

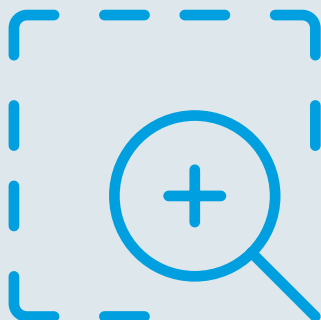


Deutscher Akademischer Austauschdienst  
German Academic Exchange Service



# **Begleitstudie zur Mobilitätsförderung des Daad im Zuge der Corona-Pandemie**

November 2023



# Inhalt

<b>Executive Summary .....</b>	<b>6</b>
Anlass und Ziel der wissenschaftlichen Studie.....	7
Untersuchungsgegenstand.....	7
Untersuchungsdesign .....	7
Zentrale Schlussfolgerungen .....	8
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>9</b>
<b>2 Studiendesign und methodisches Vorgehen .....</b>	<b>11</b>
2.1 Untersuchungsansatz: Theory of Planned Behavior .....	12
2.2 Erhebungsdesign .....	14
2.2.1 Typologien.....	15
2.2.2 Methodischer Ansatz .....	17
<b>3 Darstellung der Programme .....</b>	<b>18</b>
<b>4 Datengrundlage.....</b>	<b>24</b>
4.1 Rücklauf der Onlinebefragungen .....	25
4.2 Merkmale der befragten Geförderten .....	27
<b>5 Genutzte Optionen im Zuge der Pandemie: Deskriptive Analyse.....</b>	<b>31</b>
Fördergruppe 1: Die „Pandemie-Überraschten“ .....	32
Fördergruppe 2: Die „Pandemie-Erfahrenen“ .....	33
Entscheidungsoption 1: Die Geförderten begannen die Förderung online.....	34
Entscheidungsoption 2: Die Geförderten führten die Förderung online fort.....	36
Entscheidungsoption 3: Die Geförderten verschoben die Förderung .....	38
Entscheidungsoption 4: Die Geförderten unterbrachen die Förderung.....	40
Entscheidungsoption 5: Die Geförderten brachen die Förderung ab.....	40
Entscheidungsoption 6: Die ausgewählten Personen traten das Stipendium nicht an.....	42

<b>6 Studienergebnisse .....</b>	<b>45</b>
6.1 Entscheidungsfindung & Erwartungen.....	46
6.1.1 Subjektive Norm.....	46
6.1.2 Wahrgenommene Kontrolle .....	50
6.1.3 Erwartungen an einen virtuellen Auslandsaufenthalt .....	53
6.1.4 Abschließende Betrachtung der drei Einflussfaktoren .....	56
6.2 Wahrnehmung des (virtuellen) Auslandsaufenthalts .....	57
6.2.1 Zufriedenheit der Studierenden mit der Qualität des (virtuellen) Auslandsaufenthalts .....	58
6.2.2 Zufriedenheit der Praktikant/innen mit der Qualität des (virtuellen) Auslandsaufenthalts .....	61
6.3 Wahrnehmung der Unterstützungsangebote.....	62
6.3.1 Zufriedenheit der Geförderten mit den Unterstützungsangeboten des DAAD und der Herkunftshochschulen.....	63
6.3.2 Zufriedenheit der Geförderten mit den Unterstützungsangeboten der Gasthochschulen .....	65
6.3.3 Zufriedenheit der Geförderten mit der Betreuung durch die Praktikumsstelle.....	67
6.4 Wirkungen – Kompetenzen & Bindung .....	68
6.4.1 Wirkungen auf die Kompetenzentwicklung .....	69
6.4.2 Wirkung auf die Bindung .....	73
<b>Schlussfolgerungen.....</b>	<b>79</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>82</b>
Liste der Aktivitäten (Interviews und Fokusgruppen mit Geförderten).....	83
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>85</b>
<b>Impressum .....</b>	<b>90</b>

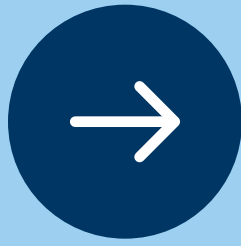
## Tablle

Tabelle 1: Kategorisierung der für diese Studie relevanten Programme .....	20
--	----

## Abbildungen

Abbildung 1: Schematische Darstellung des Analysemodells auf Basis der Theory of Planned Behavior .....	13
Abbildung 2: Schematische Darstellung des Studiendesigns .....	14
Abbildung 3: Operationalisierung der Ausgangslagen und Typologisierung .....	16
Abbildung 4: Kategorisierung der für die Studie relevanten Programme .....	19
Abbildung 5: Rücklauf für die drei Onlinebefragungen der Geförderten .....	25
Abbildung 6: Datengrundlage nach Typologien .....	26
Abbildung 7: Rücklauf der Onlinebefragung für die Personen, die die Förderung nicht antraten .....	26
Abbildung 8: Verteilung der Befragten nach Programm .....	27
Abbildung 9: Verteilung der Befragten nach Förderungstyp .....	27
Abbildung 10: Verteilung der Befragten nach Region .....	28
Abbildung 11: Verteilung der Befragten nach Fächern .....	28
Abbildung 12: Verteilung der Befragten nach Geschlecht .....	29
Abbildung 13: Verteilung der Befragten nach Familienstand .....	29
Abbildung 14: Verteilung der Befragten nach Bildungshintergrund der Eltern .....	30
Abbildung 15: Verteilung der Befragten nach Freemover/in / Nichtfreemover/in .....	30
Abbildung 16: Geförderte, die beim Ausbruch der Pandemie in der Förderung waren .....	32
Abbildung 17: Geförderte, die ihre Förderung nach Ausbruch der Pandemie begannen .....	33
Abbildung 18: Entscheidungsoption 1: Die Geförderten begannen die Förderung online .....	34
Abbildung 19: Entscheidungsoption 2: Die Geförderten führten die Förderung online fort .....	36
Abbildung 20: Entscheidungsoption 3: Die Geförderten verschoben die Förderung .....	38
Abbildung 21: Entscheidungsoption 4: Die Geförderten unterbrachen die Förderung .....	40
Abbildung 22: Entscheidungsoption 5: Die Geförderten brachen die Förderung ab .....	41
Abbildung 23: Entscheidungsoption 6: Die ausgewählten Personen traten das Stipendium nicht an .....	42
Abbildung 24: Entscheidungsoption 6: Die ausgewählten Personen traten das Stipendium nicht an (2) .....	44
Abbildung 25: Wahrgenommene subjektive Norm aus Sicht der Geförderten (nach Typen) .....	47
Abbildung 26: Wahrgenommene Kontrolle aus Sicht der Geförderten: Aspekte, die die Entscheidungen der Geförderten nach Ausbruch der Pandemie beeinflussten .....	51
Abbildung 27: Einschränkungen mit dem größten wahrgenommenen Einfluss aus Sicht der Geförderten .....	51
Abbildung 28: Erwartungen an einen virtuellen Auslandsaufenthalt aus Sicht der Geförderten .....	54

