer Integration und Sprachgebrauch im Studium.

Solche ‚fachfremd‘ erhobenen Datensätze ergänzen die großen Quer- und Längsschnittstudien der Bildungsforschungsinstitute. Insbesondere das Nationale Bildungspanel des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe,

das Studienberechtigtenpanel und die Exmatrikuliertenbefragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung bieten vielfältige Möglichkeiten, den Studien(miss)erfolg von Studierenden mit Migrationshintergrund näher zu untersuchen. Interessant wäre etwa die Frage, ob deren Bildungsbenachteiligung für alle Herkunftsgruppen gleichermaßen auf soziale Startnachteile zurückzuführen ist und ob beispielsweise Studierende mit einem türkischen Migrationshintergrund zusätzlich benachteiligt sind, wie etwa im Schulbereich der Fall (vgl. SVR-Forschungsbereich 2016a: 19–29). Bei den internationalen Studierenden lässt die Neufassung des Hochschulstatistikgesetzes zumindest mittelfristig erwarten, dass Erfolgsquoten für einzelne Herkunftsländer und Fachrichtungen lückenlos und geschlechterspezifisch berechnet werden können.

Die explorative Verortung ausgewählter Datensätze in Abb. 6 soll Denkanstöße für zukünftige Forschungsvorhaben zum Studienerfolg von Studierenden mit Migrationshintergrund und internationalen Studierenden liefern. Die Forschung sollte auch das Potenzial von Datensätzen nutzen, die außerhalb der Hochschulforschung erhoben wurden. Ein Großteil der bereits erhobenen Daten kann auf Antrag heute schon zur Verfügung gestellt werden.

5 Ausblick

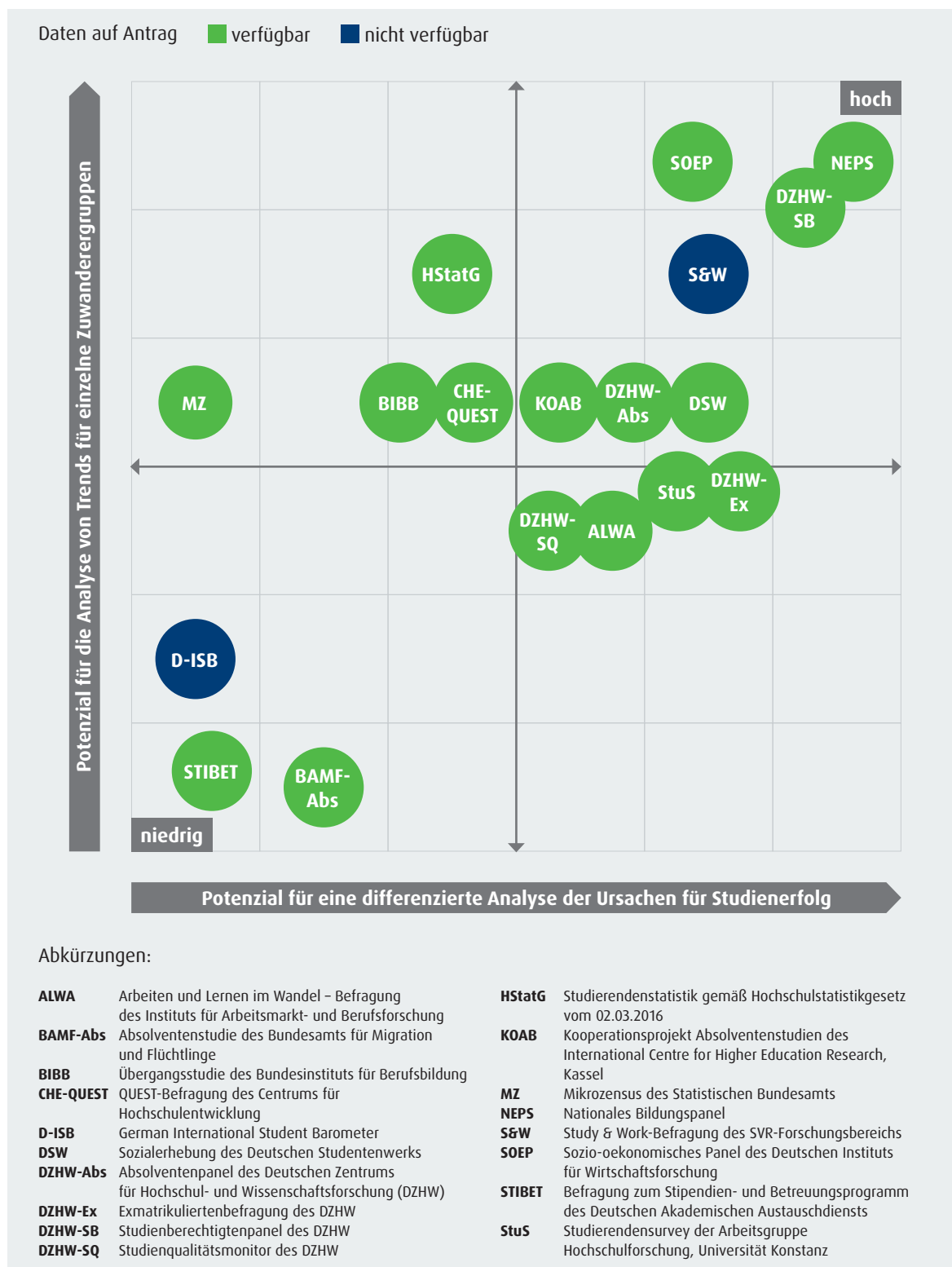
Hochschulen werden stets damit leben müssen, dass junge Menschen mit höchst unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen ein Studium aufnehmen und dem entsprechend bestimmte Unterstützungsstrukturen benötigen. Die Befunde in dieser Studie verdeutlichen, dass Bedarfe, die als Resultat sprachlicher und lernkultureller Hürden entstehen, zumindest teilweise durch hochschulpolitische und -praktische Maßnahmen adressiert werden können, insbesondere in der Studieneingangsphase (s. Kap. 4).

