

FREE MOVER: STUDIENERFOLG UND PROBLEME

**Free Mover: Langzeitstudie über Studienerfolg und Probleme
deutscher Studierender an der Universität Twente**

Autorin: Jessica de Bloom

Erster Begleiter: Dr. Rob Meijer

Zweiter Begleiter: Prof. Dr. Joost Baneke

Institution: Universität Twente, Niederlande

Zusammenfassung

Die Daten aus dieser 9-monatigen Langzeitstudie mit dem Ziel, Studienerfolg und Probleme deutscher Studenten zu erfassen, wurden in 3 Teilstudien analysiert. Die Untersuchung beinhaltete 5 Messmomente unter deutschen (N1= 135, N2=110, N3=98, N4=90, N5=87) und 2 unter niederländischen Studenten (N1=74, N2=36).

T-Tests und Varianzanalysen belegten, dass sich Deutsche von Niederländern im Notendurchschnitt, im Maß sich in Enschede zuhause und durch das Studium überfordert zu fühlen, unterschieden und dass Deutsche mehr Kontakt- und finanzielle Schwierigkeiten hatten.

Ein Regressionsmodell mit den Ergebnissen der Sprachprüfung „Lesen“ und Abiturdurchschnitt konnte einen großen Teil der Varianz im Notendurchschnitt erklären. Hoffnung war einziger Prädiktor für Zufriedenheit.

Notendurchschnitt hing mit der Anzahl niederländischer Mitbewohner zusammen, Zufriedenheit dahingegen mit der Anzahl gearbeiteter Stunden im Nebenjob, dem Gefühl sich in Enschede zuhause zu fühlen und der Begleitung durch die Universität.

Vorwort

Obwohl der Bachelor-Abschluss gerade ein paar Wochen zurücklag, war es schon wieder an der Zeit, sich in Richtung Masterthese zu orientieren. In meiner Bachelorthese hatte ich mich mit dem Thema „Depressionen und positive Persönlichkeitsfaktoren bei älteren Menschen“ auseinandergesetzt. Von Depressionen wollte ich nach dieser Zeit erst einmal nichts mehr wissen. Ein Jahr lang Texte zu diesem Thema zu studieren und selbst darüber zu schreiben war manchmal auch ganz schön deprimierend. Positive Persönlichkeitsfaktoren wie Hoffnung und Optimismus, mit denen ich mich durch meinen Begleiter Prof. Baneke schon häufiger beschäftigt hatte, faszinierten mich nach wie vor.

Joost, u is het te danken dat ik met deze factoren in aanraking kwam. Deze factoren leidden tot veel interessante onderzoeksprojecten en hebben ook mijn privé-leven positief beïnvloed.

Die Population meiner Studie sollte zur Abwechslung auch eine andere sein. Da ich mit viel Spaß an der Sache im D-Team gearbeitet habe, dem deutschen Werbungsteam der Universität, wollte ich die Arbeit am liebsten mit dem Studium verbinden. So weit, so gut. Ein Thema musste also her. In der nächsten Zeit habe ich mit vielen Kollegen und Freunden über interessante Projekte nachgedacht. Die zündende Idee kam dann von meinem Chef, Pollus Fornerod.

Polletje, jouw heb ik het idee voor deze these danken. Ofschoon je toen bij "onderzoek doen" voornamelijk dacht aan weegschalen en mensen met rare brillen op zei je toen dat het toch misschien interessant was om "iets met de toelatingseisen te doen". Op basis daarvan is deze these ontstaan. Naast het idee heb ik natuurlijk ook de steun van het team bij het verder ontwikkelen van ideeën en vooral het invoeren van de data aan jou te danken.

Durch die Zulassungsbedingungen, die sich für deutsche Abiturienten vielfach als zu hoch erwiesen, mussten die Werbeaktivitäten unseres Teams häufig erfolglos bleiben. Pollus schlug deshalb vor, eine Untersuchung über dieses Thema durchzuführen, wodurch die Zulassungsbedingungen dann eventuell verändert werden könnten. Zwar gratulierte man mir an meinem letzten Arbeitstag zum „Fall der Zulassungsbedingungen für Deutsche“ (Deutsche waren von da an zulassungsfähig an der Universität Twente, wenn sie im Heimatland zulassungsfähig waren), aber auch das tat meiner Begeisterung für das Thema keinen Abbruch. Mit der Unterstützung meiner Begleiter wurde die Untersuchungsfragestellung weiter konkretisiert und auch die formellen Prozeduren, waren dank engagierter Mitarbeiter der Universität schnell durchlaufen. Mit Hilfe der Teilnehmer meiner Fokus-Gruppe konnte also der erste Fragebogen aufgestellt werden.

Danke dafür und für viele gesellige Tage, Abende und Arbeitsstunden auch noch mal an euch, Mädels, Aneta, Anne, Maxie, Steffi, Karen, Elena, Helga, Lina, Christin und Nina. Es konnte also losgehen. Im Sprachkurs der deutschen Schüler nahm ich den ersten Fragebogen ab und freute mich über rege Teilnahme und großes Interesse der Studenten in spe. Auch im weiteren Verlauf der Untersuchung ermutigten mich viele Studenten mit aufmunternden und lieben E-Mails. Nur dadurch, dass die meisten der Studenten bis zum Ende dabei blieben und fleißig meine teilweise sehr langen Fragebögen ausfüllten, konnte ich zu den vorliegenden Ergebnissen kommen.

Ich möchte mich deshalb auch noch mal ganz herzlich bei allen Teilnehmern meiner Untersuchung für ihre Unterstützung bedanken.

Job Lafeber gab mir den hilfreichen Tipp, den Enthusiasmus der Untersuchungsteilnehmer an meiner Studie durch den Anschluss meiner Untersuchung an ein System, wobei die Studenten Studienpunkte für ihre Teilnahme erhielten, noch ein bisschen zu steigern.

Job, heel erg bedankt voor deze tip en vooral voor al dat werk wat je nog door mijn onderzoek had. Ik heb graag met je samengewerkt en vond het bijzonder leuk hoe geïnteresseerd je altijd in mijn onderzoek geweest bent. Ik hoop dat jij aan dit onderzoek ook iets hebt.

Ook Kees en Babs wil ik graag bedanken voor hen hulp met het versturen van talloze e-mails naar de proefpersonen.

Irgendwann im Februar waren dann alle Daten gesammelt und Pollus sicherte mir die Unterstützung bei der Eingabe der Daten durch einige D-Team Mitarbeiter zu.

Ich möchte mich auch bei euch, Martijn, Eli und Claudia bedanken. Ohne eure Unterstützung wäre ich jetzt wahrscheinlich noch immer mit der Eingabe der Daten beschäftigt (600 Fragebögen sind ja kein Pappenstiel) und hätte noch keinen Satz zu Papier gebracht. Ich weiß, wie viel Nerven es euch gekostet hat und wie undankbar diese Arbeit ist. Ich hoffe, die Tatsache, dass ich meine Arbeit durch euch abschließen konnte, ist eine kleine Entschädigung für euch.

Die Daten waren also eingegeben, die Literaturuntersuchung war fertig, aber noch immer lag die Arbeit vor mir wie ein riesiger Berg. Ich sah vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr. Das sagte ich dann auch meinem Begleiter Rob Meijer.

Rob, jij had precies door hoe ik ben en hebt voorkomen dat ik in mijn data en literatuur "verzuip" en door mijn "deutsches Geschwafel" nooit afstudeer. Ik zag toen geen licht aan de horizon en dacht dat het niet mogelijk was de these binnen kleine 2 maanden af te ronden. Jij was ervan overtuigd dat het kon en daarom durfde ik een poging te wagen. Met behulp van jouw deadlines, waardevol feedback en daarnaast vele interessante gesprekken over Duitse dichters en denkers en verschillen van onderwijssystemen is het gelukt. Na alle discussies over veel te lange tekstgedeeltes, die ik aanleverde en een begrenzing van het aantal pagina's die ik mocht inleveren, is het ongeloofelijke gebeurd: de these ligt er. Wel iets langer dan je eigenlijk wilde maar het is misschien een

goed compromis tussen de Amerikaanse oppervlakkigheid (sorry, dat ik dat moet zeggen...) en de Duitse "Gründlichkeit". Dank der tatkräftigen Unterstützung durch meinen Begleiter, ist es also gelungen, die Arbeit pünktlich in diesem Sommer abzuschließen. Ohne die Unterstützung vieler lieber, engagierter, fachkundiger Menschen in meiner Umgebung, wäre meine Masterthese noch längst nicht fertig. Ich möchte mich also noch mal bei all diesen Menschen bedanken.

Insbesondere möchte ich auch dir, Andre, Danke sagen für die Engelsgeduld, die du mit mir hattest und die Abende, die du dir nach stressigen Arbeitstagen auch noch mit Korrekturlesen meiner Arbeit um die Ohren gehauen hast. Du bist wirklich der beste Freund, den man sich vorstellen kann.

Mama und Papa, euch habe ich zu verdanken, dass ich so weit gekommen bin und gelernt habe, meinem Herzen zu folgen. Ihr habt mir, um es mit den Worten von H. Carter zu sagen, Wurzeln gegeben und Flügel verliehen.

Klaus und Chi, auch Danke an euch. Die letzten Seiten meiner Arbeit durfte ich bei euch schreiben und mich dabei von euch verwöhnen lassen.

Dank ook aan alle mensen in mijn omgeving, die me bijstonden en die het ook prima gelukt is me af en toe van mijn werk af te leiden zodat ik daarna weer des te harder aan de slag kon. Dus dank aan Effendi, Rianne, Jorne, Erik Jan, Inge, Johan en Mink.

Christin, Danke fürs Korrekturlesen. Dein Feedback war sehr hilfreich, nachdem meine Kenntnisse der deutschen Sprache doch allmählich nachlassen und ich ein wenig „vernederlands“ bin. Ich hoffe, ich kann mich bei deiner Examensarbeit revanchieren.

Danke auch an alle anderen Menschen in meiner Umgebung, die ich vielleicht noch vergessen habe.

Free Mover: Langzeitstudie über Studienerfolg und Probleme deutscher Studierender an der Universität Twente

Die wachsende Internationalisierung der Hochschulen spielt spätestens seit dem Beschluss zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes auf der Konferenz von Bologna im Jahre 1999 eine wichtige Rolle in der Hochschulpolitik der 33 Unterzeichnerstaaten (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2006; Stronkhorst, 2002). Ein Meilenstein im Aufbau dieses gemeinsamen Systems ist dabei vor allem die Einführung eines gestuften Studiensystems nach Bachelor und Master (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2006).

In den Niederlanden wurden im Zuge der Vereinbarungen des Bologna-Prozesses im Jahr 2002 90 Prozent der Studiengänge auf die Bachelor- Masterstruktur umgestellt. Dies ist neben weniger Zulassungsbeschränkungen, kompakteren Studienprogrammen, einer größeren Praxisausrichtung und einer Erweiterung der Arbeitsmarktperspektiven wohl auch einer der Gründe für die stets wachsende Anzahl deutscher Studenten in den Niederlanden (Verhulst, 2005).

Die Zahl der deutschen Studierenden, die auch als Free Mover bezeichnet werden, da sie den Weg über die Grenze ohne die Unterstützung von Austauschprogrammen antreten (Marzell, 2001), vervierfachte sich laut Marzell (2004) zwischen 1993 und 2002 auf circa 7667. Die deutschen Studierenden bilden

damit die größte Gruppe ausländischer Studierender in den Niederlanden (Marzell, 2004).

Auch an der Universität Twente zeichnet sich seit einigen Jahren dieser Trend ab. Im Studiengang Psychologie ließ sich in den letzten Jahren der größte Zuwachs an deutschen Studenten verzeichnen. Die Zahl der deutschen Erstsemesterstudenten wuchs zwischen 2002 und 2005 um 80 Prozent auf 108 Studierende. Die Hälfte der gesamten Erstsemesterstudierenden des Studiengangs Psychologie besitzt damit die deutsche Nationalität (Pieters, Lafeber & Wilhelm, 2006).

Die Universität profitiert finanziell von diesen Studenten und kann durch sie Alumni-Netzwerke und internationale Beziehungen aufbauen (Popadiuk & Arthur, 2004). Dennoch kann diese enorme Anzahl ausländischer Studierender zu einigen Problemen führen. In ihrer Selbststudie zum Studiengang Psychologie merkten Pieters, Lafeber und Wilhelm (2006) an, dass die Sprachkenntnisse sowie die Integration der Studenten in der Anfangszeit noch unzureichend seien.

In dieser Situation ist es also essentiell, zu inventarisieren, ob deutsche Studenten an der Universität Twente Problemen begegnen, um welche es sich dann handelt und inwiefern diese Einfluss auf ihren Studienerfolg haben können.

Nach einer Darstellung des theoretischen Hintergrundes der Studie werden die Untersuchungsfragestellungen noch weiter spezifiziert.

Theoretischer Hintergrund

In der Übergangsphase von der Schulzeit zum Studium erfahren deutsche Studierende im Ausland neben gewöhnlichen Schwierigkeiten der Eingewöhnung in die neue Lebenssituation wie Angst, Einsamkeit und einem Mangel an sozialer Unterstützung durch Familie und Freunde (Larose & Boivin, 1998) auch Probleme, die sich durch den Wechsel in ein anderes Land ergeben. Diese Problematik impliziert beispielsweise das Erlernen einer neuen Sprache und die Anpassung an eine andere Kultur und ein anders Bildungssystem (Westwood, & Barker, 1990). Der Verlust der sozialen Unterstützung durch die ursprüngliche, deutsche Kultur in Kombination mit der anfänglichen Unfähigkeit die soziale Unterstützung durch die neue Kultur einzuholen, kann zusätzlichen Stress und Angst verursachen (La Framboise, Coleman, & Gerton, 1993).

Der Prozess der sozialen Veränderungen, resultierend aus dem Kontakt zweier verschiedener kultureller Gruppen, wird auch Akkulturation genannt. Akkulturation bezeichnet die Veränderungen in Verhalten, Attitüde, alltäglicher Gewohnheiten, persönlicher Identität und Sprache (Berry, 1986). Der Prozess der Akkulturation lässt sich innerhalb von zwei Dimensionen, kulturelle Instandhaltung und kulturelle Adaption, lokalisieren. Kulturelle Instandhaltung bezeichnet dabei die Beibehaltung der eigenen Ursprungskultur, kulturelle Adaption dahingegen, den Wunsch des Immigranten aktiv an der

neuen Kultur zu partizipieren und Schlüssel-Aspekte der neuen Kultur zu übernehmen (Arends-Toth, & van de Vijver, 2003; Liebkind, 2001).

Immigranten, die eine starke Identifizierung mit beiden Kulturen aufweisen, werden als bi-kulturell bezeichnet (Phinney, Horenczyk, Liebkind, & Vedder, 2001). Bi-kulturelle Immigranten erzielen laut verschiedener Studien bessere Ergebnisse in der Schule (Phinney, Horenczyk, Liebkind, & Vedder, 2001; Schiller, 1987; Golden, 1987; Porte & Torney-Purta, 1987), verfügen über ein größeres psychologisches Wohlbefinden und leiden seltener an gesundheitlichen Problemen (LaFromboise, Coleman, & Gerton, 1993).

Sprachfertigkeit, die gerade in der Anfangszeit unzureichend ist, ist ein Grundbaustein für bi-kulturelle Kompetenz und Identifikation mit der neuen Kultur. Deshalb können die Grenzen zwischen der Gruppe von Niederländern und Deutschen für die deutschen Studenten undurchlässig scheinen (LaFromboise, Coleman, & Gerton, 1993). Die deutschen Studierenden können sich dadurch von sowohl dem Heimatland, als auch dem neuen Wahlwohnsitz entfremdet fühlen, was zu Stress und Orientierungslosigkeit führen kann (Haslam, 2004).

Laut sozialer Identitätstheorie ist es zudem wahrscheinlich, dass die Niederländer, die deutschen Studenten, als so genannte „Outgroup“ wahrnehmen (Haslam, 2004). Diese Kategorisierung kann zu Voreingenommenheit und Geringschätzung den Deutschen gegenüber führen (Tajfel, 1978).

Auf Basis dieser Theorie könnten die Deutschen als Bedrohung des Zusammenhalts der Gruppe der Studenten und als Faktor, der die Ziele der niederländischen Studenten behindert, gesehen werden (Arends-Toth, & van de Vijver, 2003).

Es wird also interessant sein, zu erforschen, wie die beiden Gruppen einander wahrnehmen und welche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in ihrem ersten Studienjahr bestehen.