Abbildung 29: Erwartungen an die Qualität des virtuellen Auslandsaufenthalts aus Sicht der Geförderten .....	55
Abbildung 30: Zufriedenheit mit dem (virtuellen) Auslandsaufenthalt .....	57
Abbildung 31: Net Promoter Score.....	58
Abbildung 32: Zufriedenheit der Studierenden mit dem (virtuellen) Auslandsaufenthalt.....	58
Abbildung 33: Anwendung digitaler Formate während des Auslandsaufenthalts.....	60
Abbildung 34: Vergleich der Zufriedenheit von Praktikant/innen und Studierenden mit dem Auslandsaufenthalt .....	61
Abbildung 35: Zufriedenheit der Praktikant/innen mit dem (virtuellen) Auslandsaufenthalt.....	61
Abbildung 36: Zufriedenheit mit der Betreuung durch den DAAD / die Herkunftshochschulen.....	63
Abbildung 37: Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Gasthochschulen .....	65
Abbildung 38: Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Praktikumsstellen .....	67
Abbildung 39: Kompetenzentwicklung der Geförderten nach Anteil der Onlineförderung .....	71
Abbildung 40: Wahrgenommene Bindung der Geförderten an die Gastländer .....	73
Abbildung 41: Kontakt mit dem DAAD nach Förderabschluss .....	75
Abbildung 42: Bindung der Geförderten zur Gasthochschule .....	76
Abbildung 43: Bindung der Geförderten zur Praktikumsstelle .....	77



# **Executive Summary**

## Anlass und Ziel der wissenschaftlichen Studie

Die Corona-Pandemie stellte auch die Förderung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) vor beträchtliche Herausforderungen. So mussten u. a. Verfahren in Förderprogrammen umgestellt und flexibilisiert werden oder virtuelle Formen eines Auslandsaufenthalts eingeführt werden. Gleichzeitig mussten Geförderte kontinuierlich über die Krisensituation und deren dynamische Entwicklung in allen Teilen der Welt informiert und in akuten Krisensituationen Hilfeleistungen bereitgestellt werden.

Vor diesem Hintergrund beauftragte der DAAD die Syspons GmbH mit der Durchführung einer wissenschaftlichen Begleitstudie zur Mobilitätsförderung im Zuge der Corona-Pandemie. Das **Ziel** dieser Studie ist es, systematisches Wissen über Erwartungen, Motive, Ziele und Erträge virtueller Auslandsaufenthalte zu sammeln, damit der DAAD ggf. sein Förderhandeln zukunftsorientiert anpassen sowie Beiträge in Bezug auf die Zukunft der akademischen Mobilität leisten kann. Dabei fokussiert sich die Studie auf die Entscheidungsfindung der Geförderten bezüglich der Umsetzungsart der Stipendien, die Auswirkungen auf die Erträge der Förderung sowie auf das Management der DAAD-Programme im Zuge der Corona-Pandemie. Auf dieser Basis zielt die Studie auch darauf ab, Erkenntnisse zur Rolle der Nachhaltigkeit sowie Chancengerechtigkeit bei der virtuellen Mobilität zu reflektieren. Darüber hinaus liefert die Studie für alle relevanten Akteure im In- und Ausland erste Erkenntnisse zur Zukunft der akademischen virtuellen/physischen Mobilität.

## Untersuchungsgegenstand

Die Begleitstudie stellt die vom DAAD geförderte **Mobilität Studierender von Deutschland ins Ausland („out-going“)** in den Mittelpunkt. Insgesamt berücksichtigt die Studie 14 Programme der Individualförderung für ein Studium bzw. Praktikum im Ausland sowie zwei Programme der Projektförderung. Diese sind in den folgenden acht Kategorien zusammengefasst: Jahresstipendien Studienaufenthalte, Masterstipendium, HAW.International, RISE Weltweit, Carlo-Schmid-Programm, Doppelabschluss, PROMOS und Lehramt. International.

7

## Untersuchungsdesign

Die Studie basiert methodisch auf der **Theory of Planned Behavior** und beinhaltet eine Kombination quantitativer und qualitativer Methoden. Insgesamt führte Syspons drei Onlinebefragungen unter den Geförderten durch. Die erste Onlinebefragung fand im Oktober 2021 statt, während die zweite Onlinebefragung im April/Mai 2022 und die dritte Erhebung im Oktober 2022 umgesetzt wurde. Durch die drei Befragungswellen war es möglich, innerhalb des Studienzeitraums eine möglichst breite Gruppe an Geförderten aller Programme zu erreichen. Zudem konnten die Durchführenden der Studie auf spezifische, zum jeweiligen Zeitpunkt relevante Entwicklungen der Pandemie sowie die Ausgangssituation der Geförderten besser eingehen.

Insgesamt 7.820 Geförderte aus den studienrelevanten Programmen wurden zu den **drei Befragungswellen** eingeladen. Von diesen beteiligten sich insgesamt 3.272 an der Befragung, so dass sich ein Rücklauf von 41,83 % ergibt. Während 1.961 Geförderte im Rahmen der ersten Befragungswelle an der Studie teilnahmen, befragte Syspons 978 Geförderten während der zweiten Befragungswelle und 333 während der dritten Befragungswelle. Ergänzt wurden diese Onlinebefragungen durch 18 Fokusgruppen und 30 Einzelinterviews mit insgesamt 123 Geförderten.