Ob und ggf. wie erfolgreich Zuwanderer an deutschen Hochschulen studieren, hängt aber auch von

52 Die Verortung der Datensätze entlang der horizontalen und vertikalen Achsen in Abb. 6 erfolgte anhand vorab festgelegter Kriterien (s. Tab. 10 im Anhang).

53 Die Einschätzung des Analysepotenzials fußt allein auf den Variablenlisten der ausgewählten Datensätze, die über öffentlich zugängliche Fragebögen und Codebücher erfasst wurden. Details zur Größe und Ziehung der Stichprobe wurden nur am Rande einbezogen, sie müssten gesondert betrachtet werden.

Abb 6. Analysepotenzial ausgewählter Datensätze für die Erforschung des Studienerfolgs von internationalen Studierenden und Studierenden mit Migrationshintergrund



Anmerkung: Die Kriterien, die zur Einschätzung des Analysepotenzials der einzelnen Datensätze herangezogen wurden, sind in Tab. 10 im Anhang aufgeführt. Der SVR-Forschungsbereich plant, seinen Study & Work-Datensatz in Zukunft auf Antrag zu Forschungszwecken zur Verfügung zu stellen. Alle Datensätze erlauben eine Unterscheidung nach Geschlecht.

Quelle: SVR-Forschungsbereich/Ellen Stockmar



zahlreichen weiteren Faktoren ab, die im ‚vorakademischen‘ Bereich zu verorten sind. Bereits in der Kindheit und Jugend werden wichtige Grundsteine gelegt, die für einen erfolgreichen Studienverlauf wegweisend sind. Obwohl viele dieser bildungsbiografischen Stellschrauben außerhalb des Einflussbereichs von Hochschulen liegen, sind der Hochschulpraxis und -politik keineswegs die Hände gebunden, wenn es darum geht, junge Männer und Frauen besser auf ihr Studium vorzubereiten; insbesondere dann, wenn sie hierzulande aufgewachsen sind. Auf fachlicher Ebene bestehen vielseitige Handlungsmöglichkeiten: Durch Kontakte zwischen dem Lehrpersonal der Hochschulen und den Lehrkräften an weiterführenden Schulen vor Ort kann die Kluft zwischen schulischen Unterrichtsinhalten und hochschulischen Erwartungen verringert werden. Als

die für schulische Bildung und Studium gleichermaßen zuständigen politischen Akteure könnten dabei nicht zuletzt die Kultusministerien der Länder sowie die Kultusministerkonferenz als deren bundesweites Austausch- und Kooperationsforum eine Schlüsselrolle spielen. Ein wichtiger Schritt wäre etwa die Verständigung über Mindestanforderungen, wie sie innerhalb Baden-Württembergs beispielsweise die Arbeitsgruppe Cooperation Schule-Hochschule im Jahr 2013 für das Kompetenzfeld Mathematik formuliert hat.⁵⁴

Da der Studienerfolg aller Studierenden maßgeblich auf die Qualität ihrer schulischen Vorbereitung zurückzuführen ist, sollten diese Formen der kooperativen Übergangsgestaltung zukünftig stärker seitens der Bildungspolitik gefördert werden,⁵⁵ denn Bildungsintegration kann nur gemeinsam gelingen.

54 Der Zuspruch der Deutschen Mathematiker-Vereinigung, der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik und des Deutschen Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts bekräftigt, dass diese Form der institutionenübergreifenden Verständigung über Lerninhalte eine wichtige Orientierung für studieninteressierte Jugendliche und Lehrkräfte bieten kann (cosh 2014: 1).

55 Ein Beispiel für ein Bildungsetappen übergreifendes Förderprogramm ist das zwischen 2005 und 2009 von Bund und Ländern getragene Modellprojekt FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), das darauf abzielte, die Zusammenarbeit zwischen Kindergärten, Schulen und berufsbildenden Einrichtungen an wichtigen Bildungsübergängen zu verbessern (www.foermig.uni-hamburg.de, 04.05.2017).