Ein weiterer Punkt, in dem sich Niederländer als Bildungsinländer von den deutschen Studierenden unterscheiden könnten, ist ihr Studienerfolg. Bisher ist auffallend wenig über den Studienerfolg von Bildungsausländern bekannt.

Eine Studie in Deutschland hat ergeben, dass die Examensrate von 50 Prozent bei Bildungsinländern deutlich über der von Ausländern liegt. Sie schließen ihr Studium nur zu einem Viertel bis einem Drittel erfolgreich ab. Es liegen also sowohl ein höherer Schwund als auch Studiengangwechsel unter Bildungsausländern vor (Heublein, Sommer, & Weitz, 2004).

Als mögliche Gründe für diese Resultate vermuten Heublein, Sommer und Weitz (2004) unter anderem finanzielle Probleme, hohe Erwerbstätigkeit unter Ausländern, kulturelle Differenzen und mangelnden Kontakt zu anderen Studierenden und Hochschullehrern. Auch Schmidt-Atzert (2005) belegte, dass Belastungen in der Form von Arbeit zu schlechteren Studienleistungen führen.

Eine Langzeitstudie von Jochems, Snippe, Smid und Verweij (1996) zum Studienerfolg unter Ausländern an der Universität zu Delft zeigte weiterhin, dass Niederländer als Bildungsinländer wesentlich besser abschnitten, als ihre ausländischen Studienkollegen. Die ausländischen Studenten erreichten im Schnitt nur ein Viertel der Studienpunkte des Propädeutikums im Vergleich zu 63 Prozent Erfolgsrate bei ihren niederländischen Kommilitonen.

Zur Erfassung der möglichen Gründe für diese Differenz ermittelten Jochems et al (1996) die Unterschiede im Studienverhalten der Ausländer. Ausländische Studenten waren in einem von zehn Fällen geneigt, Klausuren aufzuschieben und sie in einer anderen Reihenfolge als es das Curriculum vorgibt, abzulegen. Bei Studenten mit Sprachdefiziten verstärkten sich die eben aufgeführten Effekte zusätzlich (Jochems, Snippe, Smid & Verweij, 1996).

Insgesamt zeichnet sich also ein eher negatives Bild vom Studienerfolg und der Zufriedenheit mit dem Studium bei Bildungsausländern ab.

Es gibt aber natürlich auch Stimmen, die die Behauptung aufstellen, deutsche Studenten seien sehr gute Studenten und ausländische Studenten würden trotz Sprachbarrieren gleiche oder bessere Studienresultate erreichen, als ihre einheimischen Kommilitonen (Verhulst, 2005; Spencer-Rogers, 2001).

Es ist daher sicher sinnvoll, den Studienerfolg der deutschen Studenten an der Universität Twente genauer zu betrachten und zu versuchen, ihn anhand verschiedener Prädiktoren vorherzusagen. Bisher gibt es noch keine Untersuchung, die diese Intention verfolgte.

Selbstverständlich sind Prädiktoren für Studienerfolg im Allgemeinen bekannt. Im Folgenden wird eine Auswahl von fünf bedeutsamen Prädiktoren erörtert.

Der erste Faktor ist „General cognitive ability“ oder auch Intelligenz. Eine Meta-Analyse von Kuncel, Hezlett und Ones (2004) zeigte, dass Intelligenz Erfolg im akademischen Bereich vorhersagen kann. G korrelierte stark mit akademischen Erfolgsmessungen wie Durchschnittsnote im ersten Jahr ($r=.39$) und Vordiplom Note ($r=.58$). Im Schnitt lag der Korrelationskoeffizient r für sämtliche akademische Erfolgsmessungen und Intelligenz bei .37 (Kuncel, Hezlett und Ones, 2004).

Der zweite Prädiktor sind standardisierte Zulassungstest wie die „Graduate Record Examinations“. Auch sie können Studienerfolg valide und reliabel vorhersagen (Kuncel, Ones, & Hezlett, 2001).

Der dritte Faktor, Abiturdurchschnitt, bewährt sich seit Jahren als kostengünstigster und häufig bester Einzelprädiktor für Studienerfolg (Baron- Boldt, 1989; Rindermann, & Oubaid, 1999; Schmidt-Atzert, 2005; Gold, & Souvignier, 2005; Trapmann, 2006; Trapmann, Hell, Hirn, Weigand, & Schuler,

2005). Baneke(1987) merkt in seiner Doktorarbeit an, dass es in den Niederlanden, im Vergleich zu Groß-Britannien oder den USA, auffallend wenige Korrelationsstudien zur Relation zwischen Abiturdurchschnitt und Notendurchschnitt im Studium gibt. In seiner Untersuchung zu Studienerfolg bei niederländischen Medizinstudenten fand er Korrelationen zwischen beiden Faktoren, die sich im Bereich zwischen .24 und .47 bewegten.

Der vierte Faktor, das Setzen von akademischen Zielen, kann ebenfalls mit Erfolg im Studium zusammenhängen (Robbins, Lee, Davis, Carlstrom, Lauver, & Langley, 2004; Harackiewicz, Tauer, Barron, & Elliot, 2002). Wenn Menschen sich Ziele setzen, führt dies häufig dazu, dass sie motiviert sind, hartnäckig und ausdauernd an ihrer Verwirklichung zu arbeiten, da diese einen psychologisch belohnenden und zufriedenstellenden Effekt hat (Dunn, & Schweitzer, 2005).

Beim fünften Faktor, einem artverwandten Konstrukt mit ähnlicher Wirkung, handelt es sich um Hoffnung. Hoffnung kann definiert werden als die Erwartung und der Wille, dass ein positives Ereignis in der Zukunft auftreten wird. Hoffnung ist also zukunftsorientiert, beinhaltet positive Gefühle und Aktivität (Benzein, & Saveman, 1998).

Hoffnung besteht aus den zwei Komponenten „Agency“ und „Pathways“, wobei Agency, Willenskraft, die Motivation Wege zu seinen Zielen zu entwickeln, bezeichnet und Pathways, Wegstärke, die Kapazität, diese Wege zu seinen Zielen dann

auch wirklich in die Tat umzusetzen (Snyder, Harris, Anderson, Holleran, Irving, Sigmon, Yoshinobu, Gibb, Langelles, & Herney, 1991; Drach-Zahavy, & Somech, 2000; Hammelstein, & Roth, 2002).

Eine frühere Untersuchung zu Studienerfolg und Hoffnung zeigte, dass Erstsemesterstudenten mit viel Hoffnung höhere Durchschnittsnoten erreichten und ihr Studium erfolgreich absolvierten. Laut Snyder, Hal, Cheavens, Pulvers, Adams und Wiklund (2002) führt hoffnungsvolles Denken zu Studienerfolg durch die Fähigkeit, verschiedene Strategien zur Verwirklichung von Zielen zu entwickeln und sich durch Zielblockaden nicht abschrecken zu lassen (siehe auch Snyder, 1996). Studenten mit viel Hoffnung erfahren in Prüfungssituationen beispielsweise weniger Stress und Prüfungsangst (Snyder, 1999) und werden folglich nicht durch diese negative Emotionen von ihrem Examen abgelenkt (Anderson, 1988).

Es ist auch anzunehmen, dass im Auslandsstudium weitere spezielle Faktoren, die im Zusammenhang zu der Grenzmobilität stehen, eine Rolle spielen.

Auch im weiteren Studienverlauf der Bildungsausländer ist unklar, welche Faktoren Notendurchschnitt und Zufriedenheit im Studium beeinflussen können. Es ergeben sich daher die folgenden Fragestellungen:

1. Inwiefern unterscheiden sich niederländische von deutschen Studierenden?

2. Begegnen deutsche Studierende mehr Problemen als Einheimische?
3. Sind Notendurchschnitt und Zufriedenheit bei Bildungsausländern geringer?
4. Anhand welcher Prädiktoren können Notendurchschnitt und Zufriedenheit mit dem Studium bei Bildungsausländern vorhergesagt werden?
5. Welche Faktoren können Notendurchschnitt und Zufriedenheit im weiteren Studienverlauf beeinflussen?

Übersicht über die Teilstudien

Im Folgenden werden die drei Teilstudien beschrieben, die das Thema in seiner Gesamtheit erfassen.

Studie 1: Vergleich deutscher und niederländischer Studierender

In der ersten Teilstudie werden Unterschiede zwischen Niederländern und Deutschen analysiert. Ferner wird an dieser Stelle ein Vergleich der Probleme, des Notendurchschnitts, der Zufriedenheit im Studium und der Einstellung der beiden Gruppen zueinander vorgenommen.

Studie 2: Prädiktoren für Studienerfolg

In der zweiten Teilstudie werden mögliche Prädiktoren für Notendurchschnitt und Zufriedenheit deutscher Studenten untersucht.

Studie 3: Studienverlauf

In der letzten Teilstudie wird untersucht, welche Faktoren Studienerfolg und Zufriedenheit von deutschen Studenten nach Studienbeginn beeinflussen können.

Studie 1: Vergleich deutscher und niederländischer Studierender

Methode

Verfahrensweise

Im Studienjahr 2005/2006 wurde eine Cross-sektionale Langzeitstudie durchgeführt. Die gesamte Studie erstreckte sich über den Zeitraum eines Dreiviertel-Jahres und beinhaltete fünf Messmomente bei deutschen und zwei bei niederländischen Erstsemesterstudierenden.

Die deutschen Studenten wurden erstmalig während eines vorbereitenden Sprachkurses im Juli 2005 befragt. Die zweite Enquete wurde direkt nach Studienbeginn, im September 2005, abgehalten. Parallel dazu füllten die niederländischen Studenten ihren ersten Fragebogen aus.

Die dritte, vierte und fünfte Enquete fanden jeweils im Dezember 2005, Februar und April 2006 statt. Zeitgleich mit dem fünften Messmoment der Deutschen wurde wiederum bei den niederländischen Erstsemesterstudierenden der zweite Fragebogen abgenommen.

Um die einzelnen Studenten über diesen Zeitraum verfolgen zu können, wurde ein individueller Code erstellt. Durch den Code, der aus einer Buchstabenreihe bestand und aus persönlichen Angaben, wie beispielsweise dem ersten Buchstaben des Vornamens der Mutter, gebildet wurde, war es möglich die Anonymität der Untersuchungsteilnehmer zu gewährleisten und die Studenten dennoch voneinander zu unterscheiden und ihren Werdegang zu verfolgen.

Die Fragebögen wurden erstmalig in den verschiedenen Sprachkursen ausgeteilt, später über die Postfächer verteilt, gegebenenfalls über E-Mail oder Post an die Teilnehmer geschickt und somit individuell ausgefüllt. Der Zeitraum für das Ausfüllen der Bögen wurde möglichst kurz bemessen, um einem zeitlichen Verzerrungseffekt vorzubeugen.

In der ersten Teilstudie werden die Antworten der niederländischen und der deutschen Studenten auf dem ersten Fragebogen der Niederländer und dem zeitgleich abgenommenen zweiten Fragebogen der Deutschen und die Antworten auf dem letzten Fragebogen beider Gruppen miteinander verglichen.

Untersuchungsteilnehmer

Der Großteil der deutschen Teilnehmer wurde während verschiedener Informationsveranstaltungen in den Sprachkursen für deutsche Schüler geworben. Dadurch war es möglich, die Mehrheit der Sprachkursler im Jahr 2005 zu erreichen.

Die Rücklaufquote von 102 Fragebögen betrug bei 142 Sprachschülern (Pupulin, Markgraf, & Nawijn, 2005) demnach 72 Prozent. Nach Studienbeginn zeigten weitere Studenten Interesse an der Teilnahme der Langzeitstudie. Dabei handelte es sich teilweise um Studenten, die an keinem der Sprachkurse teilgenommen hatten, sondern schon durch Sprachunterricht in der Schule zulassungsfähig waren. Die Anzahl der Respondenten des ersten Fragebogens konnte dadurch auf 135 erhöht werden. Die Rücklaufquote in der Gesamtpopulation deutscher Studenten, die 161 Studenten beinhaltete (Institutional Research, 2006), betrug demnach 84 Prozent. Nach Sprachkursende sank die Zahl der Untersuchungsteilnehmer auf 110. An der dritten Untersuchung nahmen 98 Studenten teil. Die vierte Untersuchung wiederum bezog sich auf 90 Teilnehmer. Die Gruppe, die an der letzten Umfrage teilnahm, bestand aus 87 Studenten.

Die niederländischen Studenten wurden bei einer der ersten Vorlesungen geworben. Die Fragebögen wurden dort verteilt und der Respons bestand aus 74 Personen. Für die zweite und letzte Untersuchung wurden die Studenten über eine E-Mail benachrichtigt. An dieser Untersuchung nahmen 36 Niederländer teil.

Die an der Untersuchung teilnehmenden Erstsemesterstudenten der Universität Twente, besaßen die deutsche, respektive niederländische Staatsangehörigkeit. Um die beiden Gruppen weiterhin voneinander abzugrenzen, wird die Definition von Heublein, Sommer und Weitz (2004) verwendet.

Bildungsausländer werden demnach definiert als Studierende, die ihre Hochschulzulassungsberechtigung im Ausland erworben haben, in diesem Fall also in Deutschland.

Die Teilnehmer der Untersuchung studierten zu 83 Prozent Psychologie, zu acht Prozent angewandte Kommunikationswissenschaft und zu sechs Prozent Educational Design, Management & Media. Weitere zwei Prozent studierten Betriebswirtschaft und einer der Teilnehmer studierte chemische Technologie. Im Schnitt waren die deutschen 20 Jahre und die niederländischen Studenten 19 Jahre alt. 74 Prozent der Deutschen waren weiblich im Verhältnis zu 72 Prozent weiblichen Niederländerinnen. 47 Prozent der deutschen Studienanfänger hatte vor Sprachkursbeginn noch keinerlei Kenntnisse auf dem Gebiet der niederländischen Sprache. Die deutschen Studenten erreichten im Mittel einen Abiturdurchschnitt von 2,7 und kamen zu 53 Prozent aus Regionen in Deutschland, die weiter als 100 Kilometer von Enschede entfernt lagen. Als Hauptgrund für ein Studium an der Universität Twente gaben Dreiviertel den Numerus Clausus an deutschen Universitäten an.

Die Untersuchung konnte nach Studienbeginn an ein System angeschlossen werden, wodurch die Studenten Studienpunkte für ihre Teilnahme erhielten.

Für weitere Eigenschaften der deutschen Untersuchungsteilnehmer und eine Diskussion jener

Charakteristika wird an dieser Stelle verwiesen auf Anlage A und Anlage B.

Messinstrumente

Die einzelnen Fragebögen bestanden jeweils aus einer Kombination verschiedener bestehender und neu entworfener Fragebögen und einzelnen Items.

Die neuen Fragebögen und Items sind mit Hilfe einer Fokus-Gruppe entstanden. In Interviews und über E-Mail antworteten die Teilnehmer der Gruppe, die sich alle durch Expertise auf dem Gebiet „Studium deutscher Studenten in den Niederlanden“ auszeichneten, auf eine Reihe von Fragen. Die Antworten auf die Fragen wurden dann in Items für die verschiedenen Fragebögen umgewandelt.

Die Gruppe der Interviewpartner bestand aus acht deutschen Studenten verschiedener Semester, die in den Niederlanden studierten, drei Dozenten mit Erfahrung in der Begleitung deutscher Studenten und sechs Mitarbeitern verschiedener Einrichtungen der Universität oder der Fachhochschule Saxion mit relevanten Kenntnissen. Zudem wurden auch eine deutsche Schülerin und eine deutsche Studentin befragt, um ein breites Spektrum an Interviewpartnern und Antworten zu erhalten. Die Fragen an die Gruppe, die zu den Items geführt haben, lauteten:

1. In welchen Bereichen könnten sich niederländische Studenten von deutschen unterscheiden?

2. Woran kann man erkennen, dass sich ein Student gut in Enschede eingelebt hat und ins Studentenleben integriert ist?
3. Anhand welcher Kriterien kann Studienerfolg gemessen werden?
4. Wie werden niederländische Studenten die große Anzahl von Deutschen wahrnehmen?
5. In welcher Hinsicht könnten sie sich gestört fühlen und in welcher Hinsicht könnten die Deutschen auch positiv wahrgenommen werden?

Die Antworten der Interviewpartner wurden im Folgenden in verschiedenen Fragen in der Enquete verarbeitet. Studenten konnten auf diese zumeist geschlossenen Fragen mit Hilfe einer Vier-Punkt-Likert-Skala antworten, welche von absoluter Zustimmung bis hin zu absoluter Ablehnung verlief.

Die Angaben zur internen Konsistenz der Fragen beziehen sich im Folgenden auf die Gesamtpopulation der Untersuchungsteilnehmer. Die Fragebögen können bei der Autorin angefordert werden.