## Zentrale Schlussfolgerungen

Ein zentrales Ergebnis der wissenschaftlichen Studie ist, dass der DAAD mit seinen Beratungs- und Informationsangeboten einen zentralen Einfluss auf die Entscheidung von Geförderten hatte, ob sie ihren Auslandsaufenthalt in Präsenz, virtuell oder in einer Mischform durchführen. Darüber hinaus hatten sowohl die Familie, Verwandten und Freund/innen als auch wahrgenommene Einschränkungen in den Partnerländern (bspw. Ausgangsbeschränkungen oder die Qualität des Gesundheitssystems) einen entscheidenden Einfluss auf die Entscheidungsfindung der Geförderten. Gleichzeitig hing die Entscheidungsfindung der Geförderten auch stark von ihrer Erwartungshaltung mit Blick auf die Wirkung eines virtuellen Aufenthalts ab. Je höher die Wirkung eines virtuellen Aufenthalts durch die Geförderten eingeschätzt wurde, umso eher entschieden sie sich für eine virtuelle Durchführung von Deutschland aus.

Darüber hinaus zeigte die wissenschaftliche Studie auf, dass die Geförderten der Individualförderung das Krisenmanagement des DAAD positiv bewerteten. Die Verfügbarkeit der DAAD-Beratung, die zeitliche und räumliche Flexibilität der Förderung und die Angemessenheit der finanziellen Leistungen wurden von den Geförderten als besonders hilfreich bewertet. Die Flexibilität der Geldgeber trug dazu bei, dass der DAAD in dieser Weise auf die Pandemie reagieren konnte. Zudem lassen die Ergebnisse die Schlussfolgerung zu, dass die Begleitung und Hilfestellung durch den DAAD im Rahmen der Individualförderung dazu führte, dass die überwiegende Mehrheit der Geförderten nicht abbricht. Außerdem trugen Begleitung und Hilfestellung der Geförderten dazu bei, dass diese eine Bindung zum DAAD entwickelten. Im Gegensatz dazu wiesen die Beratung und Begleitung der Herkunftshochschulen im Rahmen der Projektförderung Verbesserungspotential auf. Hier verdeutlichen die Daten, dass diese Leistungen noch nicht in ausreichendem Maß bereitgestellt wurden.

8

Insgesamt kann konstatiert werden, dass der klassische Auslandsaufenthalt in Präsenz immer noch das beste Instrument des DAAD darstellt, wenn es um den umfassenden Kompetenzerwerb der Geförderten geht. Im Vergleich zu den Präsenzaufenthalten nehmen die Geförderten in den virtuellen Auslandsaufenthalten weniger Kompetenzentwicklung wahr. Allerdings ist der negative Effekt differenziert zu betrachten und vor allem beim Erwerb sozialer und interkultureller Kompetenzen sowie der Vernetzung ausgeprägter als bei den fachlichen bzw. methodischen Kompetenzen oder bei der Verbesserung der Karrierechancen der Geförderten. So zeigt Syspons in der Studie, dass der Erwerb fachlicher und methodischer Kompetenzen durchaus über digitale Formate und Mischformate erreicht werden kann und diese Formate kaum negative Effekte auf die Verbesserung der Karrierechancen der Geförderten hat. Damit bestehen für den DAAD Chancen, in der Zukunft auch andere Formate in der Stipendienförderung anzubieten als nur klassische Formate in Präsenz. Ein entsprechendes Angebot könnte vor allem dazu beitragen, dass der DAAD seine Möglichkeit ausweitet, einen höheren Anteil von Personen zu erreichen, die bisher bei der akademischen Auslandsmobilität und auch in der Förderung des DAAD unterrepräsentiert sind. Hier stellen reine digitale Formate oder Mischformen in der Förderung eine Chance dar, um bspw. Erstakademiker, Menschen mit Behinderungen und/oder Personen mit familiären Verpflichtungen besser zu erreichen.

Schließlich stellt die wissenschaftliche Studie einen Unterschied im Kompetenzerwerb zwischen Praktikant/innen und Studierenden fest. Diesbezüglich zeigen Praktikant/innen in allen Bereichen einen höheren Kompetenzerwerb in virtuellen bzw. Mischformaten als die Studierenden. Verantwortlich hierfür sind vor allem die Unterstützungsangebote der Praktikumsstellen, die insgesamt einen höheren Reifegrad in Bezug auf virtuelle Formen der Zusammenarbeit aufweisen als die Unterstützungsangebote der Hochschulen. Es ist davon auszugehen, dass dies mit der schnelleren Reaktionsfähigkeit der Praktikumsstellen in Verbindung steht. Sollte es künftig eine steigende Zahl von Angeboten an Hochschulen geben, die direkt als virtuelle oder blended learning Formate konzipiert sind, wird diese Unterscheidung für die Zeit nach der Pandemie wahrscheinlich keine größere Rolle spielen.





# Einleitung

Die Syspons GmbH wurde vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) beauftragt, eine Begleitstudie zur Mobilitätsförderung des DAAD im Zuge der Corona-Pandemie durchzuführen. Das **Ziel** dieser Studie ist es, systematisches Wissen über Erwartungen, Motive, Ziele und Erträge virtueller Auslandsaufenthalte zu sammeln, damit der DAAD sein künftiges Förderhandeln in der konkreten Programmarbeit ausrichten sowie Beiträge in Bezug auf die Zukunft der akademischen Mobilität leisten kann. Dabei fokussiert sich die Studie auf die Entscheidungsfindung der Geförderten bezüglich der Umsetzungsart der Stipendien sowie auf das Management der DAAD-Programme im Zuge der Corona-Pandemie. Auf dieser Basis reflektiert die Studie auch Erkenntnisse zur Rolle der Nachhaltigkeit sowie Chancengerechtigkeit bei der virtuellen Mobilität. Darüber hinaus liefert sie erste Erkenntnisse zur Zukunft der akademischen virtuellen/physischen Mobilität für alle relevanten Akteure im In- und Ausland.

Der vorliegende Endbericht der Begleitstudie ist wie folgt aufgebaut:

- **Kapitel 2** beschreibt das Studiendesign sowie die Methodik der Studie.
- **Kapitel 3** präsentiert den Untersuchungsgegenstand (die sechzehn untersuchten Programme).
- **Kapitel 4** beinhaltet die Datengrundlage für die Studie.
- **Kapitel 5** beschreibt die von den Geförderten genutzten Optionen während und nach der Pandemie (deskriptive Analyse).
- **Kapitel 6** beinhaltet die Studienergebnisse.
- **Kapitel 7** präsentiert die Schlussfolgerungen.
- **Kapitel 8** beinhaltet den Anhang.

Die Begleitstudie stellt die vom DAAD geförderte **Mobilität Studierender von Deutschland ins Ausland („out-going“)** in den Mittelpunkt. Insgesamt wurden 14 Programme der Individualförderung für ein Studium bzw. Praktikum im Ausland sowie zwei Programme der Projektförderung in der Studie berücksichtigt.