Literatur

- AEI – Australian Education International* 2017: International Student Data 2016. (<https://international-education.gov.au/research/International-Student-Data/Pages/InternationalStudentData2016.aspx>, 04.05.2017)
- Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas* 2013: Ausländische Studierende in Deutschland 2012, Hannover.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016a: Bildung in Deutschland 2016, Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016b: Tab. F3-5web: Erreichte ECTS-Punkte im 3., 5. und 7. Hochschulsesemester der im NEPS befragten Studienanfängerkohorte nach Geschlecht, Hochschulart und Migrationshintergrund (in %). (http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/excel-bildungsbericht-2016/f3_2016.xlsx, 04.05.2017)
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* 2014: Interkulturelle Öffnung von Hochschulen. Vielfalt als Chance, Nürnberg.
- BAMF* 2016: Hochschulzugang und Studium von Flüchtlingen. Handreichung für Hochschulen und Studentenwerke. Erstellt durch: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Kultusministerkonferenz, Deutscher Akademischer Austauschdienst, Deutsches Studentenwerk, Hochschulrektorenkonferenz. Begleitet durch den Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, Nürnberg.
- Bargel, Tino* 2015: Studieneingangsphase und heterogene Studierendenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen, Konstanz.
- Barié-Wimmer, Friederike/Müller-Jacquier, Bernd* 2013: Ausländische Akademiker und deutsche Behörden. Ein Bayreuther Forschungsprojekt, Bayreuth.
- Behrensen, Birgit/Westphal, Manuela* 2009: Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion, in: Krappmann, Lothar/Lob-Hüdepohl, Andreas/Bohmeyer, Axel/Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven, Bielefeld, 45–48.
- Beine, Michel/Noël, Romain/Ragot, Lionel* 2014: Determinants of the International Mobility of Students, in: *Economics of Education Review*, 41, 40–54.
- Berndt, Thorsten/Heyne, Tim/Ruch, Andreas* 2009: Jurastudium in Bochum, Bochum.
- Berthold, Christian/Leichsenring, Hannah* 2012: CHE Diversity Report: Der Gesamtbericht, Berlin.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales* 2016: Schreiben von Bundesministerin Nahles an die Vorsitzende der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz Frau Bundesministerin Prof. Dr. Johanna Wanka. (https://mffjiv.rlp.de/fileadmin/mifkjf/Integration/Rundschreiben/Schreiben_BMAS_26.02.16-Leistungsgewährung_an_Studenten_nach_AsyblLG.pdf, 04.05.2017)
- BMI – Bundesministerium des Innern* 2017: Jedes Alter zählt. Eine demografiepolitische Bilanz der Bundesregierung zum Ende der 18. Legislaturperiode, Berlin.
- Brandl, Heike* 2007: Schwierigkeiten beim Verfassen akademischer Texte in der Fremdsprache Deutsch. Schreibdidaktische Konsequenzen für Studienbegleitung und -vorbereitung, in: Beiträge zur chinesisch-deutschen Fachkonferenz „Aspekte der Studienvorbereitung/Studienbegleitung“ vom 21./22. Mai 2007 am Deutschkolleg der Tongji-Universität Shanghai, 152–182.
- Brändle, Tobias/Häuberer, Julia* 2015: Social Capital of Non-Traditional Students at a German University. Do Traditional and Non-Traditional Students Access Different Social Resources?, in: *International Journal of Higher Education*, 4, 92–105.
- Brücker, Herbert* 2013: Auswirkungen der Einwanderung auf Arbeitsmarkt und Sozialstaat: Neue Erkenntnisse und Schlussfolgerungen für die Einwanderungspolitik, Gütersloh.
- Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen* 2016: IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse, Berlin.
- Chardey, Benjamin* 2015: Vertrauensverlust von Bildungsausländern bei Behördengängen, Baden-Baden.
- cosh – Cooperation Schule-Hochschule* 2014: Mindestanforderungskatalog Mathematik (Version 2.0) der Hochschulen Baden-Württembergs für ein Studium von WiMINT-Fächern. (https://lehrerfortbildung-bw.de/u_matnatech/mathematik/bs/bk/cosh/katalog/makv2.pdf, 04.05.2017)



DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst 2011: Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung, Bonn.

DAAD 2016: Folgeschwere Hürde. (<https://www.daad.de/der-daad/daad-aktuell/de/41502-folgeschwere-huerde>, 04.05.2017)

DAAD/DZHW – Deutscher Akademischer Austauschdienst/Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung 2016a: Wissenschaft weltoffen 2016. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland, Bielefeld.

DAAD/DZHW 2016b: Wissenschaft weltoffen. Studienanfänger insgesamt, Deutsche und ausländische Studienanfänger, Bildungsausländer- und Bildungsinländer-Studienanfänger 1993 bis 2014, Anteil ausländische Studienanfänger, Bildungsausländer- und Bildungsinländer-Studienanfänger an allen Studienanfängern. (<http://www.wissenschaftweltoffen.de/daten/2/1/1>, 04.05.2017)

DAAD/DZHW 2016c: Wissenschaft weltoffen. Bildungsausländer-Studierende an Universitäten und Fachhochschulen 2015 nach Fächergruppen, Studienbereichen sowie Geschlecht. (<http://www.wissenschaftweltoffen.de/daten/1/5/3>, 04.05.2017)

DAAD/DZHW 2017: Wissenschaft weltoffen 2017 kompakt. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland, Bielefeld.

Daumann, Volker/Dietz, Martin/Knapp, Barbara/Strien, Karsten 2015: Early Intervention – Modellprojekt zur frühzeitigen Arbeitsmarktintegration von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern: Ergebnisse der qualitativen Begleitforschung. IAB-Forschungsbericht Nr. 3, Nürnberg.

Demchenko, Hanna 2012: „Ich bin anders.“ Empirische Untersuchung zur Befindlichkeit von ausländischen Studierenden an der Hochschule Darmstadt, Darmstadt.

Deutscher Bundestag 2017: Entwurf eines Gesetzes zur Umsetzung aufenthaltsrechtlicher Richtlinien der Europäischen Union zur Arbeitsmigration. Drucksache 18/11136 vom 13.02.2017, Berlin.

Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia 2016: Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Eine Einführung, in: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten, Wiesbaden, 33–70.

Ebert, Julia/Heublein, Ulrich 2015: Studienabbruch an deutschen Hochschulen: Ein Überblick zum Umfang, zu den Ursachen und zu den Voraussetzungen der Prävention, in: Qualität in der Wissenschaft, 3+4/2015, 67–73.