Begleitung durch die Universität. Die Beiträge der Dozenten der Fokus-Gruppe konnten in einigen Fragen zur Unterstützung der Studenten durch die Universität umgesetzt werden. Sie erfassten, ob die Studenten mit der Begleitung durch die Dozenten und durch die Universität im Allgemeinen zufrieden waren und ob sie wussten, wo sie eventuelle Probleme

besprechen konnten. Die Antworten auf diese Fragen wurden zusammengefügt. Die interne Konsistenz der Fragen auf dem ersten beziehungsweise zweiten Fragebogen der deutschen Teilnehmer betrug .56. Im letzten Fragebogen beider Gruppen betrug die interne Konsistenz .66.

Finanzielle Probleme. Finanzielle Probleme bei deutschen Studenten waren ein weiterer Aspekt, der durch die Fokus-Gruppe als wichtiger Unterschied zu den Niederländern wahrgenommen wurde. Angaben zu finanziellen Problemen wurden in beiden Fragebögen addiert und das Ergebnis beider Gruppen miteinander verglichen.

Integration in das Studentenleben. Die Fokus-Gruppe beobachtete Unterschiede im Maß der Eingewöhnung in das Studentenleben, welches sich bei niederländischen und deutschen Studenten zeigte. Als ein Merkmal schlecht integrierter Studenten, sahen sie häufige Aufenthalte bei den Eltern. Je mehr Tage die Studenten bei den Eltern verbrachten, desto schlechter seien sie an das Studentenleben angepasst. Das Gefühl sich zuhause zu fühlen in den Niederlanden und niederländische Freunde zu haben, wurde dahingegen als Zeichen einer guten Eingewöhnung gesehen. Die Fokus-Gruppe nannte des Weiteren einige Formen der Eingewöhnung, die für Studenten der Universität Twente charakteristisch seien. Diese umfassten die Mitgliedschaft in Sport- und Kulturvereinigungen, Studien- und Studentenvereinigungen, aktive Vorstandstätigkeiten und Teilnahme an Studentenabenden. Die interne Konsistenz des

gesamten Fragebogens ausgedrückt in α betrug .77. In einer Analyse der einzelnen Elemente des Fragebogens zeigte sich, dass die Anzahl der Tage, die bei den Eltern verbracht wurden, die interne Konsistenz des Fragebogens senkten. Ohne dieses Item betrug Alpha .80. Das Item wurde aus diesem Grund aus dem Fragebogen entfernt.

Notendurchschnitt. Ein traditionelles Maß für Studienerfolg ist die Durchschnittsnote. Die Durchschnittsnote wurde für beide Studentengruppen anhand ihrer Angaben zu den erreichten Studienergebnissen berechnet. Die deutschen Studenten wurden nach jedem Klausurenblock zu ihren Noten befragt, Niederländer im letzten Fragebogen, rückblickend auf die letzten neun Monate.

Zufriedenheit. Neben objektiven Erfolgskriterien wie dem Notendurchschnitt sollte natürlich auch subjektiver Studienerfolg gemessen werden (Baneke, 1987). Dieser subjektive Aspekt von Studienerfolg kann als Zufriedenheit mit dem Studium bezeichnet werden. Dieses Konstrukt wurde in drei Fragen zum Gefallen am Studiengang und dem Gefühl, die richtige Wahl getroffen zu haben, was Studienort und Studiengang betrifft, operationalisiert. α , als Maß für interne Konsistenz betrug .73. Als Gegenpol wurde auch die Frage gestellt, ob sich Studenten mit dem Studium überfordert fühlten. Zustimmung wurde in diesem Fall als Indikator für Unzufriedenheit gesehen. Die interne Konsistenz des gesamten Konstrukts betrug .74.

Verhältnis Deutsche und Niederländer. Innerhalb der Fokus Gruppe wurden als mögliche Störfaktoren und Problemgebiete zwischen Niederländern und Deutschen vor allem Aspekte identifiziert, die mit dem Studienverlauf der Niederländer zusammenhingen. Fragen dazu erfassten also die Störung durch eine große Anzahl Deutscher bei Vorlesungen und im Studiengang, die gemeinsame Arbeit an Projekten und die Angst, um ein Sinken der Unterrichtsqualität durch ausländische Studenten. Aber auch positive Aspekte, wie ein internationales Klima und Deutsche als Bereicherung für den Studiengang wurden genannt. Die interne Konsistenz der verschiedenen Fragen lag bei .75.

Hoffnung. Hoffnung wurde bei der Untersuchung anhand der Adult-Trait-Hope Scale getestet (Snyder et al, 1991). Der Adult-Trait-Hope-Fragebogen enthielt zwölf Fragen, wobei aber nur acht Hoffnung maßen. Die restlichen vier Fragen sind in den Fragebogen aufgenommen worden, um den tatsächlichen Hintergrund des Tests zu verschleiern. Die ursprünglichen acht Antwortkategorien wurden auf vier reduziert. Eine schon bestehende, übersetzte Version von J.J. Baneke wurde für das niederländische Sprachgebiet eingesetzt. Die Fragebögen, die wiederum in die zwei Subfragebögen „Agency“ und „Pathways“ unterteilt werden können, erwiesen sich in früheren Untersuchungen als reliabel und wiesen eine gute interne Konsistenz und gute diskriminierende und konvergente Validität auf (Snyder et al, 1991). Die interne Konsistenz auf dem

zweiten Fragebogen betrug bei dieser Untersuchung .73. Auf dem letzten Fragebogen beider Gruppen lag α bei .82.

Resultate und Diskussion

Um die Unterschiede zwischen Niederländern und Deutschen zu erfassen, wurden vorerst Mittelwert und Standardabweichungen der verschiedenen Konstrukte der beiden Gruppen miteinander verglichen. Eine Übersicht der Ergebnisse ist Tabelle 1 zu entnehmen.

Im Folgenden wurden die Unterschiede unter Zuhilfenahme des T-Tests für unabhängige Stichproben untersucht. Es wurde dabei in allen Teilstudien ein Signifikanzniveau von $\alpha < .05$ gebraucht. Eine komplette Übersicht der Ergebnisse ist in Tabelle 2 zu finden.

Tabelle 1

Unterschiede zwischen Niederländern und Deutschen

	Integration		Hoffnung		Verhältnis Deutsche und Niederländer		Zufriedenheit mit Studium		Durch- schnitts- note	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Deutsche	6.0	0.9	49.2	4.8	20.9	2.4	25.2	2.9	5.6	1.2
Niederländer	6.1	1.1	48.2	6.2	18.7	2.7	25.8	3.1	6.2	0.9

Anmerkung. M= Mittelwert; SD= Standardabweichung

Es gab keine signifikanten Unterschiede zwischen Deutschen und Niederländern in den Bereichen Integration ins Studium, Tage im Monat, die man bei seinen Eltern verbrachte, Hoffnung und Zufriedenheit ($p > .05$).

Tabelle 2

Ergebnisse der T-Tests zu Unterschieden zwischen Niederländern und Deutschen

Getesteter Unterschied	t	p	Freiheitsgrade
Integration ins Studium	- 0.598	0.551	120
Sich zuhause fühlen in Enschede	- 2.609	0.010	119
Tage im Monat bei den Eltern	- 1.347	0.181	94
Kontaktschwierigkeiten	- 5.572	0.000	121
Unterstützung durch die Universität	- 3.285	0.001	117
Überforderung durch das Studium	3.549	0.001	120
Finanzielle Probleme	2.588	0.011	121
Hoffnung	0.868	0.387	103
Verhältnis Deutsche und Niederländer	- 4.293	0.000	117
Zufriedenheit	- 1.022	0.309	117
Notendurchschnitt	- 2.528	0.013	132

Deutsche unterschieden sich signifikant von den Niederländern in dem Maß, in dem sie sich zuhause fühlten in Enschede ($t(119) = -2.609$; $p = .01$). Deutsche erreichten im Schnitt einen niedrigeren Wert und fühlten sich damit weniger zuhause als die Niederländer.

Des Weiteren hatten deutsche Studierende auch mehr Kontaktschwierigkeiten als ihre niederländischen Studienkollegen ($t(121) = -5.572$; $p = .00$).

Deutsche hatten ein deutlich positiveres Bild von der Unterstützung durch die Universität und die Dozenten und

wussten, an welche Stellen sie sich bei Problemen wenden konnten ($t(117)=-3.285$; $p=.01$). Sie bewerteten die Unterstützung mit 10.7 im Gegensatz zu 12.1 bei ihren niederländischen Kollegen. Eine niedrige Bewertung deutete dabei auf mehr Unterstützung.

Trotz der Unterstützung durch die Universität waren bei deutschen Studierenden häufiger das Gefühl der Überforderung durch das Studium ($t(120)=3.549$; $p=.00$) und finanzielle Probleme zu konstatieren ($t(121)=2.588$; $p=.01$).

Ferner fühlten sich Niederländer weniger gestört durch eine große Anzahl deutscher Studienkollegen ($t(117)=-4.293$; $p=.00$) als Deutsche selbst. An dieser Stelle sind ebenfalls die Kommentare, die einige Niederländer ungefragt auf den Fragebögen notierten, zu nennen. Man schrieb in einigen Fällen, dass deutsche Studenten „schlau“ und „wissbegierig“ seien, man die Deutschen bewundere für ihren Mut, im Ausland zu studieren und die Unterrichtsqualität durch Deutsche steige, anstatt zu sinken. Vereinzelt gaben auch an, dass es völlig belanglos sei, welche Nationalität ihre Mitstudenten besäßen.

Auch im erreichten Notendurchschnitt unterschieden sich Niederländer und Deutsche signifikant voneinander ($t(132)=-2.528$; $p=.01$). Deutsche Studenten erreichten im Schnitt 0.6 Notenpunkte weniger als ihre niederländischen Studienkollegen.

Diskussion

Die gefundenen Unterschiede, die die Deutschen im Bezug auf ihre finanziellen Probleme äußerten, sind nicht besonders verwunderlich. Frühere Untersuchungen haben ebenfalls ergeben, dass Dreiviertel aller Bildungsausländer über finanzielle Probleme klagten (Heublein, Sommer, & Weitz, 2004). Trotz optimistischer Pläne zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes gibt es nur unzureichende Finanzierungsmodelle für die tatsächliche Umsetzung eines Auslandsstudiums. Diese Tatsache steht im Widerspruch zu den Ideen des Bologna-Prozesses. Verbesserungen, beispielsweise in der Form von europäischen Mobilitätsfonds (Verhulst, 2005), sind sicher dringend notwendig.

Auch andere Differenzen zwischen den beiden Studentengruppen sind wenig überraschend. Sich in einem Land anfangs nicht zuhause fühlen zu können, Schwierigkeiten zu haben, mit Studienkollegen Kontakte zu knüpfen und sich durch das Studium überfordert zu fühlen, sind, genau wie ein niedrigerer Notendurchschnitt, die nahe liegenden Konsequenzen eines Auslandsstudiums. Mangelnde Sprachkenntnisse spielen in diesem Zusammenhang wahrscheinlich eine entscheidende Rolle (siehe dazu auch Heublein, Sommer, & Weitz, 2004; Jochems, Snippe, Smid, & Verweij, 1996). Die Annahme von Verhulst (2005) und Spencer-Rogers (2001), dass die Motivation ausländischer Studierender die Startschwierigkeiten im Studienerfolg

kompensieren könne, lässt sich aufgrund der vorliegenden Erkenntnisse nicht bestätigen.

Sehr interessant ist der Unterschied zwischen Niederländern und Deutschen in der Bewertung einer großen Anzahl ausländischer Studierender an der Universität. Anfangs wurde vermutet, dass sich allenfalls niederländische Studenten im Studium gehindert fühlen könnten. Dies wäre eine auf Basis der sozialen Identitätstheorie logische Folge der Gruppenbildung gewesen (siehe dazu Haslam, 2004; Tajfel, 1978; Arends-Toth, & van de Vijver, 2003).

Diese Vermutung wurde durch die Ergebnisse allerdings nicht bestätigt. Deutsche Studierende nahmen die große Anzahl anderer deutscher Studierender negativer wahr als ihre niederländischen Kommilitonen.

Dies könnte darauf hindeuten, dass sich die Gruppen nicht, wie erwartet, auf Basis der Nationalität und Muttersprache bildeten. Es könnte vielmehr der Fall sein, dass die niederländischen Studenten sich selbst und ihre deutschen Kommilitonen auf einer höheren Ebene, als Zugehörige derselben Studentengruppe sahen. Man realisierte also eher Gemeinsamkeiten bei Interessen und Eigenschaften und nahm die Unterschiede in Sprache und Nationalität kaum wahr.

Hinzu kommt noch die Tatsache, dass Deutsche in früheren Untersuchungen ebenfalls die Neigung hatten, sich selbst negativer zu beschreiben als Niederländer (siehe dazu Blank & Wiengarn, 1994).

Es kann auch vermutet werden, dass deutsche Studierende, die sich für ein Auslandsstudium entscheiden, dies als etwas Besonderes ansehen und gerade den Kontakt mit Menschen anderer Nationen schätzen. Sich angesichts einer großen Anzahl deutscher Kommilitonen der Tatsache bewusst zu werden, dass die Entscheidung so einzigartig gar nicht war und durch die eigenen Landsleute am regen Kontakt mit Niederländern gehindert zu werden, kann eine herbe Enttäuschung sein.

Zusammenfassend kann auf Basis der Ergebnisse festgestellt werden, dass sich Deutsche in vielerlei Hinsicht von ihren niederländischen Kollegen unterscheiden und vielschichtigeren Problemen begegnen als Bildungsinländer. Auch ihr im Vergleich zu den Niederländern niedrigerer Notendurchschnitt ist Anlass, diese Gruppe näher zu erforschen und zu erfassen, welche Faktoren Studienerfolg, gemessen in Notendurchschnitt und Zufriedenheit, beeinflussen können. Dies wird in Studie 2 und 3 geschehen.

Studie 2: Prädiktoren für Studienerfolg

Methode

Verfahrensweise

In diesem Fall wurden lediglich Prädiktoren aus dem ersten Fragebogen untersucht. Um Studienerfolg vorhersagen zu können, müssen diese Faktoren vor Studienbeginn gemessen werden. Die

abhängigen Variablen bildeten in diesem Fall Zufriedenheit und Notendurchschnitt.

Untersuchungsteilnehmer

In dieser Teiluntersuchung wurden nur die deutschen Teilnehmer untersucht. Für die Eigenschaften dieser Personen wird auf die erste Teilstudie und Anlage A und B verwiesen.

Messinstrumente

Eine Anzahl der Messinstrumente der zweiten Teilstudie deckte sich mit denen der ersten Teilstudie. Hier werden lediglich die Instrumente beschrieben, die in der ersten Teilstudie noch nicht erläutert wurden.

Zufriedenheit. Auch Zufriedenheit mit dem Studium wurde als subjektives Studienerfolgskriterium gebraucht. Dabei gingen die Punktwerte für die Antworten zur Zufriedenheit mit dem Studium und des Studienortes ein. Lieber in Deutschland studieren zu wollen und sich mit dem Studium überfordert zu fühlen, wurden als Indikator für Unzufriedenheit gesehen und gingen ebenfalls in die Berechnung ein. Die Resultate wurden über alle Messzeitpunkte hinweg berechnet, sodass man einen repräsentativen Totalwert für das gesamte erste Dreiviertel-Studienjahr erhielt. Die interne Konsistenz der Fragen zur Studienzufriedenheit betrug .79.

Abiturdurchschnitt. Ein klassischer Prädiktor für Studienerfolg ist der Abiturdurchschnitt (Baron- Boldt, 1989; Rindermann, & Oubaid, 1999; Schmidt-Atzert, 2005; Gold, & Souvignier, 2005; Trapmann, 2006). Die Angabe dazu wurde im ersten Fragebogen von den Studenten erbeten.

Entfernung Heimatort. Die Fokus-Gruppe vermutete ebenfalls, dass die Entfernung vom Heimatort zum Studienort Einfluss auf Studienerfolg und Zufriedenheit haben könnte. Die Untersuchungsteilnehmer konnten deshalb anhand einer Frage angeben, wie weit ihr Heimatort von Enschede entfernt lag. Die vier Antwortkategorien verliefen von weniger als 40 Kilometern bis zu einer Entfernung von mehr als 150 Kilometern.