Methodisch basiert die Studie auf der **Theory of Planned Behavior** und wendet eine Kombination quantitativer und qualitativer Methoden an. Insgesamt wurden drei Onlinebefragungen unter den Geförderten durchgeführt. Ergänzt wurden diese Onlinebefragungen durch 18 Fokusgruppen und 30 Einzelinterviews mit insgesamt 123 Geförderten.

Die **Nutzer/innen** dieser Studie sind der DAAD, das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als Geldgeber, die deutschen wie internationalen Hochschulen sowie die interessierte Öffentlichkeit.

# 2

## **Studiendesign und methodisches Vorgehen**

## 2.1 Untersuchungsansatz: Theory of Planned Behavior

Die Erforschung sozialen und individuellen Verhaltens steht im Mittelpunkt der sozialpsychologischen Forschung. Bereits 1967 entwickelten die Wissenschaftler Martin Fishbein und Icek Ajzen die **Theory of Reasoned Action (TRA)**, um Beziehungen zwischen Einstellungen und Verhaltensweisen zu erklären. Die TRA basiert auf Einstellungstheorien wie Lerntheorien, Erwartungswerttheorien, Konsistenztheorien (wie Heiders Gleichgewichtstheorie, Osgood und Tannenbaums Kongruenztheorie) und der Attributionstheorie.<sup>1</sup> Die Grundannahme der TRA ist es, dass Individuen eine höhere Motivation haben, ein bestimmtes Verhalten an den Tag zu legen, wenn andere Menschen dieses Verhalten als positiv bewerten (subjektive Norm).<sup>2</sup> Allerdings wird an der Theorie kritisiert, dass sich individuelle Einstellungen nicht als gute Prädiktoren für Verhalten erwiesen haben, da die Verhaltensabsicht aufgrund kontextueller Einschränkungen nicht stets zu tatsächlichem Verhalten führt.<sup>3</sup>

Vor diesem Hintergrund entwickelte Icek Ajzen die Theorie weiter zur Theory of Planned Behavior (TPB), die er 1985 veröffentlichte. In dieser führte er eine neue Komponente, die „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“, ein und erweiterte die TRA um nichtvolitionale Verhaltensweisen zur Vorhersage von Verhaltensabsichten und tatsächlichen Verhaltens. Daher geht die TPB davon aus, dass Individuen eine höhere Motivation haben, ein bestimmtes Verhalten an den Tag zu legen, wenn (1) andere Menschen das vorgeschlagene Verhalten als positiv bewerten (subjektive Norm) und wenn sie glauben, dass sie Kontrolle über die Entscheidung haben (wahrgenommene Kontrolle).<sup>4</sup> Heutzutage ist die TPB mit hunderten durchgeführten Verhaltensstudien und über 100.000 wissenschaftlichen Zitationen eines der wichtigsten Modelle der modernen Verhaltenspsychologie.<sup>5</sup> Das Modell wurde kontinuierlich überprüft und gilt als einer der validesten psychologischen Ansätze, um menschliche Entscheidungen zu erklären.<sup>6, 7, 8</sup> Das Modell beschreibt und erklärt Verhalten in Situationen, in denen Menschen eine bewusste Entscheidung unter Abwägung verschiedener Optionen treffen – bspw. im Kontext von Gesundheitsverhalten<sup>9</sup>, umweltbewussten Verhaltens<sup>10</sup> oder von Bildung<sup>11</sup>.

<sup>1</sup> Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

<sup>2</sup> Fishbein, M. (1967). A behavior theory approach to the relations between beliefs about an object and the attitude toward the object. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement*. New York: John Wiley & Sons, 389–400.

<sup>3</sup> Norberg, P. A., Horne, D. R. & Horne, D. A. (2007). „The privacy paradox: Personal information disclosure intentions versus behaviors“. *Journal of Consumer Affairs*, 41(1), 100–126.

<sup>4</sup> Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag, 11–39.

<sup>5</sup> Ajzen, I. (1991). „The theory of planned behavior“. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.

Ajzen, I. (2011). „The theory of planned behaviour: Reactions and reflections“. *Psychology & Health*, 26(9), 1113–1127.

<sup>6</sup> Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N. L. (2009). „Integrating the theory of planned behaviour and self-determination theory in health behaviour: A meta-analysis“. *British Journal of Health Psychology*, 14(2), 275–302.

<sup>7</sup> Godin, G., Valois, P., Lepage, L. & Desharnais, R. (1992). „Predictors of smoking behaviour: an application of Ajzen's theory of planned behaviour“. *British Journal of Addiction*, 87(9), 1335–1343.

<sup>8</sup> Armitage, C. J. & Christian, J. (2003). „From attitudes to behaviour: Basic and applied research on the theory of planned behaviour“. *Current Psychology*, 22(3), 187–195.

<sup>9</sup> McDermott, M. S., Oliver, M., Svenson, A., Simnadis, T., Beck, E. J., Coltman, T. & Sharma, R. (2015). „The theory of planned behaviour and discrete food choices: a systematic review and meta-analysis“. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(1), 1–11.

<sup>10</sup> Nigbur, D., Lyons, E. & Uzzell, D. (2010). „Attitudes, norms, identity and environmental behaviour: Using an expanded theory of planned behaviour to predict participation in a kerbside recycling programme“. *British Journal of Social Psychology*, 49(2), 259–284.

<sup>11</sup> Yan, Z. & Sin, K. F. (2014). „Inclusive education: teachers' intentions and behaviour analysed from the viewpoint of the theory of planned behaviour“. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 72–85.