Ebert, Julia/Heublein, Ulrich 2017: Studienabbruch bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Studienentwurf wurde dem SVR-Forschungsbereich auf Anfrage zur Verfügung gestellt. (i. E.)

El-Mafaalani, Aladin 2014: Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung, Sankt Augustin/Berlin.

Engel, Ole/Neusel, Aylâ/Weichert, Doreen 2014: Migrationshintergrund in der Hochschule, in: Banscherus, Ulf/Bülow-Schramm, Margret/Himpele, Klemens/Staack, Sonja/Winter, Sarah (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem, Bielefeld, 229–248.

Esser, Maria/Gillessen, Marieke 2014: Ergebnisbericht zur Evaluierung des DAAD-Programms „STIBET I und STIBET III Matching Funds“, Berlin.

Fick, Patrick/Wöhler, Thomas/Diehl, Claudia/Hinz, Thomas 2014: Integration gelungen? Die fünf größten Zuwanderergruppen in Baden-Württemberg im Generationenvergleich. Ergebnisse einer Mehrthemenbefragung im Auftrag des Ministeriums für Integration Baden-Württemberg, Stuttgart.

Fürtjes, Oliver/Arslan, Emre 2016: Soziale Herkunft, Habitus und Zukunftsvorstellungen von Studierenden mit Migrationshintergrund, in: Arslan, Emre/Bozay, Kemal (Hrsg.): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft, Wiesbaden, 171–198.

Gensch, Kristina/Kliegl, Christina 2011: Studienabbruch – was können Hochschulen dagegen tun? Bewertung der Maßnahmen aus der Initiative „Wege zu mehr MINT-Absolventen“, München.

Goethe-Universität Frankfurt 2010: Studienverlaufsanalyse nach dem HIS-Modell. Daten auf Anfrage zur Verfügung gestellt.

Gogolin, Ingrid 2009: Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten, in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy, Wiesbaden, 263–280.

- Götting, Anna 2009: Familiäre Bildungserfahrungen von Studentinnen mit Migrationshintergrund, in: PÄD Forum, 37, 228–232.
- Heublein, Ulrich/Wolter, Andrä 2011: Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 57: 2, 214–236.
- Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter 2014: Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012, Hannover.
- Hinz, Thomas/Thielemann, Tanja 2013: Studieren mit Migrationshintergrund an einer deutschen Universität. Abiturnote, Bildung der Eltern und subjektiver Studienerfolg, in: Soziale Welt, 2/2013, 381–399.
- Huhn, Daniel et al 2014: Prüfungsleistung deutscher und internationaler Medizinstudierender im vorklinischen Studienabschnitt – eine Bestandsaufnahme, in: GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung, 31: 3, Doc29.
- IIE – Institute of International Education 2016: Open Doors Data. International Students: Leading Places of Origin. (<https://www.iie.org/en/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/International-Students/Leading-Places-of-Origin/2015-16>, 04.05.2017)
- IRCC – Immigration, Refugees and Citizenship Canada 2016: Reports and Statistics. (<http://www.cic.gc.ca/english/resources/statistics>, 04.05.2017)
- Janßen, Andrea/Polat, Ayça 2006: Soziale Netzwerke türkischer Migrantinnen und Migranten, in: Aus Politik und Zeitgeschehen, 1–2/2006, 11–24.
- Jobst, Solvejg/Skrobanek, Jan 2009: Ethnische Differenzierung oder Selbstexklusion. Zum Umgang junger Türken und Aussiedler mit Benachteiligungserfahrungen, in: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter, Münster, 99–124.
- Kaiser, Dorothee 2010: Wissenschaftliche Textsortenkompetenz für deutsche und internationale Studierende, in: Brandl, Heike/Duxa, Susanne/Leder, Gabriela/Riemer, Claudia (Hrsg.): Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung vom 2.–3. März 2009 an der Universität Bielefeld, Göttingen, 11–26.
- Karakaşoğlu, Yasemin 2012: Interkulturelle Öffnung als Rahmen hochschulpolitischer Maßnahmen zur Unterstützung des Studienerfolgs von Studierenden mit Migrationshintergrund. Vortrag im Rahmen der Tagung „Mehrsprachigkeit in Wissenschaft und Gesellschaft“, Universität Bielefeld, 06./07.02.2012, Bielefeld.
- Karakaşoğlu, Yasemin 2014: Interkulturalität und Diversity Management an Hochschulen. Theoretische Ansprüche und alltägliche Herausforderungen, Humboldt Ferngespräche, Discussion Paper Nr. 3, August 2014, Berlin.
- Kiefer, Ute 2014: Erfahrungen marokkanischer Studierender an Hochschulen in Deutschland, Wiesbaden.
- Kimmelmann, Nicole/Lang, Johannes 2014: Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund und ihre Schwierigkeiten an der Universität, in: Seifried, Jürgen/Faßhauer, Uwe/Seeber, Susan (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014, Opladen, 135–146.
- King, Vera 2006: Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien, in: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund, Wiesbaden, 27–46.
- Klabunde, Niels 2014: Wettlauf um internationale Studierende. Integration und interkulturelle Hochschulentwicklung in Deutschland und Kanada, Wiesbaden.
- Kliegl, Christina/Müller, Ursula 2012: Diversity und Studienabbruch im Zeitalter von Bologna. Bedingungsfaktoren für Studienabbruchsgedanken in den alten und neuen Studiengängen an der Universität Duisburg-Essen, in: die hochschule, 1/2012, 73–90.
- KMK – Kultusministerkonferenz 2014: Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2014–2025. Erläuterung der Datenbasis und des Berechnungsverfahrens, Berlin.
- Konegen-Grenier, Christiane 2013: Sind Studiengebühren ungerecht? Ein Beitrag zur aktuellen Debatte um die Abschaffung der Studiengebühren, IW policy paper, 5/2013, Köln.
- Kristen, Cornelia 2016: Migrationsspezifische Ungleichheiten im deutschen Hochschulbereich, in: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten, Wiesbaden, 643–671.