Entscheidungsmoment. Bei dieser offenen Frage konnten die Teilnehmer angeben, zu welchem Zeitpunkt sie sich für ein Studium in den Niederlanden entschieden haben. Die Antworten wurden später in verschiedene Kategorien eingeteilt. Die erste Kategorie umfasste Teilnehmer, die sich vor oder im Dezember 2004 entschieden haben. Die zweite Gruppe entschied sich zwischen Januar und März 2005 für ein Studium in Enschede. Gruppe drei dahingegen entschied sich zwischen April 2005 und Mai 2005 zum Schritt über die Grenze. Diejenigen, die ihre Entscheidung erst nach Mai 2005 trafen, bildeten die vierte Gruppe.

Grund für Studium. Von der Fokus-Gruppe wurde der Grund für ein Studium in den Niederlanden als entscheidender Faktor für Studienerfolg gesehen. Es zeigte sich, dass Dreiviertel

der Teilnehmer den Numerus Clausus als Hauptgrund für ein Studium in Enschede nannten. Andere Gründe fielen also kaum ins Gewicht. Es wurden deshalb zwei Gruppen gebildet, die miteinander verglichen wurden- eine Gruppe, die den Numerus Clausus als Hauptgrund für ein Studium angab und eine zweite Gruppe, die andere Gründe nannte.

Pläne nach Studienbeginn. Einige Teilnehmer der Fokus-Gruppe gingen davon aus, dass die Pläne der Studenten nach Studienbeginn Einfluss auf ihren Studienerfolg haben könnten. Man ging davon aus, dass ausländische Studenten nach Studienbeginn neben der Intention, sich auf ihr Studium zu konzentrieren auch andere Motive verfolgen könnten. Ein weiteres Motiv könnte das Erlernen der Sprache sein, ein anderes das Knüpfen von Freundschaften und Kontakten. Weil sicherlich ein Zusammenspiel der einzelnen Aspekte zu verzeichnen ist, sollten die Studenten angeben, auf welches Ziel sie sich hauptsächlich nach Studienbeginn konzentrieren wollten. Auf Basis der Antworten auf diese Fragen wurden wiederum Gruppen gebildet, die auf der Ebene des Notendurchschnitts und Zufriedenheit miteinander verglichen werden konnten.

Sprache. Die Sprachkenntnisse vor Studienbeginn wurden anhand verschiedener Teilaspekte gemessen. Die Schüler mussten als erstes angeben, ob sie sich selbst für fremdsprachenbegabt hielten. Des Weiteren wurden sie auch nach dem Maß an Niederländisch-Kenntnissen vor Sprachkursbeginn befragt. Als

objektive Messung der Sprachfertigkeiten wurden die Ergebnisse der einzelnen Schüler in der Sprachprüfung vor Studienbeginn hinzugezogen. Die Sprachprüfung ist eine landesweite, interuniversitäre Prüfung auf dem Niveau des Staatsexamens für Niederländisch. Aufgabenstellungen sowie Beurteilungen waren für alle Teilnehmer genormt. Die Prüfung führte zu Ergebnissen in den Bereichen Schreiben, Lesen, Verstehen und Sprechen.

Die Ergebnisse wurden in Prozentzahlen angegeben, wobei in jeder einzelnen Teilprüfung 100 Prozent erreicht werden konnten. Sämtliche Faktoren auf dem Gebiet der Sprache wurden auf ihren Wert als mögliche Prädiktoren für Studienerfolg untersucht.

Resultate und Diskussion

Um die Zusammenhänge zwischen Prädiktoren und den abhängigen Variablen zu erfassen, wurde im ersten Schritt eine Korrelationstabelle, Tabelle 3, erstellt.

Ein negativer Zusammenhang bestand zwischen den Sprachkenntnissen, die man vor Sprachkursbeginn aufweisen konnte und dem Moment, an dem man sich für ein Studium in Enschede entschieden hat ($r = -.32$; $p < .01$). Das bedeutet, dass sich Personen mit Sprachkenntnissen früher für ein Studium in den Niederlanden entschieden.

Zwischen der Begabung für Sprache, die die Schüler selbst angaben und sämtlichen Ergebnissen der Sprachprüfung

gab es keinen Zusammenhang ($p > .05$). Die Korrelationen differierten also nicht signifikant von 0.

Sprachbegabung korrelierte allerdings mit den Sprachkenntnissen vor Sprachkursbeginn ($r = .21$; $p < .05$).

Tabelle 3

Korrelationstabelle Studie 2

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. ND	-											
2. ZU	.24*	-										
3. EH	.18	.05	-									
4. EM	-.05	.05	.20*	-								
5. AD	-.44 *	-.10	-.06	.03	-							
6. SPS	.15	.09	.06	-.12	-.09	-						
7. SSc	.22 *	-.05	.03	-.11	-.12	.11	-					
8. SL	.33*	-.04	.12	-.30*	-.12	-.05	.07	-				
9. SV	.25*	.12	.19	-.06	-.18	.08	-.06	.42 *	-			
10. SvS	.21*	.05	-.16	-.32 *	.04	.26*	.00	.07	-.04	-		
11. FB	-.07	.30*	.05	-.09	-.03	.05	.16	.07	-.03	.21*	-	
12. HO	.18	.48*	.16	-.02	-.15	-.08	.05	-.14	-.02	.03	.20*	-

Anmerkung. N=135. ND= Notendurchschnitt; ZU= Zufriedenheit; EH= Entfernung Heimatort; EM= Entscheidungsmoment; AD= Abiturdurchschnitt; SPS= Sprache, Sprechen; SSc= Sprache Schreiben; SL= Sprache Lesen; SV= Sprache, Verstehen; SvS= Sprachkenntnisse vor Sprachkurs; FB= Fremdsprachenbegabung; HO= Hoffnung.

*= Korrelationen signifikant auf .05 Niveau .

Eine weitere positive Korrelation wurde zwischen der Entfernung zum Heimatort und dem Moment, an dem man sich für Enschede entschieden hat, gefunden ($r = .20$; $p < .05$). Das heißt, Schüler, die vor Studienbeginn weiter von Enschede entfernt wohnten, trafen die Entscheidung für Enschede vergleichsweise spät. Personen aus der Grenzregion dahingegen, wussten schon relativ früh, dass sie in Enschede studieren wollten.

Die Korrelationsanalyse zeigte weiterhin, dass Notendurchschnitt und Zufriedenheit mit völlig unterschiedlichen Faktoren korrelierten. Der Korrelationskoeffizient zwischen Notendurchschnitt und Zufriedenheit betrug $.24$ ($p < .05$).

Zufriedenheit korrelierte am stärksten mit Hoffnung ($r = .48$; $p < .01$).

Auch Fremdsprachenbegabung hing mit Zufriedenheit zusammen ($r = .30$; $p < .01$). Andere Relationen mit Zufriedenheit waren nicht signifikant ($p > .05$).

Notendurchschnitt korrelierte am stärksten mit Abiturdurchschnitt ($r = -.44$; $p < .01$). Der Korrelationskoeffizient war in diesem Fall negativ, weil das niederländische Notensystem, anders als das deutsche System, von niedrigen Zahlen zu hohen Zahlen verläuft, wobei hohe Zahlen, gute Noten bedeuten.

Ein weiterer starker Zusammenhang bestand zwischen Notendurchschnitt und dem Prüfungsteil „Lesen“ der Sprachprüfung ($r = .33$; $p < .01$). Auch der Sprachteil „Verstehen“ ($r = .25$; $p < .05$) und „Schreiben“ ($r = .22$; $p < .05$) kovariierten mit Notendurchschnitt.

Als letzter Faktor hingen auch Sprachkenntnisse vor Sprachkursbeginn schwach mit dem Notendurchschnitt zusammen ($r = .21$; $p < .05$).

Genauso wie bei Zufriedenheit, gab es auch beim Notendurchschnitt keine Zusammenhänge mit der Entfernung zum

Heimatort, dem Entscheidungsmoment und der Sprachprüfung im Bereich Sprechen ($p > .05$).

Im nächsten Schritt wurden auch noch Notendurchschnitt und Studienzufriedenheit bei der Gruppe der Studierenden, die den Numerus Clausus als Hauptgrund angaben und der Gruppe, die andere Gründe nannte, verglichen.

Ein T-Test für unabhängige Stichproben belegte, dass sich Personen, die aufgrund des Numerus Clausus kamen, im Notendurchschnitt nicht von den Personen unterschieden, die andere Beweggründe hatten ($t(94) = -1.370$; $p = .17$). Diejenigen, die wegen des NCs kamen, erreichten im Schnitt 5.53 Punkte. Die andere Gruppe erreichte einen Mittelwert von 5.92 und lag damit nur unwesentlich über dem Schnitt der ersten Gruppe.

Auch im Bereich der Zufriedenheit war keine Differenz zwischen den beiden Gruppen zu verzeichnen ($t(79) = -1.737$; $p = .09$).

Ferner wurde anhand einer Varianzanalyse untersucht, ob sich Personen mit verschiedenen Zielsetzungen und Plänen nach Studienbeginn voneinander unterschieden. Hier stellte sich heraus, dass es weder Unterschiede im Notendurchschnitt zwischen Gruppen mit verschiedenen Zielsetzungen ($F(3, 64) = 1.026$; $p = .39$), noch in der Zufriedenheit ($F(3, 53) = 2.010$; $p = .12$) gab.

Um die Zusammenhänge zwischen einzelnen Prädiktoren, Studienerfolg und Notendurchschnitt näher zu ergründen, wurden im Folgenden Regressionsanalysen durchgeführt.

Notendurchschnitt und Zufriedenheit wurden dabei in zwei verschiedenen Regressionsanalysen untersucht.

Bei der multiplen linearen Regressionsanalyse mit Notendurchschnitt als Kriteriumsvariabel wurden erst alle Prädiktorvariablen und daraufhin schrittweise alle Faktoren hinzugefügt, die hohe Korrelationen mit dem Kriterium aufwiesen.

Tabelle 4

Regressionsanalyse für Variablen, die Notendurchschnitt vorhersagen

Variable	B	SE B	β
Modell 1			
EH	-.008	0.129	-.008
EM	-.024	0.158	-.019
AD	-.617	0.335	-.235
SPS	.196	0.211	.126
SSc	.183	0.221	.102
SL	.111	0.193	.075
SV	.384	0.207	.229
SvS	-.354	0.289	-.174
FB	.325	0.205	.205
HO	.055	0.117	.117
Modell 2			
AD	-.933	0.242	-.361*
SL	.495	0.141	.330*

Anmerkung. EH= Entfernung Heimatort; EM= Entscheidungsmoment; AD= Abiturdurchschnitt; SPS= Sprache, Sprechen; SSc= Sprache, Schreiben; SL= Sprache, Lesen; SV= Sprache, Verstehen; SvS= Sprachkenntnisse vor Sprachkurs; FB= Fremdsprachenbegabung; HO= Hoffnung. *= signifikant auf 0.05 Niveau.

Für Modell 1, simultan, (N=65) gilt: $R^2 = .265$, $ps > .05$ ($F(10,55) = 1.985$); Für Modell 2, schrittweise, (N=87) gilt: $R^2 = .259$, $ps < .01$ ($F(2,85) = 14.820$)

Als striktes Aufnahmekriterium der Prädiktorvariablen wurde ein Regressionskoeffizient kleiner als .05 angewandt

($p < .05$). Prädiktoren, die diese Bedingung nicht erfüllten, wurden wieder aus der Analyse entfernt.

Abiturdurchschnitt und das Ergebnis der Sprachprüfung im Bereich Lesen ergaben in diesem Fall zusammen die besten Prädiktoren für Notendurchschnitt ($F(2,85) = 14,820$, $ps < .01$).

Abiturdurchschnitt ($\beta = -.361$, $p < .01$) und das Ergebnis der Sprachprüfung ($\beta = .330$, $p < .01$) führten zu einem R^2 von .259 als Determinationskoeffizient. 25.9 Prozent der Streuung der Werte im Notendurchschnitt konnten also durch lineare Abhängigkeit von Abiturdurchschnitt und der Sprachprüfung im Bereich Lesen erklärt werden.

Tabelle 5

Regressionsanalyse für Variablen, die Zufriedenheit vorhersagen

Variable	B	SE B	β
Modell 1			
EH	-.414	0.598	-.101
EM	.260	0.726	.053
AD	.150	1.590	.914
SPS	-.274	0.914	-.046
SSc	-.883	1.075	-.124
SL	.054	0.979	.009
SV	.501	0.896	.080
SvS	.773	1.375	.088
FB	.786	0.944	.121
HO	.716	0.256	.403*
Modell 2			
HO	.869	0.183	.496*

Anmerkung. EH= Entfernung Heimatort; EM= Entscheidungsmoment; AD= Abiturdurchschnitt; SPS= Sprache, Sprechen; SSc= Sprache, Schreiben; SL= Sprache, Lesen; SV= Sprache, Verstehen; SvS= Sprachkenntnisse vor Sprachkurs; FB= Fremdsprachenbegabung; HO= Hoffnung. *= signifikant auf 0.05 Niveau.

Für Modell 1, simultan, (N=54) gilt $R^2 = .228$, $ps > .05$ ($F(10,44) = 1.303$); Für Modell 2, schrittweise, (N=70) gilt: $R^2 = .246$, $ps < .01$ ($F(1,69) = 22.528$)

Für Zufriedenheit als unabhängige Variable betrug das Bestimmtheitsmaß R^2 im schrittweisen Regressionsmodell .246 ($F(1,69)=22,528$, $p<.01$). Hoffnung diente in diesem Fall als einziger signifikanter Prädiktor ($\beta=.496$, $p<.01$).

Diskussion

Dass der Abiturdurchschnitt sich wiederum als bester Prädiktor für Studienerfolg erwiesen hat, ist besonders hervorzuheben. Frühere Untersuchungen kamen ebenfalls zu diesem Schluss (siehe Baron- Boldt, 1989; Rindermann, & Oubaid, 1999; Schmidt-Atzert, 2005; Gold, & Souvignier, 2005; Trapmann, 2006; Trapmann, Hell, Hirn, Weigand, & Schuler, 2005). Zudem ist der Abiturdurchschnitt kostengünstig zu ermitteln und eignet sich daher besonders als Selektionskriterium.

Baneke (1987), der in seiner Studie zum Studienerfolg bei Medizinstudenten zu ähnlichen Ergebnissen kam, merkte allerdings zurecht kritisch an, dass der Abiturdurchschnitt als Prädiktor umstritten bleibt, da seine Vorhersagekraft im weiteren Studienverlauf schwindet. Außerdem fand Price (1964) keine Korrelation zwischen Abiturdurchschnitt und Leistungen von praktizierenden Ärzten.

Auffallend ist, dass andere Faktoren, so wie beispielsweise die Belastung im Studium durch Arbeit, keinen Einfluss auf den Notendurchschnitt im Studium hatten. Die

Annahmen von Schmidt-Atzert (2005), Heublein, Sommer und Weitz (2004) werden in diesem Fall also widerlegt.

Frappierend ist auch, dass Zufriedenheit und Notendurchschnitt miteinander zusammenhängen, jedoch durch unterschiedliche Faktoren vorhergesagt werden können.

Keiner der den Notendurchschnitt beeinflussenden Faktoren, hatte irgendwelche Auswirkungen auf die Zufriedenheit mit dem Studium. Der einzige signifikante Prädiktor für Zufriedenheit war Hoffnung. Dieser Faktor allein erklärte ganze 24.6 Prozent der Varianz im später gefundenen Maß von Zufriedenheit.

Snyders Ergebnisse zu Hoffnung als Prädiktor für den Notendurchschnitt im Studium konnten nicht repliziert werden.

Die Absenz eines Zusammenhangs zwischen Fremdsprachenbegabung, Notendurchschnitt und den Ergebnissen der Sprachprüfung in Kombination mit dem positiven Zusammenhang zwischen Hoffnung und Fremdsprachenbegabung könnte zudem ein Hinweis auf die negativ konnotierte Seite der Hoffnung sein und zwar Wunschdenken, Selbstüberschätzung und Realitätsflucht (siehe dazu auch Jackson, Wernicke, & Haaga, 2003; Snyder, Cheavens, & Michael, 1999; Sciolli, Chamberlin, Samor, Lapointe, Campbell, & MacLeod, 1997).

Gleichwohl hat Hoffnung vorhersagende Kraft für Zufriedenheit mit dem Studium und ist somit trotzdem ein wichtiger Prädiktor für subjektiven Studienerfolg und Wohlbefinden.

Nach Studienbeginn haben weitere Faktoren Einfluss auf den Notendurchschnitt und die Zufriedenheit deutscher Studenten. Um welche Aspekte es sich dabei handelt und wie groß ihr Einfluss ist, wird in Studie 3 erörtert.

Studie 3: Probleme und Studienverlauf

Methode

Verfahrensweise

In diesem Fall wurden sämtliche Fragebögen der Untersuchung einbezogen. Studienerfolg und Zufriedenheit dienten wiederum als Kriteriumsvariablen, sämtliche andere Faktoren als unabhängige Variablen.