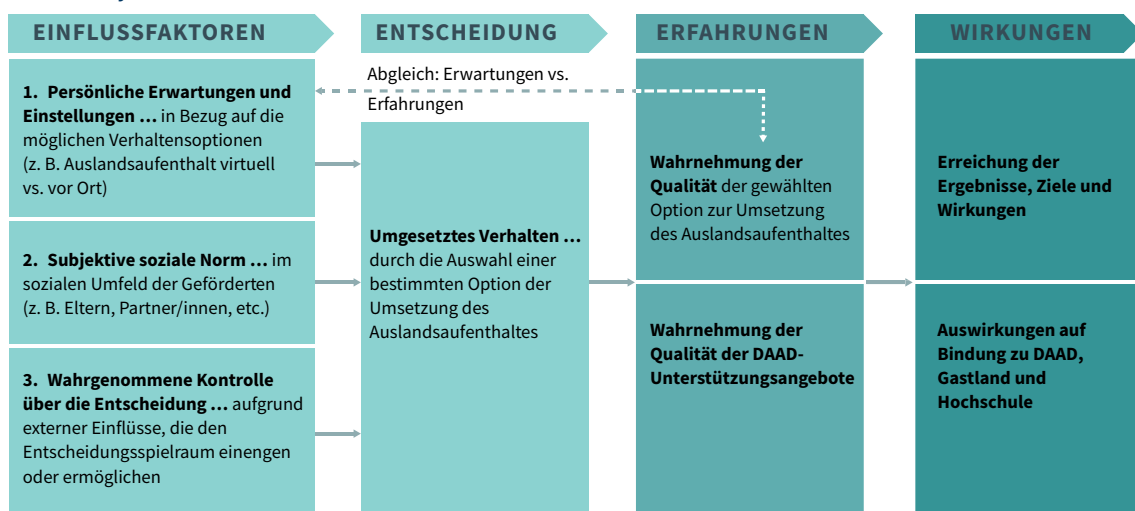
Aus diesen Gründen eignete sich die TPB als wissenschaftliches Analysemodell, mit dem die Leitfragen des DAAD für diese Begleitstudie beantwortet werden konnten. Das Modell beschreibt **drei Einflussfaktoren für Verhaltensentscheidungen**. Diese lassen sich auf den Entscheidungsprozess der DAAD-Geförderten übertragen. Die Einflussfaktoren können in

Abbildung 1 nachvollzogen werden. Die Abbildung verdeutlicht, dass erstens individuelle Einstellung und Erwartung die Auswahl von Entscheidungsmöglichkeiten beeinflussen – bspw. ob ein virtueller Auslandsaufenthalt im Vordergrund als gleichwertig oder unattraktiv wahrgenommen wird. Zweitens werden Entscheidungen durch wahrgenommene soziale Normen beeinflusst. Hiermit wird darauf hingewiesen, dass sich die Einstellung des sozialen Umfelds zu den Entscheidungsmöglichkeiten auf das Verhalten der Geförderten auswirkt. Hier kann eine positive oder negative Einstellung von z. B. Freund/innen und Familie die Verhaltensweise beeinflussen. Drittens wird das Verhalten der Geförderten auch durch die von ihnen wahrgenommene Kontrolle über die Entscheidung beeinflusst. Diese Einflussdimension zeigt auf,

inwiefern aus Sicht der Geförderten eine Verhaltensoption überhaupt vorhanden war. Dies betrifft z. B. Situationen, in denen eine Rückkehr nach Deutschland angeordnet wurde, Flugverbindungen gestrichen oder Visa nicht erteilt wurden.

Um vollständig auf das Erkenntnisinteresse des DAAD einzugehen, entwickelte Syspons die TPB anhand einer ausführlichen Literaturrecherche sowie anhand von zwei Fokusgruppen und sechs Interviews mit 15 Geförderten und drei Projektverantwortlichen weiter, um Fragen nach den Erfahrungen und den Wirkungen der unterschiedlichen Umsetzungsformen beantworten zu können. Das entwickelte Analysemodell ermöglichte, die Wahrnehmung der Geförderten, z. B. der Studienqualität während des (virtuellen) Auslandsaufenthalts, zu erheben. So konnten die Erwartungen bezüglich des (virtuellen) Auslandsaufenthalts mit den tatsächlich gemachten Erfahrungen verglichen und die relevanten Kontextfaktoren hierfür festgestellt werden. Das Analysemodell ermöglichte es auch, die erzielten Wirkungen des (virtuellen) Auslandsaufenthalts vertiefend zu untersuchen.

**ABBILDUNG 1:** Schematische Darstellung des Analysemodells auf Basis der Theory of Planned Behavior<sup>12</sup>



Quelle: Syspons GmbH 2021

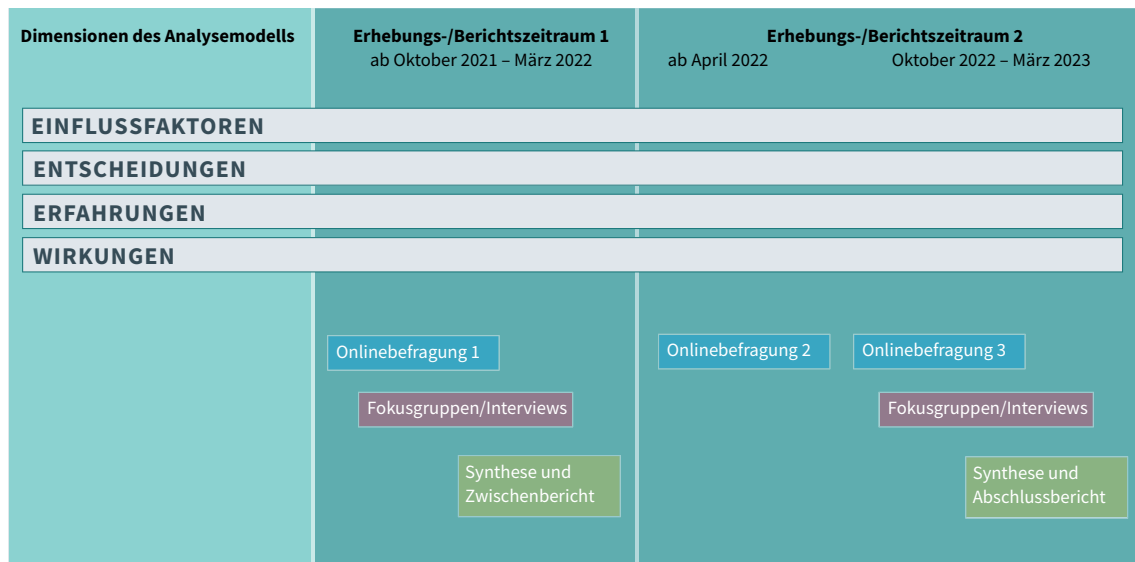
<sup>12</sup> Der Abgleich von Erwartung und gemachter Erfahrung wurde u. a. in den Onlineumfragen abgefragt, um in Erfahrung zu bringen, ob rückblickend die gleichen Entscheidungen getroffen werden würden und inwiefern die Befragten dies anderen Geförderten raten würden (z. B. entlang des sogenannten Promotor-Scores).