- Leonhardt, Thimo/Kwiecien, Alexandra/Schmetz, Arno/Bellgardt, Martin/Naumann, Uwe 2015: Studienabbruchsquote dauerhaft senken – ein Versuch mittels Mentoring, in: Forbrig, Peter/Magenheim, Johannes (Hrsg.): HDI 2014: Gestalten von Übergängen. 6. Fachtagung Hochschuldidaktik der Informatik, 15.–16. September 2014, Universität Freiburg, Potsdam, 61–76.
- Luo, Xun 2015: Lernstile im interkulturellen Kontext, Wiesbaden.
- Lux, Markus 2013: Challenges and Measures Related to the Integration of Chinese Students in Germany. The Activities of a German Foundation, in: Coverdale-Jones, Tricia (Hrsg.): Transnational Higher Education in the Asian Context, London, 82–94.
- Middendorff, Elke 2015: Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends, in: Banscherus, Ulf/Engel, Ole/Mindt, Anne/Spexard, Anna/Wolter, André (Hrsg.): Differenzierung im Hochschulsystem, Münster, 261–277.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai 2013: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012, Berlin.
- Morris-Lange, Simon/Brands, Florinda 2016: German Universities Open Doors to Refugees: Access Barriers Remain, in: International Higher Education, 84: Winter 2016, 11–12.
- Naumann, Isabelle 2011: Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund an der Universität Kassel, Kassel.
- Nowicka, Magdalena 2010: „Hängen geblieben“: Bildungsmigranten aus Polen und ihre Zukunftsperspektiven in Deutschland und Europa, in: Deutsches Polen-Institut (Hrsg.): Jahrbuch Polen 2010 – Migration, Wiesbaden, 86–99.
- OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2012: Bildung auf einen Blick, Paris.
- Olczyk, Melanie/Seuring, Julian/Will, Gisela 2016: Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick, in: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsweg. Mechanismen, Befunde, Debatten, Wiesbaden, 33–70.
- Perna, Laura/Orosz, Kata/Gopaul, Bryan/Jumakulov, Zakir/Ashirbekov, Adil/Kishkentayeva, Marina 2014: Promoting Human Capital Development: A Typology of International Scholarship Programs in Higher Education, in: Educational Researcher, 43: 2, 63–73.
- Poskowsky, Jonas 2015: Studierende mit Migrationshintergrund – Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des DSW, Hannover.
- Prenzel, Manfred/Sälzer, Christine/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf 2013: PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland, Münster.
- Ramm, Michael/Multrus, Frank/Bargel, Tino/Schmidt, Monika 2014: Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Konstanz.
- Reiss, Kristina/Sälzer, Christine/Schiepe-Tiska, Anja/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf 2016: PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation, Münster.
- Ripmeester, Nannette/Pollock, Archibald 2013: Willkommen in Deutschland. Wie internationale Studierende den Hochschulstandort Deutschland wahrnehmen. International Student Barometer, Bielefeld.
- Röbken, Heinke/Mertens, Anne 2013: Studienmotivationen von Studierenden in heterogenen Lebenslagen, in: Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster, 42–52.
- Rokitte, Rico 2012: Studierende mit Migrationshintergrund und Interkulturalität im Studium. Arbeitspapier, Düsseldorf.
- Sarceletti, Andreas 2015a: Bachelor Students' Transition to Postgraduate Studies: Do Students with and without Migration Background Have Different Plans?, in: Beiträge zur Hochschulforschung, 37. Jahrgang, 116–139.
- Sarceletti, Andreas 2015b: Studienbezogene Auslandsaufenthalte von Bachelor-Studierenden mit Migrationshintergrund. Vortrag vom 30.11.2015 auf der Konferenz „Bologna macht mobil – Auslandsmobilität im Fokus“ in Berlin.
- Sarceletti, Andreas/Müller, Sophie 2011: Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien, in: Zeitschrift für Bildungsforschung, 1/2011, 235–248.