Untersuchungsteilnehmer

In dieser Teiluntersuchung wurden nur die deutschen Teilnehmer untersucht. Für die Eigenschaften dieser Personen wird auf die erste Teilstudie als auch auf Anlage A und B verwiesen.

Messinstrumente

Eine Anzahl der Messinstrumente der dritten Teilstudie deckte sich mit der ersten und zweiten Teilstudie. Hier werden lediglich die Instrumente beschrieben, die in der ersten oder zweiten Teilstudie noch nicht beschrieben wurden.

Anzahl Stunden Nebenjob. Die Anzahl von Arbeitsstunden neben dem Studium wurde in allen fünf Fragebögen erfasst. Die Stundenanzahl wurde addiert.

Wohnort zu verschiedenen Zeitpunkten. Zu jedem der Messzeitpunkte wurden die Studenten nach ihrem Wohnort und der Anzahl deutscher und niederländischer Mitbewohner befragt. Auf Basis dieser Angaben wurden zwei Vergleichsgruppen gebildet- eine Gruppe Studenten, die die ganze Zeit über in einer Wohngemeinschaft in den Niederlanden wohnte und eine zweite Gruppe, die in Deutschland wohnen blieb. Außerdem wurde die Anzahl niederländischer und deutscher Mitbewohner, über alle Messzeitpunkte hinweg addiert, im Zusammenhang mit den unabhängigen Variablen untersucht.

Sprachprobleme. In allen Fragebögen wurden die Studenten zu ihren Sprachfertigkeiten befragt. Die Fragen behandelten Probleme, die die Studenten auf sozialem Gebiet oder im Studium durch mangelnde Kenntnisse der niederländischen Sprache erfuhren. Alpha betrug in diesem Fall .81.

Akkulturation. Als Basis für Fragen zu Akkulturation dienten die Fragen von Peeters-Bijlsma (2005). Eine Differenzierung vom Akkulturationsprozess in soziale, strukturelle, kognitive und kulturelle Akkulturation war in diesem speziellen Fall allerdings nicht sinnvoll. Außerdem zeigte sich, dass sich die Fragen von Peeters-Bijlsma (2005) auf die spezielle Situation der arbeitenden Untersuchungsteilnehmer ihrer Studie bezogen. Sie waren

deshalb vielfach nicht brauchbar für eine aus Studenten bestehende Population. Die Fragen mussten also dementsprechend modifiziert und ergänzt werden. Akkulturation wurde nun einerseits durch den Fragebogen zur Eingewöhnung an das Studentenleben erfasst. Der Fragebogen wurde noch ergänzt durch Fragen zum Gebrauch von niederländischen Massenmedien und dem Umgang mit Deutschen in der Freizeit und der Anzahl deutscher und niederländischer Freunde. Der Fragebogen wurde jeweils zum vierten als auch zum fünften Messzeitpunkt abgenommen. Die Kombination der verschiedenen Fragen zu einem Akkulturationsfragebogen führte zu einem Konstrukt mit einer internen Konsistenz von .83.

Sich zuhause fühlen in Enschede. Sich in den Niederlanden zuhause zu fühlen, wurde von der Fokus-Gruppe als wichtig angesehen. In vier der fünf Fragebögen wurden die Studenten also dazu befragt. Die interne Konsistenz der Fragen betrug .81.

Resultate und Diskussion

Auch in der dritten Teilstudie wurde eine Korrelationstabelle, Tabelle 6, mit sämtlichen Faktoren, die im Zusammenhang mit Zufriedenheit und Notendurchschnitt stehen konnten, erstellt.

Tabelle 6

Korrelationen Studie 3

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.ND	-										
2.ZU	.24*	-									
3.FP	-.08	-.05	-								
4.NJ	-.19	.24	.23	-							
5.MD	-.09	-.25*	.08	.19	-						
6.MNL	.18	.13	.05	-.29	-.47*	-					
7.SP	-.11	-.45*	-.02	-.17	.48*	-.24*	-				
8.AKK	.11	.28*	-.02	-.09	-.40*	.41*	-.40*	-			
9.ZE	.06	.47*	.08	.08	-.18	.33*	-.47*	.36*	-		
10.FR	.10	.36*	-.12	-.01	-.57*	.42*	-.54*	.58*	.44*	-	
11.BU	-.18	-.58*	.13	.11	.17	-.14	.26*	-.26*	-.23*	-.09	-

Anmerkung. N=87. ND= Notendurchschnitt; ZU= Zufriedenheit; FP= Finanzielle Probleme; NJ= Anzahl Stunden Nebenjob; MD= Anzahl deutscher Mitbewohner; MNL= Anzahl niederländischer Mitbewohner; SP= Sprachproblem; AKK= Akkulturation; ZE= sich zuhause fühlen in Enschede; FR= Maß von genannten Freundschaften; BU= Begleitung durch die Universität. *= Korrelationen signifikant auf .05 Niveau .

Auffallend war die Korrelation zwischen der Anzahl niederländischer Mitbewohner und Sprachproblemen. Deutsche, die mit vielen anderen Deutschen zusammenwohnten, erfuhren signifikant mehr Sprachprobleme als Deutsche, die in kleineren Wohngemeinschaften lebten ($r=.48$, $p<.01$). Sie waren ebenfalls schlechter akkulturiert ($r=-.40$, $p<.01$).

Die Anzahl der Freunde korrelierte stark mit der Anzahl deutscher Mitbewohner ($r=-.57$, $p<.01$). Ein gegensätzliches Bild zeigte sich bei Deutschen, die überwiegend mit niederländischen Studenten zusammenwohnten ($r=.42$, $p<.05$).

Da diese Zahlen noch nicht aussagekräftig genug waren und noch keine Unterschiede zwischen Deutschen, die in einer niederländischen Wohngemeinschaft wohnten, und Deutschen, die in Deutschland wohnen blieben, zeigten, wurden zusätzlich

T-Tests durchgeführt. Die Ergebnisse sind Tabelle 7 zu entnehmen.

Tabelle 7

Unterschiede zwischen Deutschen, die von Anfang an in den Niederlanden wohnten und Deutschen, die in Deutschland wohnen blieben

Getesteter Unterschied	t	p	Freiheitsgrade
Sprachprobleme	-1.080	0.284	73
Notendurchschnitt	0.610	0.544	73
Zufriedenheit	0.106	0.916	70
Akkulturation	3.739	0.000	72
Freunde	2.475	0.016	72

Hier zeigte sich, dass Deutsche, die von Studienbeginn an in den Niederlanden wohnten, besser akkulturiert waren als Deutsche, die in Deutschland wohnen blieben ($t(72)=3.739$, $p<.01$). Sie erreichten einen Mittelwert von 22.51 im Gegensatz zu 19.71 bei den Deutschen, die in Deutschland wohnten. Sie waren also beispielsweise öfter Mitglied in Vereinen und nutzten niederländische Massenmedien.

Des Weiteren gaben diese Studenten über das Dreiviertel-Jahr signifikant häufiger an, bereits Freunde gefunden zu haben ($t(72)=2.475$, $p<.05$). Sie erreichten einen Mittelwert von 11.44 im Vergleich zu 9.65 Punkten bei ihren daheim gebliebenen Studienkollegen. In den Bereichen subjektive Sprachprobleme, Notendurchschnitt und Zufriedenheit unterschieden sich die beiden Gruppen nicht voneinander ($p>.05$).

Weiterhin gab es insgesamt einen signifikanten Zusammenhang zwischen Akkulturation und Sprachproblemen ($r = -.40$, $p < .05$). Besser akkulturierte Studenten berichteten also von weniger Sprachproblemen als ihre weniger gut akkulturierten Studienkollegen.

Weniger gut akkulturierte Studenten fühlten sich zudem seltener in Enschede zuhause als ihre eingewöhnten Studienkollegen ($r = .36$, $p < .05$).

Studenten mit Sprachproblemen nahmen die Begleitung durch die Universität ferner häufiger als unzureichend wahr ($r = .26$, $p < .05$).

Auch im Bezug auf Akkulturation zeigte sich, dass schlecht akkulturierte Studenten die Begleitung durch die Universität negativ beurteilten ($r = -.26$, $p < .05$).

Die stärkste Korrelation bestand zwischen der Begleitung durch die Universität und Zufriedenheit ($r = -.58$, $p < .01$). Unzufriedene Studenten beurteilten demnach die Begleitung durch die Universität als unzureichend.

Mit Zufriedenheit hingen des Weiteren das Gefühl, in Enschede zuhause zu sein ($r = .47$, $p < .01$), die Anzahl Freunde in Enschede ($r = .36$, $p < .01$), Akkulturation ($r = .28$, $p < .05$) und die Anzahl deutscher Mitbewohner ($r = -.25$, $p < .05$) zusammen.

Der Notendurchschnitt korrelierte mit keinem der untersuchten Faktoren, außer Zufriedenheit ($r = .24$, $p < .05$). Es wurden also weder Zusammenhänge mit finanziellen Problemen, ($r = -.08$, $p > .05$) noch der Anzahl gearbeiteter Stunden ($r = -.18$,

$p > .05$) oder Problemen mit der niederländischen Sprache gefunden ($r = -.11$, $p > .05$).

Um Notendurchschnitt und Zufriedenheit noch präziser zu analysieren, wurde die Anzahl niederländischer und deutscher Mitbewohner zu den verschiedenen Zeitpunkten des ersten Studienjahres erfasst und in einer Korrelationsanalyse untersucht.

Tabelle 8

Korrelationen zwischen Anzahl niederländischer und deutscher Mitbewohner zu verschiedenen Zeitpunkten und abhängigen Faktoren, kontrolliert für Sprachprobleme

	Subgruppe	r ND	Partial r ND	r ZU	Partial r ZU
September 2005	MD1	-.21*	-.03	-.26*	-.14
	MNL1	.26*	.24*	.10	.04
Dezember 2005	MD2	-.25*	-.07	-.25*	-.14
	MNL2	.24*	.20	.08	.03
Februar 2006	MD3	-.13	-.07	-.26*	-.14
	MNL3	.19	.18	.07	.00
April 2006	MD4	-.10	-.09	-.10	.02
	MNL4	.10	.11	.11	.04

Anmerkung. N=87. ND= Notendurchschnitt; ZU= Zufriedenheit; MD1= Anzahl deutscher Mitbewohner, Zeitpunkt1; MNL1= Anzahl niederländischer Mitbewohner, Zeitpunkt 1; usw. Partial r= Partieller Korrelationskoeffizient. *= Korrelationen signifikant auf .05 Niveau

Besonders zu Studienanfang zeigten sich starke Zusammenhänge zwischen dem Notendurchschnitt, Zufriedenheit und der Anzahl deutscher und niederländischer Mitbewohner.

Sprachfertigkeiten wurden in diesem Zusammenhang als intervenierender Faktor vermutet. Aus diesem Grund wurden zusätzlich partielle Korrelationen, die den Effekt von Sprache kontrollierten, durchgeführt. Sie sind ebenfalls Tabelle 8 zu entnehmen.

Die Analyse zeigte, dass Sprachprobleme in diesem Fall eine intervenierende Variable für den Zusammenhang zwischen Zufriedenheit, Notendurchschnitt und der Anzahl deutscher und niederländischer Mitbewohner bildeten.

Die Relation zwischen der Anzahl niederländischer Mitbewohner und Notendurchschnitt direkt nach Studienanfang, im September 2005, blieb allerdings auch nach Kontrolle für Sprachprobleme signifikant ($r=.24$, $p<.05$).

Ein Regressionsmodell für Notendurchschnitt bestehend aus einer Kombination aus verschiedenen unabhängigen Variablen, erwies sich aufgrund der nicht signifikanten Regressoren als wenig aufschlussreich. R^2 blieb trotz 9 Regressoren mit .250 gering.

Aufgrund der Ergebnisse des T-Tests und der Korrelationen zwischen Notendurchschnitt und der Anzahl niederländischer Mitbewohner, wurde ein zweites Regressionsmodell, Modell 2, untersucht. Auch dieses Modell hatte aufgrund nicht

signifikanter Regressoren wenig Aussagekraft ($R^2 = .112$, $ps > .05$; $F(8, 60) = 0.943$).

Tabelle 9

Regressionsanalyse für Variablen, die Notendurchschnitt beeinflussen

Variable	B	SE B	β
Modell 1			
FP	-.044	0.088	-.088
N J	-.005	0.010	-.098
MD	.012	0.049	.052
MNL	.013	0.011	.253
SP	.009	0.065	.028
AKK	.131	0.069	.411
ZE	-.068	0.100	.138
FR	-.143	0.092	-.366
BU	-.008	0.067	-.024
Modell 2			
MD1	.374	.249	.480
MNL1	.119	.101	.501
MD2	-.361	.265	-.455
MNL2	-.054	.119	-.230
MD3	.002	.229	.002
MNL3	.020	.104	.087
MD4	-.081	.207	-.088
MNL4	-.044	.062	-.197
Modell 3			
MNL1	.075	0.030	.255*

Anmerkung. FP= Finanzielle Probleme; NJ= Anzahl Stunden Nebenjob; MD= Anzahl deutscher Mitbewohner; MNL= Anzahl niederländischer Mitbewohner; SP= Sprachproblem; AKK= Akkulturation; ZE= sich zuhause fühlen in Enschede; FR= Maß von genannten Freundschaften; BU= Begleitung durch die Universität; MD1= Anzahl deutsche Mitbewohner, Zeitpunkt1; MNL1= Anzahl niederländische Mitbewohner, Zeitpunkt 1 usw. *= signifikant auf .05 Niveau . Für Modell 1, simultan, (N=37) gilt: $R^2 = .250$, $ps > .05$ ($F(9,28) = 1.039$). Für Modell 2, simultan, (N=68), gilt: $R^2 = .112$, $ps > .05$ ($F(8,60) = 0.943$). Für Modell 3, schrittweise, (N=93), gilt: $R^2 = .065$, $ps < .05$ ($F(1,93) = 6.481$)

Lediglich das dritte Modell, mit der Anzahl niederländischer Mitbewohner im September 2005 erklärte

zumindest 6.5 Prozent ($R^2 = .065$, $ps < .05$; $F(1,93)=6.481$) der Varianz im Notendurchschnitt ein halbes Jahr später.

Die Varianz in den Werten von Zufriedenheit dahingegen, ließ sich zu 61.7 Prozent ($R^2 = .617$, $ps < .05$, $F(3,44)=23.616$) anhand der Anzahl Stunden im Nebenjob ($\beta = -.551$, $p < .05$), dem Gefühl, in Enschede zuhause zu sein ($\beta = .371$, $p < .05$) und der Begleitung durch die Universität ($\beta = .282$, $p < .05$) erklären.

Tabelle 10

Regressionsanalyse für Variablen, die Zufriedenheit beeinflussen

Variable	B	SE B	β
Modell 1			
FP	-.024	0.297	-.009
NJ	.087	0.034	.316*
MD	-.015	0.168	-.014
MNL	-.038	0.037	-.148
SP	.103	0.220	.062
AKK	.456	0.234	.285
ZE	.695	0.346	.279
FR	.010	0.325	.005
BU	-.861	0.228	-.528*
Modell 2			
NJ	-.956	0.169	-.551*
ZE	.853	0.224	.371*
BU	.083	0.028	.282*

Anmerkung. FP= Finanzielle Probleme; NJ= Anzahl Stunden Nebenjob; MD= Anzahl deutscher Mitbewohner; MNL= Anzahl niederländischer Mitbewohner; SP= Sprachproblem; AKK= Akkulturation; ZE= sich zuhause fühlen in Enschede; FR= Maß von genannten Freundschaften; BU= Begleitung durch die Universität. *= signifikant auf .05 Niveau. Für Modell 1, simultan, (N=36), gilt: $R^2 = .675$, $ps < .05$ ($F(9,27)=6.230$). Für Modell 2, schrittweise, (N=47), gilt: $R^2 = .617$, $ps < .05$ ($F(3,44)=23.616$).

Diskussion

In der dritten Teilstudie zeigte sich, dass Notendurchschnitt im weiteren Studienverlauf mit wenigen der

untersuchten Variablen zusammenhing. Lediglich die Anzahl niederländischer Mitbewohner zu Studienanfang spielte eine Rolle.

Es ist möglich, dass es sich dabei um einen Selektionseffekt der Teilnehmer handelte. Es ist anzunehmen, dass es sich bei den Studenten, die direkt nach Studienbeginn in eine große niederländische Wohngemeinschaft zogen, um besonders motivierte Studenten handelte, die aus diesem Grund später im Studium bessere Noten erreichten.

Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass der Umgang mit Niederländern zu besserer Integration ins Studentenleben, Akkulturation und Sprachfertigkeit zu Studienbeginn führten. Diese Faktoren wirkten sich dann wiederum positiv auf den Notendurchschnitt aus. Diese Vermutungen decken sich mit früheren Ergebnissen zu Studienerfolg und dem Umgang mit Einheimischen (siehe dazu auch Schiller, 1987; Golden, 1987; Furnham, Bochner, & Lonner, 1986; Kashima, & Loh, 2006).

Die Varianz in der Zufriedenheit im weiteren Studienverlauf konnte durch 3 der untersuchten Faktoren sehr gut erklärt werden. Eine hohe Anzahl gearbeiteter Stunden im Nebenjob wirkte sich dabei negativ auf die Zufriedenheit aus. Gute Begleitung durch die Universität und das Gefühl, in Enschede zuhause zu sein, dahingegen wirkten sich positiv aus.

Dass die Begleitung durch die Universität in diesem Fall eine dermaßen wichtige Rolle spielte, war nicht zu erwarten. Frühere Untersuchungen deuteten eher darauf hin, dass der

Kontakt mit Bildungsinländern essentiell für das Wohlbefinden ausländischer Studenten sei (siehe dazu auch: LaFramboise, Coleman, & Gerton, 1993; Westwood, & Barker, 1990; Brown, 1990; Beiser 1988, Furnham, Bochner, & Lonner, 1986; Berry, & Kostovcik, 1983; Wan, Chapman, & Biggs, 1992; Zheng, Sang, & Wang, 2004).

Es ist dennoch auch möglich, dass Dozenten und Mitarbeiter der Universität diese Rolle übernehmen. Viele Funktionen der Beratung werden derzeit auch durch frühere Generationen deutscher Studenten durchgeführt. Die Studenten agieren dabei möglicherweise als so genannte „kulturelle Übersetzer“ (übersetzt aus Brown, 1990). Das heißt, sie kennen die Unterschiede der Bildungssysteme und wurden mit vielen Problemen, denen die neuen Studenten noch begegnen werden, schon eher konfrontiert und können ihnen so entgegenwirken. Von diesem Wissen können die neuen Generationen profitieren und es könnte ihnen beim Integrationsprozess helfen.

Akkulturation hatte überraschenderweise keinen Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Studium. Trotzdem hing das Maß von Akkulturation mit den zu erwartenden Faktoren zusammen.

Je besser Studenten akkulturiert waren, desto mehr Freunde und desto weniger Sprachprobleme hatten sie und fühlten sich somit eher in Enschede zuhause.

Dabei lassen sich leider keine Rückschlüsse auf ursächliche Verbände ziehen. Es ist also möglich, dass Studenten, die akkulturiert sind, also beispielsweise häufiger

Mitglied in Vereinen sind, aus diesem Grund über mehr Freunde verfügen und die Sprache besser beherrschen. Es ist umgekehrt aber genauso gut möglich, dass Studenten durch Freunde und Sprachfertigkeiten überhaupt erst Mitglied in Vereinen werden und niederländische Massenmedien nutzen können.

Globale Diskussion

Auf Basis der Resultate der drei Teilstudien können die Untersuchungsfragestellungen nun beantwortet werden.

Die Erforschung der Unterschiede zwischen Deutschen und Niederländern ergab keine Differenzen zwischen den Gruppen in den Teilbereichen Integration ins Studentenleben, der Anzahl Tage im Monat, die man bei seinen Eltern verbrachte, Hoffnung und Zufriedenheit.

Niederländische und deutsche Studierende unterschieden sich allerdings in den Bereichen Kontaktschwierigkeiten, finanzielle Probleme, dem Gefühl in den Niederlanden zuhause zu sein, Wahrnehmung der Begleitung durch die Universität, Bewertung einer großen Anzahl ausländischer Studierender, dem Gefühl der Überforderung durch das Studium und Notendurchschnitt voneinander.

Dies deutet darauf hin, dass deutsche Studenten, zumindest im ersten Studienjahr, mehr Problemen begegnen, als ihre einheimischen Kommilitonen.

Auch der geringere Notendurchschnitt der deutschen Studierenden weist in diese Richtung. Dennoch gab es keine Unterschiede im Maß der Zufriedenheit zwischen den beiden Studentengruppen.

Der Notendurchschnitt kann am besten durch eine Kombination aus dem Ergebnis der Sprachprüfung im Bereich Lesen und die Abiturdurchschnittsnote vorhergesagt werden. Einziger Prädiktor für Zufriedenheit im Studium ist Hoffnung.

Notendurchschnitt wird im weiteren Studienverlauf lediglich schwach durch die Anzahl niederländischer Mitbewohner zu Studienbeginn beeinflusst.

Dahingegen übt die Anzahl gearbeiteter Stunden im Nebenjob, das Gefühl zuhause zu sein in Enschede und die Wahrnehmung der Begleitung und der Beratungsleistung der Universität starken Einfluss auf die Ausprägung der Zufriedenheit mit dem Studium aus.

Praktische Empfehlungen

Die gezielte Selektion von Studenten ist in den Niederlanden, anders als beispielsweise in Amerika, rechtswidrig. Dennoch sollte man verhindern, dass sich ungeeignete Studenten an der Universität Twente einschreiben.

Ein erster Ansatzpunkt ist das Lossystem, über welches Schüler für zulassungsbeschränkte Studiengänge, wie beispielsweise Psychologie oder Medizin, einen Studienplatz erhalten. Niederländische Studenten werden dabei entsprechend

ihrer Abiturabschlussnote in bestimmte Loskategorien eingeteilt. Ein besserer Abiturdurchschnitt bedeutet dabei eine höhere Wahrscheinlichkeit einen Studienplatz zu erhalten. Bei ausländischen Studenten wird die Abschlussnote nicht berücksichtigt. Sie werden alle derselben Loskategorie zugeordnet. Dies ist ungerecht für diejenigen Deutschen, die eine höhere Note als Niederländer erreicht haben und ungerecht für niederländische Studenten, die höhere Noten erreicht haben und dennoch in dieselbe Loskategorie fallen wie Deutsche mit einem schlechteren Abitur.

Auf Basis der Ergebnisse dieser Studie, ist dieses Verfahren sicher nicht sinnvoll. Mittels einer simplen Rechenformel könnte der deutsche Abiturdurchschnitt problemlos umgerechnet werden. Auf diese Weise könnten Deutsche auch entsprechend ihrer Note den Loskategorien zugeteilt werden. Jeder valider Prädiktor für die Zulassung zum Studium ist schließlich sinnvoller als Zufalls-Selektion (Kuncel, Ones, & Hezlett, 2001).

Eine zweite Möglichkeit ist der Einsatz webbasierter Studienberatungstests als Selbstselektionsinstrumente. Die Ergebnisse der Tests könnten des Weiteren auch für eine intensive Studienberatung verwendet werden.

Da die Beratung durch die Universität eine entscheidende Rolle spielt, sollte auch diese weiter ausgebaut und verbessert werden. Die Ergebnisse dieser Studie könnten dabei in die Beratung einfließen. So könnte man also beispielsweise

den neuen Studenten empfehlen, direkt zu Studienbeginn in eine niederländische Wohngemeinschaft zu ziehen, da sich dies positiv auf ihren Studienerfolg auswirkt.

Es gibt an der Universität des Weiteren schon ein gutes Mentorsystem. Dieses könnte noch ausgebaut werden. Peer Pairing, also die Begleitung von ausländischen Studenten durch einheimische Studenten, könnte strukturell nach dem System von Westwood und Barker (1990) verbessert werden. Bildungsinländer bekommen dabei ein Training, um gezielt auf die Probleme der ausländischen Studenten eingehen zu können. Schon vor Studienbeginn bekommt jeder ausländische Student einen einheimischen Student-Mentor zugeteilt, der sich im weiteren Studienverlauf obligatorisch mit den Problemen des Studenten befasst und ihm hilft, sich in den Niederlanden einzufinden.

Die Lesefertigkeiten in der niederländischen Sprache sollten während des Sprachkurses besonders intensiv trainiert werden, da sie im weiteren Studienverlauf von großer Bedeutung sind. Sprechen dahingegen sollte einen niedrigeren Stellenwert erhalten, da diese Fähigkeit am schwächsten mit dem späteren Notendurchschnitt zusammenhängt.

Angesichts der Ergebnisse der Studie ist auch das System der Sprachprüfung in Frage zu stellen. Bisher gelten absolute Cut-Off-Werte. Das heisst, nur wenn die Sprachkursler in jeder der vier Teilprüfungen des Sprachexamens einen bestimmten Minimalwert erreichen, sind sie zulassungsfähig. Die Ergebnisse dieser Studie legen jedoch nahe, ein

kompensatorisches Bewertungssystem der einzelnen Dimensionen zu verwenden. Das heisst, den einzelnen Dimensionen der Sprachprüfung sollte entsprechend der Ergebnisse dieser Studie eine unterschiedliche Gewichtung beigemessen werden und im Schnitt müsste dann ein bestimmter Minimalwert erreicht werden.

Das heisst, dem Prüfungsteil Lesen müsste die größte Bedeutung beigemessen werden. Sprachfertigkeit dahingegen hängt nur kaum mit dem späteren Notendurchschnitt zusammen. Aus diesem Grund ist es zu empfehlen, ein System zu verwenden, wobei ein geringes Ergebnis in der Teilprüfung Sprechen durch ein hohes Ergebnis im Bereich Lesen ausgeglichen werden könnte.

Auch wenn die Sprache später im Zusammenhang mit dem Notendurchschnitt keine entscheidende Rolle spielt, so hängen Sprachprobleme doch stark mit Zufriedenheit zusammen. Deshalb ist es sicher sinnvoll, die Sprachfertigkeiten der Studenten weiter zu fördern. Da 86 Prozent der Studenten den Wunsch hegen, auch nach Studienbeginn weiter in der niederländischen Sprache unterrichtet zu werden, ist ein Angebot in diesem Bereich sicher wünschenswert.

Konkret bedeuten die Ergebnisse der Studie für die Studienberatung, ausgeführt durch die Fakultäten:

1. Intensivierung der Beratung der Studenten vor Studienbeginn

2. Einführung eines Studienverlaufsmonitoring mit
obligatorischen Kontaktmomenten

3. Angebot von Sprachkursen nach Studienbeginn

4. Ausbau des Peer-Pairing-Systems

Für den Bereich Werbung und Beratung ergeben sich die
folgenden Maßnahmen:

1. Empfehlung an Schüler geben, direkt zu Anfang in eine
große niederländische Wohngemeinschaft zu ziehen

2. Intensivierung der Studienberatung, möglicherweise durch
den Einsatz von webbasierten Self-Assessments als
Marketing- und Selbstselektionsinstrumente

Für die Zulassung von Studenten, durchgeführt durch die
zentrale Studentenadministration:

1. Übertragung des Lossystems für Numerus-Fixus-Studiengänge
auf deutsche Schüler

2. Anwendung eines kompensatorischen Modells der
Sprachprüfung

Eine komplette Übersicht der konkreten Empfehlungen kann
Anlage C entnommen werden.

Schwachstellen der Studie und Forschungsrichtungen für die
Zukunft

Erstens ist bei einer Langzeitstudie wie der vorliegenden
immer mit dem „selective attrition problem“ (Beck, & Wilson,
2001) zu rechnen. Das heisst, es ist anzunehmen, dass vor allem

motivierter, engagierter Studenten an allen Untersuchungen teilnehmen. Es könnte möglich sein, dass dieses Phänomen verstärkt bei den Niederländern auftrat, da sie nur zweimal an der Untersuchung teilnahmen und die Studie für sie deshalb weniger präsent war. Dies könnte beispielsweise den Notendurchschnitt dieser Gruppe in eine positive Richtung verfälscht haben.

Da in dieser Untersuchung lediglich von Selbstbeurteilungsfragebögen Gebrauch gemacht wurde, ist zweitens nicht auszuschließen, dass Angaben zu Noten durch die Studenten verfälscht wurden. Durch die Anonymität der Teilnehmer, konnte dieser Effekt aber vermutlich minimiert werden.

Drittens wäre es sinnvoll gewesen, weitere objektive Messungen und Tests in die Untersuchung aufzunehmen, da beispielsweise auch die Angaben zu den Verbesserungen in den Sprachfertigkeiten sehr subjektiv sind.

Sprach- und Intelligenztests wären weitere interessante Elemente für die Studie gewesen, auch weil Intelligenz in anderen Studien ein starker Prädiktor für Studienerfolg war (siehe dazu Kuncel, Hezlett und Ones, 2004).

Viertens handelte es sich im Falle dieser drei Teilstudien um eine erste explorative Untersuchung zu diesem Thema. Deshalb wurden weitere Vorteile, die Langzeitstudien zu bieten haben, so wie etwa die Analyse der Daten zu den verschiedenen Messzeitpunkten, noch unzureichend genutzt. Weitere Analysen

der Daten, die Veränderungen im Laufe des Studienjahres erfassen, sind sicher sinnvoll.

Fünftens wäre es sicherlich ratsam, die gegenwärtige Studentenpopulation weiterhin zu erforschen und sie zu ihrem weiteren Studienverlauf zu befragen. Es wäre interessant zu untersuchen, ob sich anfängliche Unterschiede in Notendurchschnitt und Problemen aufheben und sich die Studenten immer weiter den niederländischen Kommilitonen angleichen.

Sechstens konnten die Faktoren, die den Studienverlauf bei Niederländern positiv beeinflussen und Erfolg vorhersagen in dieser Studie nicht ausreichend ergründet und berücksichtigt werden. Die Durchführung einer weiteren Studie zu den oben genannten Faktoren, sowie der Vergleich mit deutschen Studenten, wären darum empfehlenswert.

Siebtens bleibt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse bislang prinzipiell auf Studenten verhaltenswissenschaftlicher Studiengänge beschränkt. Vergleichbare Studien an weiteren niederländischen Universitäten und ausländischen Studenten divergenter Fachrichtungen würden die dringend erforderliche Expertise im Bereich der Internationalisierung nachhaltig erweitern.

Literaturverzeichnis

- Abiturnoten an allgemein bildenden Gymnasien und integrierten Gesamtschulen 2003/2004 (Dezember 2005) [Excel-Datenbestand]. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder
- Anderson, J.R. (1988). The role of hope in appraisal, goal-setting, expectancy, and coping. In Snyder, C.R., Hal, H.S., Cheavens, J., Pulvers, K.M., Adams, V.H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*. 94(4), 820-826
- Arends-Toth, J., & van de Vijver, F.J.R. (2003). Multiculturalism and acculturation: views of Dutch and Turkish-Dutch. *European Journal of Social Psychology*, 33, 249-266
- Auswahl- und Verteilungsgrenzen in bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen zum Wintersemester 2005/2006; Studiengang Psychologie. Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen auf <http://www.zvs.de/>
- Baneke, J.J. (1987). *Studiesucces, persoonlijkheid en stress bij geneeskunde studenten*. Beusichem: De Betuwe B.V.
- Baron- Boldt, J. (1989). Die Validität von Schulabschlussnoten für die Prognose von Ausbildungs- und Studienerfolg. In Zimmerhofer, A., Heukamp, V.M. & Hornke, L.F. (2006). Ein Schritt zur fundierten Studienwahl- webbasierte Self-Assessments in der Praxis. *Report Psychologie*, 31(2), 62-72

- Beck, K. & Wilson, C. (2001). Have we studied, should we study, and can we study the development of commitment? Methodological issues and the developmental study of work-related commitment. *Human Resource Management Review*, 11, 257-278
- Beiser, M. (1988). Influences of time, ethnicity, and attachment on depression in Southeast Asian refugees. *American Journal of Psychiatry*, 145, 46-51
- Benzein, E., & Saveman, B.I. (1998). One step towards the understanding of hope: a concept analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 35, 322-329
- Berry, J.W. (1986). Multiculturalism and psychology in plural societies. In Florack, A., & Piantkowski, U. (2000). Acculturation attitudes of the Dutch and the Germans towards the European Union: the importance of national and European identification. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(1), 1-13
- Berry, J.W., & Kostovcik, N. (1983). *Psychological adaptation of Malaysian students in Canada*. In Westwood, M.J., & Barker, M. (1990). Academic achievement and social adaptation among international students: a comparison groups study of the peer-pairing program. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 251-263
- Blank, T., & Wiengarn, R. (1994). Spiegelbeeld van een grensregio/Spiegelbild einer Grenzregion. Onderzoeksproject over de Nederlands-Duitse verhoudingen in het Euregiogebied. In Peeters-Bijlsma, M. (2005). *Duitsers in Nederland; een*

onderzoek naar de verandering van de nationale identiteit van Duitse immigranten in Nederland. Ubbergen: Tandem Felix