## 2.2 Erhebungsdesign

Das Erhebungsdesign beschreibt, wie der Untersuchungsgegenstand entlang des Analysemodells untersucht wurde. Dazu wird dargelegt,

wie die vorgesehenen zentralen Analyseschritte und -instrumente sowie Datenerhebungsmethoden und -momente konzipiert wurden, um ineinanderzugreifen.

ABBILDUNG 2: Schematische Darstellung des Studiendesigns<sup>13</sup>



Quelle: Syspons GmbH 2021

Die Studie unterscheidet übergeordnet **zwei Datenerhebungs- und Berichtsphasen**. Insgesamt sah das Erhebungsdesign vor, mithilfe von drei Onlinebefragungen, 18 Fokusgruppen und 30 Einzelinterviews quantitative und qualitative Primärdaten zu sammeln, die für die Beantwortung der Studienfragen notwendig waren. Die Onlinebefragungen in beiden Datenerhebungsphasen wurden zeitlich vor den Fokusgruppen und Interviews angesetzt. Somit bildeten die quantitativen Befragungsdaten die Grundlage für die qualitativen Erhebungen. Diese sukzessive und aufeinander aufbauende Datenerhebung war sinnvoll, weil sie es ermöglichte, erste quantitative Erkenntnisse aus der Onlinebefragung anschließend qualitativ zu überprüfen und zu ergänzen. Zudem ermöglichten die Ergebnisse der Onlinebefragung die kriterienbasierte Auswahl von Geförderten, die zu Fokusgruppen oder Interviews eingeladen wurden.

Die **erste Onlinebefragung** führte Syspons im Oktober 2021 durch, die zweite Onlinebefragung im April/Mai 2022 und die dritte Erhebung im Oktober 2022. Durch die drei Befragungswellen war es möglich, innerhalb des Studienzeitraums eine möglichst breite Gruppe an Geförderten aller Programme zu erreichen. Zudem konnten die Durchführenden der Studie dadurch auf spezifische, zum jeweiligen Zeitpunkt relevante Entwicklungen der Pandemie sowie der Ausgangssituation der Geförderten besser eingehen. Entsprechend wurden vor der zweiten und dritten Befragung die Fragebögen qualitätsgesichert.

<sup>13</sup> Mit dem DAAD wurde im zweiten Zwischenworkshop besprochen, inwiefern die Onlinebefragung zweigeteilt wird, um Geförderte vor und nach ihrer Förderung zu befragen. Von dieser Option wurde jedoch Abstand genommen, da das Risiko einer Nichtteilnahme, insbesondere an der „Nachher“-Befragung als zu hoch eingeschätzt wurde.

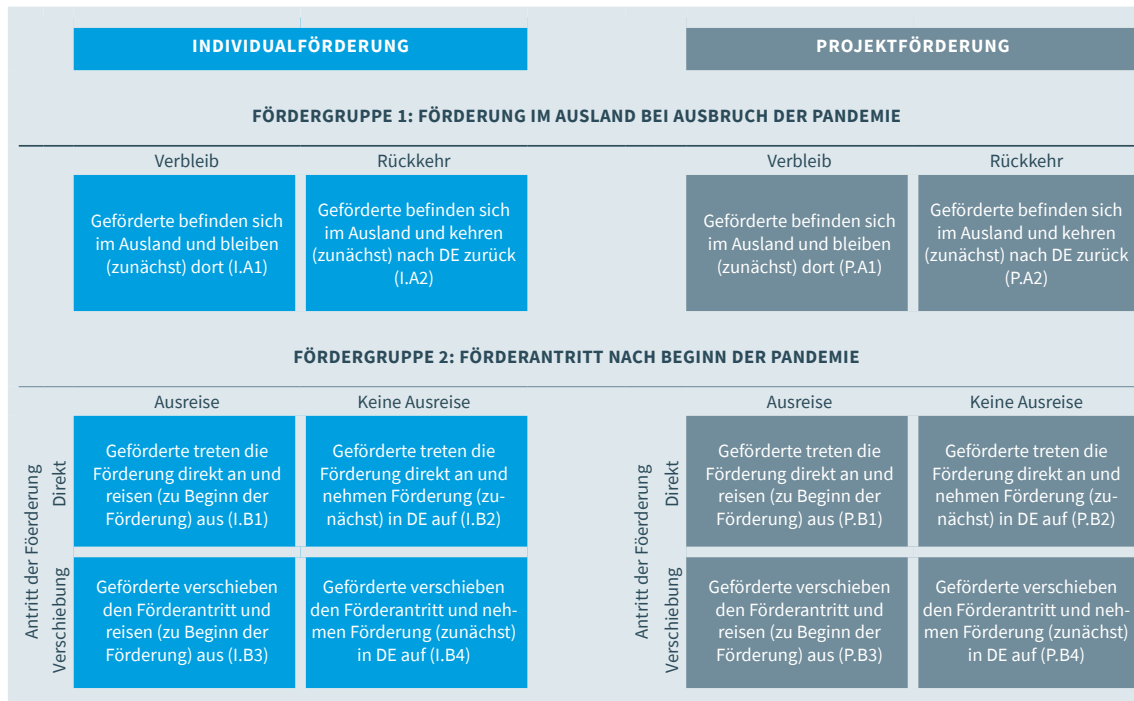
Allgemein bestand die **Befragungszielgruppe** aus allen Geförderten der einbezogenen DAAD-Programme, die zwischen März 2020 und Oktober 2022 (Zeitpunkt der dritten Onlinebefragung) eine Förderung des DAAD erhielten. Dabei berücksichtigten die Durchführenden der Studie in der ersten Befragungswelle alle Geförderten, die bis zum Startzeitpunkt der Befragung im Oktober 2021 ihre Förderung bereits abgeschlossen hatten. Ähnliches gilt für die zweite Befragungswelle im Frühjahr 2022. Diese bezog alle bis dahin nicht erfassten geförderten Personen ein, die zwischen Oktober 2021 und März 2022 ihre Förderung abgeschlossen hatten. Schließlich befragte Syspons in der dritten und letzten Befragungswelle im Oktober 2022 alle restlichen Geförderten. Die dritte Befragungswelle beinhaltete keine Geförderten der Projektförderung und keine Geförderten aus der Ukraine, Russland und des RISE Weltweit-Programms. In dieser letzten Erhebung wurden nicht nur abgeschlossene Förderungen berücksichtigt, sondern auch laufende Förderungen. Letztere Befragungsgruppe erhielt daher zwar Fragen zu Einflussfaktoren zum Verhalten, nicht jedoch zu Erfahrungen und Wirkungen.