- Schammann, Hannes/Younso, Christin* 2016: Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung. Empirische Befunde und Handlungsempfehlungen, Hildesheim.
- Schmidtmeier, Susanne/Brönnecke, Tobias* 2009: Der Studierende steht im Mittelpunkt. Zur herausragenden Bedeutung des „Frühwarnsystems“ für die Studierendenbiographie, in: KONTUREN 2009, 94–95.
- Schneider, Heidrun/Franke, Barbara* 2014: Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss, Hannover.
- Schroedter, Julia* 2013: Ehemuster von Migranten in Westdeutschland, Wiesbaden.
- Schröer, Hubertus* 2007: Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Konzepte und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten, München.
- Schubert, Hans-Joachim* 2009: Gesellschaftliche Integration, Migration und Bildung, in: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Migration und Bildung, Münster, 201–228.
- Seidman, Alan* 2005: Minority Student Retention: Resources for Practitioners, in: New Directions for Institutional Research, 2005: 125, 7–24.
- Spangenberg, Heike/Quast, Heiko* 2016: Bildungsentscheidungen und Umoorientierungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2010 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss, Hannover.
- Stadtman, Georg/Pierdzioch, Christian/Decker, Philip* 2011: Erfolgreich VWL studieren. Determinanten des Klausurerfolgs, in: Wirtschaftswissenschaftliches Studium, 11/2011, 603–607.
- Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole* 2016: IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich, Berlin.
- Statistisches Bundesamt* 2016: Bildung und Kultur. Fachserie 11 Reihe 4.1 Studierende an Hochschulen, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt* 2017a: Sonderauswertung des Mikrozensus für den SVR-Forschungsbereich.
- Statistisches Bundesamt* 2017b: Migrationshintergrund. (<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Glossar/Migrationshintergrund.html>, 04.05.2017)
- Stemmer, Petra* 2013: Studien- und Lebenssituationen ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen, Baden-Baden.
- Stemmer, Petra* 2014: Wie kann das Studium besser gelingen? Problembereiche und Erfolgsfaktoren von Bildungsausländern: Eine explorative Studie an der Universität zu Köln, Baden-Baden.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft* 2015: Internationale Hochschule: Anspruch und Wirklichkeit. Lage und Entwicklung der Hochschulen aus Sicht ihrer Leitungen, 2014, Essen.
- Studienstiftung des deutschen Volkes* 2016: Bericht zur zweiten Sozialerhebung der Studienstiftung des deutschen Volkes. Onlinebefragung der Stipendiatinnen und Stipendiaten durchgeführt im April 2014, Berlin.
- SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration* 2010: Einwanderungsgesellschaft. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer, Berlin.
- SVR* 2011: Migrationsland 2011. Jahresgutachten 2011 mit Migrationsbarometer, Berlin.
- SVR* 2013: Erfolgsfall Europa? Folgen und Herausforderungen der EU-Freizügigkeit für Deutschland. Jahresgutachten 2013 mit Migrationsbarometer, Berlin.
- SVR* 2014: Deutschlands Wandel zum modernen Einwanderungsland. Jahresgutachten 2014 mit Integrationsbarometer, Berlin.
- SVR* 2017: Chancen in der Krise: Zur Zukunft der Flüchtlingspolitik in Deutschland und Europa. Jahresgutachten 2017, Berlin.
- SVR-Forschungsbereich* 2013: Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen, Berlin.
- SVR-Forschungsbereich* 2015: Zugangstor Hochschule. Internationale Studierende als Fachkräfte von morgen gewinnen, Berlin.
- SVR-Forschungsbereich* 2016a: Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, Berlin.



SVR-Forschungsbereich 2016b: Sonderauswertung des Datensatzes aus dem Forschungsprojekt Study & Work, Berlin.

Thayer, Paul 2000: Retention of Students from First Generation and Low Income Backgrounds, in: Opportunity Outlook, May 2000, 3–9.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 2016: International Student Mobility in Tertiary Education. (<http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=169>, 04.05.2017)

Voigt, Anja 2011: Peer Tutoring mit nicht-muttersprachlichen Studierenden am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina: Eine qualitative Untersuchung auf der Basis von Beratungsprotokollen, Frankfurt/Oder.

von Blumenthal, Julia/Beigang, Steffen 2016: Institutionelle Anpassungsfähigkeit von Hochschulen. Erste Ergebnisse einer Umfrage unter allen deutschen Hochschulen bezüglich der Integration von Geflüchteten in ein Studium. Vortrag vom 23.11.2016 (<https://www.fes.de/de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=13803&token=81313554b0ea3eca817f23c2263603deedef6136>, 04.05.2017).

Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Selter, Christoph/Köller, Olaf/Schwippert, Knut/Kasper, Daniel 2016: TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster.

Wissenschaftsrat 2016: Empfehlungen zur Gewinnung, Integration und Qualifizierung internationaler Studierender. Dritter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, Berlin.

Wolter, Andrä/Dahm, Gunther/Kamm, Caroline/Kerst, Christian/Otto, Alexander 2015: Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation, in: Elsholz, Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg, Bielefeld, 11–33.

Worbs, Susanne/Bund, Eva 2016: Qualifikationsstruktur, Arbeitsmarktbeteiligung und Zukunftsorientierungen, Nürnberg.

Zwengel, Almut 2012: Studium interkulturell. Bildungsinländer und Bildungsausländer im Vergleich, in: die hochschule, 1/2012, 55–72.

Tabellen

Tab. 5 Studierende an deutschen Hochschulen 2016 (in Tausend und Prozentanteilen)

	ohne Migrations- hintergrund	mit Migrationshintergrund		internationale Studierende (Bildungsausländer)
		mit deutschem Pass	ohne deutschen Pass (Bildungsinländer)	
Gesamtzahl	2.024 (100 %)	394 (100 %)	88 (100 %)	252 (100 %)
davon:				
weiblich	958 (47 %)	200 (51 %)	44 (50 %)	122 (48 %)
männlich	1.066 (53 %)	194 (49 %)	44 (50 %)	130 (52 %)
Universität	1.287 (63 %)	242 (62 %)	49 (56 %)	178 (71 %)
Fachhochschule	683 (34 %)	146 (37 %)	37 (42 %)	63 (25 %)
anderer Hochschultyp	54 (3 %)	6 (1 %)	2 (2 %)	10 (4 %)

Lesehilfe: Internationale Studierende besuchen überdurchschnittlich häufig eine Universität (71%), insbesondere im Vergleich zu Bildungsinländern (56%).