Bornholt, L., Gientzotis, J., & Cooney, G. (2004). Understanding choice behaviours: pathways from school to university with changing aspirations and opportunities. *Social Psychology of Education, 7*, 211-228

Brown, P.M. (1990). Biracial identity and social marginality. In LaFromboise, T., Coleman, H.L.K., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. *Psychological Bulletin, 114*(3), 395-412

Buitenlandse studenten (Mai 2006) [Excel-Datenbestand]. Enschede: Universiteit Twente, Institutional Research

Bundesministerium für Bildung und Forschung (n.d.). *Der Bologna-Prozess*. Erhalten am 1. Juni 2006 auf http://www.bmbf.de/de/3336.php#Der_Beginn

Drach-Zahavy, A., & Somech, A. (2000). Coping with health problems: the distinctive relationships of hope sub-scales with constructive thinking and resource allocation. *Personality and Individual Differences, 33*, 103-117

Dunn, J. & Schweitzer, M.E. (2005). Why good employees make unethical decisions: the role of rewards systems, organizational culture, and managerial oversight. In Kidwell, R.E. & Martin, C.L. (Eds.). *Managing organizational deviance* (pp.39-68). Thousand Oakes: Sage Publications

Furnham, A., Bochner, S., & Lonner, W.J. (1986). *Culture Shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. In

- Westwood, M.J., & Barker, M. (1990). Academic achievement and social adaptation among international students: a comparison groups study of the peer-pairing program. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 251-263
- Gold, A., & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit; Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37(4), 206-226
- Golden, J.G. (1987). Acculturation, biculturalism and marginality: a study of Korean-American high school students. In LaFromboise, T., Coleman, H.L.K., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114(3), 395-412
- Hammelstein, P., & Roth, M. (2002). Hoffnung- Grundzüge und Perspektiven eines vernachlässigten Konzeptes. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23(2), 191-203
- Harackiewicz, J.M., Tauer, J.M., Barron, K.E., & Elliot, A.J. (2002). Predicting success in college: a longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562-575
- Haslam, A. (2004). *Psychology in organizations; the Social Identity Approach*. London: Sage Publications
- Heine, C., Spangenberg, H., Schreiber, J., Sommer, D. (2005). Studienanfänger 2003/04 und 2004/05; Bildungswege, Motive der

Studienentscheidung und Gründe der Hochschulwahl. Hannover:
Hochschul-Informations-System

Heublein, U., Schmelzer, R., & Sommer, D. (2005).

Studienabbruchstudie 2005; Die Studienabbrecherquoten in den
Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und
Fachhochschulen. Hannover: Hochschul-Informations-System auf
www.bmbf.de/pub/studienabbruchstudie_2005.pdf

Heublein, U., Sommer, D., & Weitz, B. (2004). *Projektbericht*

Hochschul-Informations-System; Studienverlauf im

Ausländerstudium; eine Untersuchung an vier ausgewählten

Hochschulen. Hochschul-Informations-System auf [www.bas-
ev.de/docs/HIS_Studie_Auslaendererfolg.pdf](http://www.bas-ev.de/docs/HIS_Studie_Auslaendererfolg.pdf)

Jackson, R., Wernicke, & Haaga, D.A.F. (2003). Hope as a predictor
of entering substance abuse treatment. *Addictive Behaviours*.
28, 13-22

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

Kashima, E.S. & Loh, E. (2006). International student's
acculturation: effects of international, conational, and local
ties and need for closure. *International Journal of
Intercultural Relations*, 30, 471-485

Kuncel, N.R., Hezlett, S.A., & Ones, D.S. (2004). Academic
performance, career potential, creativity, and job
performance: can one construct predict them all? *Journal of
Personality and Social Psychology*, 86(1), 148-161

- Kuncel, N.R., Ones, D.S., & Hezlett, S.A. (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of graduate record examinations: implications for graduate student selection and performance. *Psychological Bulletin*, 127(1), 162-181
- LaFromboise, T., Coleman, H.L.K., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114(3), 395-412
- Larose, S., & Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 1-27
- Leung, C. (2001). The psychological adaptation of overseas and migrant students in Australia. *International Journal of psychology*, 36(4), 251-259
- Liebkind, K. (2001). Acculturation. In Phinney, J.S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: an interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510
- Marzell, R. (2001). *Die Niederlande- Zielland Nr.3 deutscher Auslandsstudenten. Versuch einer quantitativen und qualitativen Bestandsaufnahme mit Folgerungen für eine europaorientierte Berufsberatung*. Wesel: Arbeitsamt Wesel
- Marzell, R. (2004). *Die unbekannten Grenzgänger- Deutsche Studierende in den Niederlanden*. Wesel: Euregio Rhein-Waal & Euregio Rhein-Maas-Nord, Agentur für Arbeit Wesel auf www.euregio.org/upload/files/EURESUnbekannten%20Grenzgänger.pdf

- Peeters-Bijlsma, M. (2005). *Duitsers in Nederland; een onderzoek naar de verandering van de nationale identiteit van Duitse immigranten in Nederland*. Ubbergen: Tandem Felix
- Phinney, J.S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: an interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510
- Pieters, J., Lafeber, J. & Wilhelm, P. (2006). Psychologie; Zelfstudie 2006; Bachelor en Master of Science opleiding. Enschede: Te Sligte
- Popadiuk, N. & Arthur, N. (2004). Counseling international students in Canadian schools. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26, 125-145
- Porte, Z., & Torney-Purta, J. (1987). Depression and academic achievement among Indochinese refugee unaccompanied minors in ethnic and nonethnic placements. In LaFromboise, T., Coleman, H.L.K., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114(3), 395-412
- Price, R.H. (1964). Measurement of physician performance. In Baneke, J.J. (1987). *Studiesucces, persoonlijkheid en stress bij geneeskunde studenten*. Beusichem: De Betuwe B.V.
- Pupupin, E., Markgraf, N., Nawijn, I. (2005). Evaluatie TSC. Nederlandse taal cursus 2005. Enschede: Universiteit Twente, Summercampus
- Rindermann, H., & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten- Kriterien, Verfahren und

- Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. In Zimmerhofer, A., Heukamp, V.M. & Hornke, L.F. (2006). Ein Schritt zur fundierten Studienwahl- webbasierte Self-Assessments in der Praxis. *Report Psychologie*, 31(2), 62-72
- Robbins, S.B., Lee, H., Davis, D., Carlstrom, A., Lauver, K., & Langley, R. (2004). Do psychological and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288
- Schiller, P.M. (1987). Biculturalism and psychological adjustment among Native American university students. In LaFromboise, T., Coleman, H.L.K., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114(3), 395-412
- Schmidt-Atzert, L. (2005). Prädiktion von Studienerfolg bei Psychologiestudenten. *Psychologische Rundschau*, 56(2), 131-133
- Scioli, A., Chamberlin, C.M., Samor, C.M., Lapointe, A.B., Campbell, T.L., MacLeod, A.R. (1997). A prospective study of hope, optimism, and health. *Psychological Reports*, 81, 723-733
- Snyder, C.R. (1996). To hope, to lose, and hope again. In Snyder, C.R., Hal, H.S., Cheavens, J., Pulvers, K.M., Adams, V.H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*. 94(4), 820-826
- Snyder, C.R. (1999). Hope, goal blocking thoughts, and test-related anxieties. *Psychological Reports*, 84, 206-208

- Snyder, C.R., Cheavens, J., Michael, S.T. (1999). Hoping. In C.R. Snyder (Ed). *Coping: the psychology of what works*. New York: Oxford University Press
- Snyder, C.R., Hal, H.S., Cheavens, J., Pulvers, K.M., Adams, V.H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820-826
- Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Herney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 570-585
- Spencer-Rogers, J. (2001). Consensual and individual stereotypic beliefs about international students among American host nationals. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 639-657
- Stronkhorst, R.J. (2002). Bologna and student mobility in Europe: expectations and worries. Den Haag: Nederlandse Organisatie voor Internationale Samenwerking in het Hoger Onderwijs auf http://www.nuffic.nl/pdf/i/bologna/eaiepaper_rs.pdf
- Tajfel, H. (1978). Differentiation between social groups: studies in intergroup behaviour. In Arends-Toth, J., & van de Vijver, F.J.R. (2003). Multiculturalism and acculturation: views of Dutch and Turkish-Dutch. *European Journal of Social Psychology*, 33, 249-266
- Trapmann, S. (März 2006). Validität und Nutzen von Verfahren zur Auswahl von Studierenden. Vortrag auf der Veranstaltung

„Auswahlverfahren an Hochschulen- Tagung und Messe“ der CHE.
Köln, Deutschland

Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.O., Weigand, S. & Schuler, H.
(September 2005). Psychologische Konstrukte als Prädiktoren
des Studienerfolgs- eine Metaanalyse. Vortrag auf der 6.
Arbeitstagung der Fachgruppe Differentielle Psychologie,
Persönlichkeitspsychologie, und Psychologische Diagnostik der
Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Marburg, Deutschland

Van der Hulst, A. (Juli 2005). De Duitse kolonie in „Nimwegen“.

Transfer; Tijdschrift voor Internationalisering , 23-25. Den
Haag: Nederlandse Organisatie voor Internationale Samenwerking
in het Hoger Onderwijs

Verhulst, S. (2005). Laat ze maar komen, die Duitsers. *Transfer;
Tijdschrift voor Internationalisering* , 28-29. Den Haag:
Nederlandse Organisatie voor Internationale Samenwerking in
het Hoger Onderwijs

Wan, T., Chapman, D.W. & Biggs, D.A. (1992). Academic stress of
international students attending U.S. universities. *Research
in Higher Education*, 33(5), 607-623

Westwood, M.J., & Barker, M. (1990). Academic achievement and
social adaptation among international students: a comparison
groups study of the peer-pairing program. *International
Journal of Intercultural Relations*, 14, 251-263

Zheng, X., Sang, D. & Wang, L. (2004). Acculturation and subjective
well-being of Chinese students in Australia. *Journal of
Happiness Studies*, 5, 57-72

Zimmerhofer, A., Heukamp, V.M. & Hornke, L.F. (2006). Ein Schritt zur fundierten Studienwahl- webbasierte Self-Assessments in der Praxis. *Report Psychologie*, 31(2), 62-72

Anlage A: Eigenschaften der deutschen Studierenden

Eine Übersicht der wichtigsten Fragen und Antworten aus dem ersten Fragebogen ist Tabelle 11 zu entnehmen. Die interessantesten Ergebnisse werden im folgenden Text näher beschrieben.

Deutsche Studierende an der Universität waren im Schnitt 20,4 Jahre alt mit einer Standardabweichung von 1,5 und erreichten im Mittel einen Abiturdurchschnitt von 2,7. Die Standardabweichung betrug in diesem Fall 0,5.

Eine Analyse der Frage, wie weit der Heimatort der deutschen Studierenden von der Universität Twente entfernt lag, zeigte, dass ein Drittel der Studenten vor Studienbeginn mehr als 150 km von der Universität entfernt wohnte. Ein weiterer großer Teil der Studierenden kam aus einer Region, die 100 bis 150 km von Enschede entfernt lag. Damit stammte mehr als die Hälfte der derzeitigen deutschen Studenten nicht aus der direkten deutschen Grenzregion. Die andere Hälfte der deutschen Studierenden kam zu einem Viertel aus einem Gebiet, das 60 bis 100 km von Enschede entfernt lag. Weitere 15% wohnten vor Studienbeginn 40 bis 60 km von Enschede entfernt und eine sehr geringe Anzahl, kam aus einem Umkreis von weniger als 40 km.

Trotz teilweise weiter Distanzen zwischen den Niederlanden und dem Heimatort, hatten viele der Studienanfänger schon Erfahrungen mit den Niederlanden. Zu Sprachkursbeginn war die

Mehrheit der Studienanfänger bereits einmal in den Niederlanden gewesen. Mehr als die Hälfte der Teilnehmer war sogar öfter als 5-mal im Nachbarland. Viele Studierende waren vor Studienbeginn 3- bis 4-mal in den Niederlanden. Nur vereinzelte Studenten haben die deutsch-niederländische Grenze vor Kursbeginn noch niemals passiert. Diese Studenten kamen aus Orten, die weiter als 150 km von Enschede entfernt lagen.

Auf die Frage nach dem Grund für den Besuch, antworteten 2 Drittel der Schüler im Urlaub in den Niederlanden gewesen zu sein, 69% kamen schon einmal für einen Stadtbummel ins Nachbarland und spätestens zur Studienplanung verschlug es noch einmal die Hälfte der Teilnehmer nach Enschede.

Die Frage, die bisher noch offen blieb, ist, wo die Studenten von den Möglichkeiten eines Studiums in den Niederlanden erfuhren. Die Sprachkursteilnehmer gaben als Antwort auf diese offene Frage am häufigsten Freunde und Familie an.

Vierzig Prozent aller Teilnehmer der Studie sind auf diesem Wege auf die Idee gekommen, in den Niederlanden zu studieren. Weitere 21% verwiesen auf das Internet als wichtigste Quelle für Informationen. Die Internetsite „studieren-in-holland.de“ und die deutschsprachige Internetsite der Universität wurden innerhalb der Kategorie Internet am häufigsten genannt.

Tabelle 11

Antworten auf die wichtigsten Fragen aus dem ersten Fragebogen

	Absolute Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Absolute Ablehnung		
Eltern stehen hinter Entscheidung in NL zu studieren	70 %	23 %	5 %	2 %		
Eltern unterstützen Entscheidung für UT	59 %	36 %	2 %	3 %		
Beherrschung Niederländisch vor Sprachkurs vorhanden?	2 %	8 %	17 %	73 %		
Sprachbegabung vorhanden?	11 %	52 %	31 %	7 %		
Für immer in den Niederlanden bleiben?	8 %	50 %	39 %	3 %		
Niederländische Freunde und Bekannte?	2 %	23 %	17 %	58 %		
	> 150 km	100-150 km	60-100 km	40-60 km	< 40 km	
Entfernung zum Heimatort	34 %	19 %	26 %	15 %	6 %	
	Öfter als 5 mal	5 mal	3-4 mal	2 mal	1 mal	Noch nie
Verbleib NL vor Sprachkurs?	54 %	8 %	17 %	11 %	5 %	4 %
	Stadtbummel	Urlaub	Studienplanung			
Grund für Besuch?	69 %	66 %	53 %			
	Freunde/Familie	Internet	Arbeitsamt	Schule	Presse	Anders
Wo von Studienmöglichkeiten erfahren?	40 %	21 %	14 %	11 %	9 %	5 %
	Numerus Clausus in Deutschland	Anders	Fach, was es in D nicht gibt	Arbeitsmarktperspektiven	Persönliche Atmosphäre	Andere Kultur
Grund für Studium in Niederlanden	71 %	10 %	7%	5 %	5 %	2 %
	< Dez. 04	Jan.06-Mrz. 06	April06-Mai06	›Mai 06		
Wann Entscheidung für NL getroffen??	27 %	17 %	32 %	24 %		
	Nach Masterabschluss	Nach Bachelorabschluss	> als 1 Jahr < als 3 Jahre	< als ein Jahr	Weiß noch nicht	
Wann UT wieder verlassen?	46 %	32 %	5 %	5 %	12 %	
	Studium	Sprachfertigkeit	Freundschaften/Kontakte	Anders		
Worauf nach Studienbeginn konzentrieren?	59 %	21 %	14 %	6 %		
	Unterstützung Eltern	Nebenjob	Ferienjob	Studienfinanzierung	Deutsches BAföG	Kredite
Finanzierung?	67 %	47 %	29%	25%	11%	1 %

Elf Prozent aller Untersuchungsteilnehmer gaben an, das erste Mal in der Schule von den Studienmöglichkeiten jenseits der Grenze erfahren zu haben. In 14% der Fälle haben das Arbeitsamt und deren Berufsberater den Anstoß gegeben, über ein Studium in den Niederlanden nachzudenken.

Ein sehr geringer Teil der Untersuchungsteilnehmer ist durch die Presse, also durch Zeitungsartikel oder Fernsehbeiträge, auf die Möglichkeiten eines Auslandsstudiums hingewiesen worden.

Der Grund für ein Studium in den Niederlanden, ist für Dreiviertel der Deutschen der Numerus Clausus in Deutschland. Sieben Prozent der Teilnehmer nannten als Ursache, dass die Universität Twente ein Fach anbiete, welches es in Deutschland in dieser Form nicht gäbe. Weitere 5% kamen, weil die Universität eine persönliche Atmosphäre zu bieten habe. Fünf weitere Prozent nannten als Hauptgrund, die sich bietenden Arbeitsmarktperspektiven. Den Campus und die Kultur, die man kennenlernt, wussten nur Wenige zu schätzen.