Teil der oben beschriebenen Befragungsgruppen waren auch die wenigen Geförderten, die zwar zu Pandemiezeiten in die DAAD-Förderung eintraten, diese jedoch im weiteren Verlauf abbrachen. Eine weitere Onlinebefragung beantworteten Personen, die zwar eine Förderzusage vom DAAD erhielten, jedoch vor Stipendienantritt absagten. Letztere führte Syspons im Rahmen der zweiten Befragungswelle durch.

### 2.2.1 TYPOLOGIEN

Aufgrund der **verschiedenen Ausgangslagen, Fördermodalitäten und Handlungsoptionen**, denen sich die Geförderten zu Beginn und im Verlauf der COVID-19-Pandemie gegenübersehen, bot sich für unsere Analyse ein komplexes Gefüge aus individuellen Verläufen, Entscheidungen und maßgeblichen äußeren Umständen. Um die Untersuchbarkeit dieses vielschichtigen Untersuchungsgegenstands zu gewährleisten, war es nötig, zunächst die Ausgangslagen dieser individuellen Verläufe mithilfe einer Typologisierung zu ordnen. Diese Typologisierung der Ausgangslagen der Geförderten nutzte Syspons als Grundlage, um das **Verständnis individueller Situationen** zu verbessern, konkrete Handlungspfade und „blinde Flecken“ aufzuzeigen, Vergleichbarkeit zwischen den Gruppen herzustellen und eine systematische Untersuchung der jeweiligen äußeren Umstände zu erlauben.

In der Typologisierung differenzierten die Durchführenden der Studie zunächst zwischen individuellen Verläufen in der **Individualförderung und in der Projektförderung**. Diese Unterscheidung war zentral, weil die Kommunikation mit den Geförderten und das Vermitteln von Informationen, insbesondere auch im Kontext der COVID-19-Pandemie, in der Individualförderung hauptsächlich der DAAD und in der Projektförderung hauptsächlich die deutschen Hochschulen leisteten. Darüber hinaus handelten die deutschen Hochschulen als Zuwendungsempfänger des DAAD in vielen Förderaspekten nach eigenem Ermessen, beispielsweise hinsichtlich der Frage, wie viele Geförderte ausgewählt werden und wie häufig im Jahr Auswahlprozesse stattfinden. Diese unterschiedlichen Verantwortlichkeiten implizierten grundsätzlich unterschiedliche Rahmenbedingungen für die Geförderten.

**ABBILDUNG 3:** Operationalisierung der Ausgangslagen und Typologisierung


Quelle: Syspons GmbH, 2021

Neben der grundsätzlichen Differenzierung zwischen der Individualförderung und der Projektförderung musste eine weitere Strukturierung der Typologien auf Grundlage des **zeitlichen Verlaufs** vorgenommen werden. Hier bot sich eine Aufteilung in jeweils zwei Gruppen an: Fördergruppe 1 (die „Pandemie-Überraschten“) bildeten diejenigen, die sich vor Ausbruch der weltweiten COVID-19-Pandemie zum Stichtag 11. März 2020 in der Förderung durch den DAAD befanden. Fördergruppe 2 bildeten hingegen diejenigen, die nach Ausbruch der Pandemie (ab dem 12. März 2020) ihre Förderung antraten. Dies war eine wichtige Unterscheidung, da sich spezifische Handlungsoptionen für die beiden Gruppen stark unterschieden.

Die Typologisierung von **Fördergruppe 1** der „Pandemie-Überraschten“ differenzierte Syspons aufgrund der Frage weiter, ob die Geförderten im unmittelbaren Zeitraum des Pandemieausbruchs nach Deutschland zurückreisten oder ob sie ihr Stipendium weiter im Ausland fortführten. Aus der Entscheidung im Ausland zu bleiben ergaben sich auf der einen Seite die Typologien I.A1 für die Individualförderung und P.A1 für die Projektförderung. Aus

der Entscheidung nach Deutschland zurückzureisen ergaben sich auf der anderen Seite die Typologien I.A2 für die Individualförderung und P.A2 für die Projektförderung. Eine Fortführung der Förderung im Fall der Heimkehr war in der Regel nur über das Absolvieren von Onlineformaten von Deutschland aus möglich. Im zweiten Fall konnten Aktivitäten im Rahmen der Auslandsförderung für diejenigen, die im Ausland verblieben waren, in Onlineformaten, in Präsenzformaten oder in Mischformen fortgeführt werden.

Darüber hinaus unterschieden die Durchführenden der Studie für die **Fördergruppe 2**, in welcher die Geförderten erst nach Pandemieausbruch in die Förderung eingetreten sind, ebenfalls verschiedene Typologien. Dieser Unterteilung lagen zwei Faktoren zugrunde: Zum einen standen Geförderte vor der Wahl, das Stipendium direkt anzutreten oder aber den Stipendienantritt zunächst zu verschieben. Zum anderen bestand eine weitere Option darin, über Onlineformate die Förderung von Deutschland aus anzutreten oder in das Gastland auszureisen. Auch hier beinhaltete die zweite Variante, dass das Stipendium im Ausland in Onlineformaten,



in Präsenzformaten oder in Mischformen absolviert werden konnte, bzw. absolviert werden musste. Aus dieser Konstellation ergaben sich jeweils vier Profile, die die Typologien I.B1 bis I.B4 für die Individualförderung und die Typologien P.B1 bis P.B4 für die Projektförderung abdeckten (siehe Abbildung 3).

### 2.2.2 METHODISCHER ANSATZ

Ziel der **ersten Studienphase** war es, mit dem DAAD ein gemeinsames Verständnis der Zielsetzung und Umsetzung der Begleitstudie zu etablieren. Auch zielte die erste Phase der Studie darauf ab, den Untersuchungsgegenstand, den Untersuchungsansatz, das Studiendesign sowie das weitere methodische Vorgehen (weiter-) zu entwickeln. Zentrale Aktivitäten dieser ersten Phase waren die Umsetzung explorativer Interviews mit dem DAAD, eine Dokumenten- und Sekundärdatenanalyse, eine Literaturrecherche sowie Fokusgruppen und Einzelinterviews mit Geförderten und Projektverantwortlichen. Zudem wurden in drei Workshops mit dem DAAD die Zwischenergebnisse präsentiert, methodische Herausforderungen diskutiert und ein gemeinsames Verständnis zur Studie entwickelt. Dieses Verständnis und das abgestimmte methodische Vorgehen hielt Syspons in einem Kurzbericht fest, der dem DAAD im August 2021 in einer finalen Version übermittelt wurde.