Anmerkung: In Ermangelung vollständiger amtlicher Daten zum Migrationshintergrund von Studierenden wurde die Zahl der deutschen Staatsangehörigen unter ihnen mithilfe des Mikrozensus 2015 und des Mikrozensus 2013 geschätzt. Für eine detaillierte Definition der Personengruppen in dieser Tabelle s. Info-Box 1.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2016; Statistisches Bundesamt 2017a; eigene Berechnung.

Tab. 6 Top 10 Herkunftsländer von Studierenden mit Migrationshintergrund (ohne deutschen Pass) in Deutschland, nach Geschlecht 2016

	Anzahl	männlich	Weiblich
Türkei	29.600	50 %	50 %
Italien	5.209	53 %	47 %
Griechenland	4.028	51 %	49 %
Kroatien	3.829	50 %	50 %
Russland	3.496	43 %	57 %
Polen	2.953	43 %	57 %
Ukraine	2.672	46 %	54 %
Vietnam	2.561	52 %	48 %
Bosnien und Herzegowina	2.474	52 %	48 %
China	2.375	49 %	51 %
Alle Herkunftsländer	88.763	50 %	50 %

Anmerkung: Studierende mit Migrationshintergrund, die über keinen deutschen Pass verfügen, werden in der amtlichen Statistik als Bildungsinländer bezeichnet.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2016: 409–412; eigene Berechnung

Tab. 7 Top 10 Herkunftsländer von internationalen Studierenden in Deutschland, nach Geschlecht 2016

	Anzahl	männlich	weiblich
China	32.268	50 %	50 %
Indien	13.537	76 %	24 %
Russland	11.413	24 %	76 %
Österreich	10.129	53 %	47 %
Italien	8.047	46 %	54 %
Frankreich	7.330	42 %	58 %
Kamerun	7.106	61 %	39 %
Ukraine	6.941	25 %	75 %
Türkei	6.930	58 %	42 %
Bulgarien	6.840	38 %	62 %
Alle Herkunftsländer	251.542	52 %	48 %

Anmerkung: Internationale Studierende werden in der amtlichen Statistik als Bildungsausländer bezeichnet.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2016: 413–416; eigene Berechnung

Tab. 8 Detaillierte Studienabbruchquoten im Bachelor-Studium

	insgesamt	Männer	Frauen
ohne Migrationshintergrund	unter 28 %*	unter 32 %*	unter 24 %*
mit Migrationshintergrund			
mit deutschem Pass	28–41 %*	32–44 %*	24–38 %*
ohne deutschen Pass (Bildungsinländer)	41 %	44 %	38 %
Asien	39 %	44 %	33 %
Osteuropa	42 %	45 %	40 %
Westeuropa	33 %	37 %	28 %
internationale Studierende (Bildungsausländer)	41 %	47 %	36 %
Asien (Ost)	19 %	25 %	15 %
Asien (sonstige)	30 %	34 %	25 %
Osteuropa	37 %	48 %	32 %
Lateinamerika	59 %	74 %	42 %
Westeuropa	55 %	55 %	55 %

Anmerkung: Abbruchquoten wurden auf Basis des Absolventenjahrgangs 2012 berechnet.

Quelle: Heublein et al 2014: 14–20; eigene Schätzung*

Tab. 9 Rückstand in der sprachlichen Kompetenz bei Studierenden mit Migrationshintergrund
(Koeffizienten linearer Regressionsmodelle)

	selbst zugewandert	Eltern zugewandert	Großeltern zugewandert
ohne Migrationshintergrund	0,05 (0,01)		
mit Migrationshintergrund	–0,52 (0,07)	–0,34 (0,06)	–0,04 (0,09)
ehem. Sowjetunion	–0,32 (0,07)	–0,21 (0,25)	–0,01 (0,44)
Türkei	–1,65 (0,27)	–0,60 (0,11)	0,11 (1,10)

Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede im Leseverständnis zu Studierenden ohne Migrationshintergrund (Vergleichsgruppe) wurden fett hervorgehoben (5 % Niveau).

Quelle: Olczyk et al 2016: 55–58 auf Basis des Nationalen Bildungspanels

Tab. 10 Kriterien zur Einschätzung des Analysepotenzials ausgewählter Datensätze zum Studienerfolg von internationalen Studierenden und Studierenden mit Migrationshintergrund

Analysepotenzial	Analyse von Trends für einzelne Zuwanderergruppen	Analyse der Ursachen für Studienerfolg
6 (hoch)	Längsschnittdaten, 3 Zuwanderergruppen (s. Anmerkung)	diverse Erfolgsparameter (s. Anmerkung), mind. 4 Einflussfaktoren, Längsschnittdaten
5	Längsschnittdaten, max. 2 Zuwanderergruppen	diverse Erfolgsparameter, mind. 4 Einflussfaktoren, Querschnittdaten ODER: diverse Erfolgsparameter, max. 3 Einflussfaktoren, Längsschnittdaten
4	Querschnittdaten, 3 Zuwanderergruppen, mehrfach erhoben	diverse Erfolgsparameter, max. 3 Einflussfaktoren ODER: diverse Erfolgsparameter, aber keine Informationen zu Studienabschluss oder -abbruch, mind. 4 Einflussfaktoren
3	Querschnittdaten, 2 Zuwanderergruppen, mehrfach erhoben ODER: Querschnittdaten, 3 Zuwanderergruppen, einmalig erhoben	Erfolgsparameter = Studium absolviert/abgebrochen, mind. 4 Einflussfaktoren ODER: diverse Erfolgsparameter, max. 1 Einflussfaktor, Längsschnittdaten
2	Querschnittdaten, 1 Zuwanderergruppe, mehrfach erhoben ODER: Querschnittdaten, 2 Zuwanderergruppen, einmalig erhoben	Erfolgsparameter = Studium absolviert/abgebrochen, max. 3 Einflussfaktoren ODER: diverse Erfolgsparameter, aber keine Informationen zu Studienabschluss oder -abbruch, max. 3 Einflussfaktoren
1 (niedrig)	Querschnittdaten, 1 Zuwanderergruppe, einmalig erhoben ODER: Querschnittdaten, binäre Unterscheidung Deutsche + Ausländer, mind. einmal erhoben	Erfolgsparameter = Studienaufnahme, beliebig viele Einflussfaktoren