Auf die Frage, wann man sich für ein Studium in den Niederlanden entschieden habe, antworteten 27% der Teilnehmer, dass sie diese Entscheidung schon vor oder im Dezember 2004 getroffen hätten, also ungefähr ein Jahr vor Studienbeginn. 17% trafen die Entscheidung für die Niederlande zwischen dem 1. Januar 2005 und dem 1. März 2005. Für ein Drittel aller Teilnehmer war es zwischen dem 1. März 2005 und dem 1. Mai 2005 an der Zeit, sich für Enschede zu entscheiden.

Vierundzwanzig Prozent entschieden sich erst nach dem 1. Mai 2005 für ein Studium in Enschede.

Von den Sprachkursteilnehmern waren sich ungefähr die Hälfte der Schüler sicher, ihr Studium mit einem Masterabschluss an der Universität beenden zu wollen. Ein Drittel der Studierenden möchte immerhin den Bachelorabschluss an der Universität Twente ablegen. Vereinzelte Studenten wollten mehr als 1 Jahr, dennoch weniger als 3 Jahre an der Universität studieren. Nur 5% der Studienanfänger plante die Universität bereits nach einem Jahr wieder zu verlassen. Zwölf Prozent der Studenten, wussten noch nicht, wie sie sich entscheiden sollten.

Als Gründe für das Verlassen der Universität nannten 18% der Teilnehmer eine fehlende Masterspezialisierung in dem Fachgebiet ihres Interesses. Sechs Prozent wussten jetzt schon, dass sie nach Deutschland zurückkehren möchten. Sieben Prozent der Studienteilnehmer möchten in einem anderen Ort in den Niederlanden ihr Studium fortsetzen und weitere 6% waren sich sicher, noch weitere Auslandserfahrungen in einem anderen Land sammeln zu wollen.

Bezüglich der Frage, ob man sich vorstellen kann, für immer in den Niederlanden zu bleiben, antworteten nur 8% der Deutschen mit absoluter Zustimmung. Die Hälfte konnte sich die Niederlande dann doch als zukünftigen Lebensraum vorstellen. Dies traf für drei Prozent absolut nicht zu. Weitere 39% lehnten die Niederlande als ständigen Wohnsitz ebenfalls ab.

Die Studienanfänger führten zu 59% an, sich nach Studienbeginn voll und ganz auf ihr Studium konzentrieren zu wollen. Einundzwanzig Prozent setzten sich die Erweiterung ihrer Sprachfertigkeiten zum Ziel. Vierzehn Prozent wollten sich vor allem darum bemühen, Freundschaften und Kontakte zu schließen.

Auf die Frage, wie die Studenten ihr Studium finanzierten, gaben 35% der Studienanfänger mindestens zwei Möglichkeiten der Finanzierung an. Fünfzehn Prozent finanzierten ihr Studium durch eine Kombination von drei verschiedenen finanziellen Mitteln.

Zwei Drittel der Studenten wurden finanziell durch die Eltern unterstützt. Einen Nebenjob wollte die Hälfte der Studenten annehmen, um die anfallen Kosten eines Studiums zu decken. Ferienjobs zogen 30% der Untersuchungsteilnehmer als Möglichkeit in Erwägung. Auch die niederländische Studienfinanzierung nahm ein Viertel der Studienanfänger in Anspruch. Deutsche Fördermittel nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) spielten bei der Finanzierung eines Studiums immerhin bei 11% der Deutschen eine Rolle. Die Möglichkeit eines Kredites, die neuerdings von deutschen Banken angeboten werden, nahmen gerade einmal 1% der Studenten in Anspruch.

Anlage B: Diskussion der Charakteristika deutscher Studenten

Die deutschen Studierenden sind im Vergleich zu ausländischen Studierenden im Allgemeinen sehr jung. Deutsche Abiturienten sind zum Zeitpunkt, an dem sie ihre allgemeine Hochschulreife erreichen im Schnitt 20,2 Jahre alt (Heine, Spangenberg, Schreiber, & Sommer, 2005). Das Durchschnittsalter von 20,4 Jahren zeigte, dass sich die große Mehrheit der derzeitigen Studierenden direkt nach dem Abitur zu einem Auslandsstudium entschlossen hat. Untersuchungen demonstrierten, dass sich jüngere ausländische Studenten besser in eine fremde Umgebung eingliedern können (Leung, 2001). Das Alter könnte sich also positiv auf die studentische Integration auswirken.

Deutsche Abiturienten können einen Abiturdurchschnitt zwischen 1,0 (bester) und 4,0 (schlechtester) erreichen. Das statistische Mittel liegt demnach bei 2,5. Nach Angaben der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Abiturnoten an allgemein bildenden Gymnasien und integrierten Gesamtschulen 2003/2004) lag der Abiturdurchschnitt im Schuljahr 2003/2004 je nach Bundesland zwischen 2,3 (Baden-Württemberg) und 2,7 (Bayern). Bundesweit lag der Durchschnitt bei 2,4. Mit einem Abiturdurchschnitt von 2,7 gehören die deutschen Studierenden der Universität damit dem unteren Mittelfeld deutscher Abiturienten an.

Diese Tatsache legt nahe, dass ein Grund für das Studium in den Niederlanden der hohe Numerus Clausus auf Psychologie in Deutschland sein könnte. Je nach Bundesland lag der Numerus Clausus im letzten Studienjahr zwischen 1,1 und 1,6. Die Wartezeit betrug 10 Semester (Auswahl- und Verteilungsgrenzen in bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen zum Wintersemester 2005/2006; Studiengang Psychologie).

Das bedeutet also, dass keiner der deutschen Studienanfänger an der Universität Twente in Deutschland Psychologie hätte studieren können. Sie hätten fünf Jahre Wartezeit für eine Immatrikulation in dem Fach ihrer Wahl in Kauf nehmen müssen. Die derzeitigen Studierenden kamen also häufig aufgrund des hohen NCs in Deutschland nach Enschede.

Diese Annahme bestätigte sich dann auch in der Frage nach dem Grund für ihre Entscheidung in den Niederlanden zu studieren. Die große Mehrheit gab den hohen Numerus Clausus als Grund für ein Studium an. Andere Gründe für ein Studium wie eine gute Ausstattung, überschaubare Verhältnisse an der Hochschule oder ein guter Ruf, scheinen für deutsche Studierende im Allgemeinen (Heine, Spangenberg, Schreiber & Sommer, 2005), jedoch nicht für Deutsche in den Niederlanden relevant zu sein.

Es stellt sich dabei natürlich die Frage, ob eine solche Studienmotivation dazu führt, dass die Studenten den Weg ins Ausland nur wählen, um letztendlich doch nur wieder so schnell

wie möglich ins Heimatland zurückzukehren (Heublein, Sommer, & Weitz 2004).

Diese Vermutung kann durch andere Aussagen der Studenten entkräftet werden. Die Studenten nehmen teilweise große Entfernungen zum Studienort in Kauf, um Psychologie studieren zu können und die Hälfte der Studienanfänger möchte die Universität erst nach dem Masterabschluss verlassen. Mehr als die Hälfte könnte sich die Niederlande auch als ständigen Wohnsitz vorstellen, das heißt, auch nach dem Studium möchten sie eventuell in den Niederlanden arbeiten. Nur 6% der Studenten sind sich sicher, wieder zurück in ihre Heimat zu wollen.

Die Entfernung des Heimortes der Studenten war überraschend. Eine Untersuchung unter deutschen Studienanfängern zeigte, dass sich zwei von drei Deutschen an einer Hochschule immatrikulieren möchten, die in ihrer Herkunftsregion liegt (Heine, Spangenberg, Schreiber & Sommer, 2005).

Es ist anzunehmen, dass dieser Trend weltweit gilt, da auch eine Erhebung unter australischen Studenten gezeigt hat, dass Studenten prinzipiell nicht fern der Heimat studieren wollen (Bornholt, Gientzotis, & Cooney, 2004).

Frühere Untersuchungen zum Thema „Deutsche Studierende in den Niederlanden“ fanden heraus, dass 70% der deutschen Studenten an niederländischen Grenzuniversitäten studierten. Dieser Sachverhalt gepaart mit der hohen Zahl der

Studierenden, die ihr Studium durch Mittel finanzierte, die eine größere Entfernung des Studienortes zum Heimatort ausschlossen, legte für Marzell (2004) den Schluss nahe, dass es sich vielfach um Deutsche handele, die aus der unmittelbaren Nähe der Universitäten kämen und somit besondere Annehmlichkeiten genießen könnten, so wie beispielsweise eine Verbilligung des Studiums durch Wohnen bei den Eltern oder die Erhaltung sozialer Kontakte zu Partner, Freunden und Familie.

Dieser Trend scheint sich nun teilweise zu wandeln. Die Hälfte der deutschen Studierenden kommt nicht aus der unmittelbaren Grenzregion von Enschede. Die Anziehungskraft der Universität scheint die Grenzregion also bei Weitem zu überschreiten. Es scheint fast, als sei die Universität dort weniger attraktiv als in weiter entfernten Gebieten Deutschlands. Marzell gibt hier als mögliche Erklärung den „fehlenden exotischen Reiz der Niederlande: sie liegen zu nah und sind zu bekannt.“ (Marzell, 2004) an.

Die Antworten der Studenten zu den Informationskanälen und dem Moment, an dem sie sich für ein Studium an der Universität Twente entschieden haben, sind vor allem für die Werbeaktivitäten relevant. Die große Anzahl Schüler, die über das Internet von den Möglichkeiten eines Studiums in den Niederlanden erfährt, macht die intensivere Nutzung dieses Mediums unumgänglich. Für Schulen- und Messebesuche, die über die Universität informieren, scheint insbesondere die Zeit zwischen März und Juni sinnvoll zu sein. Dies ist die Zeit

kurz vor und nach dem Abitur, während der sich die zukünftigen Studenten auf dem Studienmarkt orientieren.

Dass sich viele Studenten erst nach dem 1. Mai für ein Psychologiestudium in Twente entschieden haben, kann einerseits darauf hindeuten, dass die Schüler zögern bis sie definitiv wissen, dass sie in Deutschland nicht für den Studiengang ihrer Wahl zulassungsfähig sind. Erst dann ziehen sie die Alternative eines Auslandsstudiums in Erwägung.

Die andere Möglichkeit ist, dass es sich bei dem Entschluss zu einem Studium in den Niederlanden in einigen Fällen keineswegs um eine wohlüberlegte Entscheidung handelt.

In Deutschland werden Schülern vergleichsweise wenige Möglichkeiten geboten, sich intensiv mit der Studienwahl zu befassen. Diese Tatsache korrespondiert auch wiederum mit den Ergebnissen der Studienabbruchstudie (Heublein, Schmelzer & Sommer, 2005). Demnach brechen in Deutschland 26% aller Studenten ihr Studium ab. Bei den Sozialwissenschaften liegt die Abbruchquote bei 28%, bei Physik, Chemie und Informatik gar bei 30%, 33% und 38%. Weitere 13% wechseln in ein anderes Studienfach. Dies bedeutet, dass im Schnitt insgesamt 39% der Erstsemesterstudierenden ihre anfängliche Entscheidung revidieren (Zimmerhofer, Heukamp & Hornke, 2006).

Wenn man wiederum die Anzahl der Studienteilnehmer betrachtet, die im ersten Studienjahr von 135 auf 87 gesunken ist, bedeutet das einen Ausfall von 36%. Leider sind die Gründe für den Ausfall nicht bekannt, aber wenn man davon

ausgeht, dass die Studenten, die Studienpunkte für die Untersuchung nur bei Teilnahme an allen fünf Teiluntersuchungen bekommen können und die Studenten wiederum auf diese Punkte für das Bestehen des so genannten Propedeuse-Examens angewiesen sind, ist nicht davon auszugehen, dass die Studenten einfach die Lust an der Teilnahme verlieren und der Ausfall dementsprechend groß ist. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass ein wesentlicher Teil des Ausfalls dem Studienabbruch, dem Studienfachwechsel oder der Rückkehr nach Deutschland zuzuschreiben ist.

Im Allgemeinen gibt es vier verschiedene Möglichkeiten, finanzielle Mittel zu erlangen. Die erste ist die Berufstätigkeit der Studenten selbst, in der Form von Ferienjobs oder Nebenjobs.

Die zweite Möglichkeit kommt für diejenigen, die in Deutschland wohnen bleiben und zur Universität pendeln in Frage. Sie können, wenn sie die sonstigen einkommensmäßigen und sozialen Bedingungen für BAföG erfüllen, das BAföG nach § 5, Absatz 1 erhalten.

Die dritte Möglichkeit, niederländische Studienfinanzierung, müssen sich deutsche Studierende durch Berufstätigkeit erarbeiten. Sie müssen dazu nachweislich 32 Stunden monatlich in den Niederlanden erwerbstätig sein.

Die vierte Möglichkeit ist die finanzielle Unterstützung durch die Eltern.

In diesen Tatsachen zeigt sich schon die Problematik, mit der deutsche Studierende konfrontiert werden. Weder der deutsche Staat, noch der niederländische Staat fühlen sich, ohne zusätzliche Bedingungen aufzuerlegen, für die Finanzierung eines Studiums verantwortlich. Dies ist mit den Ideen aus dem Vertrag von Bologna schwerlich in Einklang zu bringen, der jedem Europäer ein Studium in der „European Higher Education Area“ ermöglichen soll (van der Hulst, 2005; Verhulst, 2005). Die Ergebnisse über die Finanzierung eines Studiums deuten ebenfalls auf die Schwierigkeiten für ausländische Studierende hin.

Auffällig ist die hohe Anzahl Studierender, die jetzt schon die niederländische Studienfinanzierung in Anspruch nehmen. Insgesamt zeigte sich im Jahr 2002, dass ganze 28% der deutschen Studierenden in den Niederlanden auf die niederländische Studienfinanzierung zurückgriff (Marzell, 2004).

Diese Tatsache deutet auf einen sehr guten Informationsstand einiger Studierender hin, zumal die detaillierten Informationen über die 32 Stunden-Regel auf der Website der zahlenden Instanz, der Informatie Beheer Groep, nicht zu finden sind.

Auffällig ist des Weiteren, dass die Möglichkeiten eines Kredites, die seit der Einführung von Studiengebühren in Deutschland zur Verfügung stehen, kaum genutzt werden. Es ist noch unklar, ob dies auf mangelnde Informationen oder eine zu

hohe Verzinsung der Darlehen und Angst vor Schulden zurückzuführen ist.

Interessant sind auch die Angaben der Studenten zu den Plänen nach Studienbeginn. Die Mehrheit der Studenten (59%) möchte sich voll und ganz auf ihr Studium konzentrieren. Dies entspricht auch in etwa den Angaben bei ausländischen Studierenden in Deutschland (Heublein, Sommer, & Weitz, 2004).

Anlage C: Konkrete Empfehlungen für die Universität

Werbung und Beratung (Bureau Communicatie):

1. Werbung außerhalb der Grenzregion ist sinnvoll
2. Werbeaktivitäten zwischen März und Juni eines jeden Jahres ausbauen
3. Nutzung des Internets als Werbekanal intensivieren
4. Verstärkt werben an Schulen und Regionen, in denen die niederländische Sprache gelehrt wird
5. Schülern empfehlen, direkt zu Anfang in eine große niederländische Wohngemeinschaft zu ziehen
6. Studienberatung intensivieren, möglicherweise Einsatz von webbasierten Self-Assessments als Marketing- und Selbstselektionsinstrument
7. Maßnahmen um von negativer Studienwahl (NC) zu positiver Wahl (Vorteile NL) zu gelangen
8. Unterstützung der Studenten bei der Jobsuche zur Finanzierung eines Studiums

Zulassung (Centrale Studentenadministratie):

1. Deutsche Bewerber für Numerus-Fixus-Studiengänge ebenfalls nach Notendurchschnitt Loskategorien zuteilen
2. Anwendung eines kompensatorischen Modells für die Sprachprüfung

Sprachkurs (Taalcursus):

1. Lesefertigkeiten vermehrt trainieren
2. Sprachfertigkeiten niedrigeren Stellenwert beimessen

Studienbegleitung (Fakultäten, Studieadviseurs):

1. Intensive Beratung der Studenten vor Studienbeginn
2. Verstärktes Studienverlaufsmonitoring mit obligatorischen Kontaktmomenten einführen
3. Sprachkurse nach Studienbeginn anbieten
4. Peer-Pairing-System/Mentoring weiter ausbauen