Anmerkung: Die drei Zuwanderergruppen sind (1) Studierende mit Migrationshintergrund mit deutschem Pass, (2) Studierende mit Migrationshintergrund ohne deutschen Pass (sog. Bildungsinländer), (3) internationale Studierende (sog. Bildungsausländer). Längsschnittdatensätze wurden nur dann als solche gezählt, wenn zumindest Teile der Beobachtung während der Studienzeit erfolgten. Erfolgsparameter gelten dann als divers, wenn sie über Studienabschluss und -abbruch sowie Studiendauer hinausgehen und z. B. Prüfungsleistungen einbeziehen. Unter Einflussfaktoren fallen in erster Linie soziodemografische Merkmale, Vorbildung, Studiererfahrungen und die Lebenssituation der Studierenden. Eine Unterscheidung nach Geschlecht ist in allen untersuchten Datensätzen möglich.

Quelle: eigene Zusammenstellung

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Abiturienten mit Migrationshintergrund	8
Abb. 2	Zusammensetzung der Studierendenschaft an deutschen Hochschulen 2015	9
Abb. 3	Elternwille Abitur bei jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund	18
Abb. 4	Bildungsniveau im Elternhaus von Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund	20
Abb. 5	Studienprobleme von Studierenden mit Migrationshintergrund und internationalen Studierenden	26
Abb. 6	Analysepotenzial ausgewählter Datensätze für die Erforschung des Studienerfolgs von internationalen Studierenden und Studierenden mit Migrationshintergrund	32

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Internationale Studierende an Hochschulen in Deutschland, Sachsen und Thüringen 2006–2016	13
Tab. 2	Studienabbruchquoten im Bachelor-Studium	15
Tab. 3	Rückstand in der sprachlichen Kompetenz bei Studierenden mit Migrationshintergrund	17
Tab. 4	Deutschkenntnisse internationaler Studierender	22
Tab. 5	Studierende an deutschen Hochschulen 2016 (in Tausend und Prozentanteilen)	40
Tab. 6	Top 10 Herkunftsländer von Studierenden mit Migrationshintergrund (ohne deutschen Pass) in Deutschland, nach Geschlecht 2016	40
Tab. 7	Top 10 Herkunftsländer von internationalen Studierenden in Deutschland, nach Geschlecht 2016	41
Tab. 8	Detaillierte Studienabbruchquoten im Bachelor-Studium	42
Tab. 9	Rückstand in der sprachlichen Kompetenz bei Studierenden mit Migrationshintergrund (Koeffizienten linearer Regressionsmodelle)	42
Tab. 10	Kriterien zur Einschätzung des Analysepotenzials ausgewählter Datensätze zum Studienerfolg von internationalen Studierenden und Studierenden mit Migrationshintergrund	43

Verzeichnis der Info-Boxen

Info-Box 1	Kurz erklärt: Untersuchte Personengruppen in dieser Studie	7
Info-Box 2	Zukünftig mehr Flüchtlinge an Hochschulen	12
Info-Box 3	Methodisches Vorgehen	14
Info-Box 4	Internationalisierung und Diversität strategisch miteinander verknüpfen	28

Impressum

Studie des SVR-Forschungsbereichs 2017-2

Herausgeber:

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH
Neue Promenade 6
10178 Berlin
Tel.: 030/288 86 59-0
Fax: 030/288 86 59-11
info@svr-migration.de
www.svr-migration.de

Verantwortlich:

Dr. Cornelia Schu

Gestaltung:

KALUZA+SCHMID Studio GmbH

Druck:

KÖNIGSDRUCK Printmedien und digitale Dienste GmbH

© SVR GmbH, Berlin 2017

ISSN 2363-734X

Der Autor

Simon Morris-Lange

Stellvertretender Leiter des SVR-Forschungsbereichs

Über den Forschungsbereich beim Sachverständigenrat

Der Forschungsbereich beim Sachverständigenrat führt eigenständige, anwendungsorientierte Forschungsprojekte zu den Themenbereichen Integration und Migration durch. Die projekt-basierten Studien widmen sich neu aufkommenden Entwicklungen und Fragestellungen. Schwerpunkte der Forschungsvorhaben sind die Themenfelder Bildung und Flucht/Asyl. Der SVR-Forschungsbereich ergänzt die Arbeit des Sachverständigenrats. Die Grundfinanzierung wird von der Stiftung Mercator getragen.

Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration geht auf eine Initiative der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung zurück. Ihr gehören weitere fünf Stiftungen an: Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Vodafone Stiftung Deutschland. Der Sachverständigenrat ist ein unabhängiges und interdisziplinär besetztes Expertengremium, das zu integrations- und migrationspolitischen Themen Stellung bezieht und handlungsorientierte Politikberatung anbietet.

Weitere Informationen unter: www.svr-migration.de/Forschungsbereich