In direktem Abschluss wurde die **zweite Studienphase** umgesetzt. Ziel dieser Phase war es, die ersten empirischen Daten zu den Geförderten und ihren Förderentscheidungen sowie deren erzielte Wirkungen und Erfahrungen unter Pandemiebedingungen zu erheben. Hierzu entwickelte Syspons in einem ersten Schritt den Fragebogen für die Onlinebefragung gemeinsam mit dem DAAD. Nachfolgend setzten die Durchführenden der Studie im Oktober 2021 die Befragung der Geförderten um und werteten diese mit Hilfe von uni- und bivariaten Methoden aus. Darauf aufbauend führte Syspons 12 Fokusgruppen und 20 Einzelinterviews mit 86 Geförderten durch, um die aus der Onlinebefragung gewonnenen Ergebnisse anhand von Hypothesen zu validieren. Daraufhin wurden die Ergebnisse in einem internen Syntheseworkshop trianguliert, systematisiert und aufbereitet und dem

DAAD in einem Validierungsworkshop präsentiert. Alle Anmerkungen und Anregungen aus diesem Workshop nahm Syspons auf und ließ sie in die Erstellung eines Zwischenberichts einfließen, der dem DAAD Ende Februar 2022 vorgelegt wurde.

In der **dritten Studienphase** war es das Ziel, weitere quantitative und qualitative Daten zu sammeln, mit denen das Analysemodell bestückt und die Forschungsfragen des DAAD beantwortet werden konnten. Hierzu setzten die Durchführenden der Studie die zweite und dritte Onlinebefragung im April/Mai sowie im Oktober 2022 um. Zusätzlich führte Syspons weitere sechs Fokusgruppen und zehn Einzelinterviews durch. Während das Vorgehen methodisch analog zur zweiten Studienphase verlief, berücksichtigten die Durchführenden inhaltlich neue oder abgeänderte Aspekte in den Fokusgruppendifkussionen und bei den problemzentrierten Interviews (z. B. ökologische Nachhaltigkeit einer rein virtuellen Förderung).

Schließlich führte die **vierte Studienphase** alle gesammelten Daten mithilfe der Analysematrix systematisch zusammen (inkl. eines zweiten internen Syntheseworkshops). Auch wurden im Syntheseworkshop bereits erste Schlussfolgerungen abgeleitet und strukturiert. Die Syntheseeergebnisse wurden mit dem DAAD in einem Validierungs- und Abschlussworkshop diskutiert. Mit den aufgenommen Anmerkungen und Anregungen aus dem Workshop verfasste Syspons im Anschluss den Abschlussbericht.

**3**

## **Darstellung der Programme**

Im Rahmen der Studie betrachtete Syspons insgesamt 16 Programme, die in acht übergeordnete Kategorien zusammengefasst wurden. Die

folgende Grafik gibt einen Überblick der für die Studie relevanten Programme sowie der übergeordneten Kategorien.

**ABBILDUNG 4:** Kategorisierung der für die Studie relevanten Programme

Für diese Studie relevante Programme	Kategorien der Programme für die Studie
1. Jahresstipendien dt. Studierende	Jahresstipendium Studienaufenthalte
2. Jahresstipendien dt. Graduierte	Masterstipendien
3. Jahresstipendien für Studienaufenthalte im Ausland	HAW.International
4. Stipendien für ein Masterstudium im Ausland	Lehramt.International
5. Stipendien Architektur	RISE Weltweit
6. Stipendien Darstellende Künste	Carlo-Schmid-Programm
7. Stipendien Bildende Künste / Design / Film	Doppelabschluss
8. Stipendien Musik	PROMOS
9. LLM-Programm	
10. Kombinierte Studien- und Praxissemester	
11. HAW.International	
12. Lehramt.International	
13. RISE Weltweit	
14. Carlo-Schmid-Programm	
15. Doppelabschluss	
16. PROMOS	

Quelle: Syspons GmbH, 2023

Die ersten zehn der für die Studie relevanten Programme ordnete Syspons entweder den Kategorien „**Jahresstipendium Studienaufenthalte**“ oder „**Masterstipendium**“ zu, wie in Tabelle 1 dargestellt. Während die Programme

- Jahresstipendien deutsche Studierende,
- Jahresstipendien für Studienaufenthalte im Ausland und
- Kombinierte Studien- und Praxissemester in der Kategorie „Jahresstipendium Studienaufenthalte“ Eingang fanden, wurden die Programme
- Stipendien für ein Masterstudium im Ausland und
- LL.M-Programm unter „Masterstipendium“ kategorisiert.

Die Programme

- Jahresstipendien deutsche Graduierte,
- Stipendien Architektur,
- Stipendien Darstellende Künste,
- Stipendien Bildende Künste / Design / Film und
- Stipendien Musik

ordneten die Durchführenden der Studie entweder der Kategorie „Jahresstipendium Studienaufenthalte“ oder „Masterstipendium“ zu. Diese Zuordnung hing davon ab, ob ein Abschluss im Ausland oder in Deutschland angestrebt

wurde. Wenn die Geförderten einen Abschluss in Deutschland anstrebten, fanden die Programme Entsprechung in der Kategorie „Jahresstipendium Studienaufenthalte“. Unter die Kategorie „Masterstipendium“ wurden sie hingegen gefasst, wenn die Geförderten einen Abschluss im Ausland anstrebten. Mehr Details zu dieser Zuordnung können der Tabelle 1 entnommen werden (siehe Spalte „Anmerkungen“).

Die weiteren sechs Programme:

- HAW.International
  - RISE Weltweit
  - Carlo-Schmid-Programm
  - Lehramt.International
  - Integrierte internationale Studiengänge mit Doppelabschluss (Doppelabschluss)
  - Programm zur Steigerung der Mobilität von Studierenden deutscher Hochschulen (PROMOS)
- betrachtete Syspons im Rahmen dieser Studie als eigene Kategorien.

Während die Mehrheit der für die Studie relevanten Programme aus der **Individualförderung** stammen (nämlich 14 von 16 Programme), stammen zwei Programme aus der **Projektförderung**. Die Programme der Projektförderung,

nämlich „Doppelabschluss“ und „PROMOS“, sind etablierte Programme des DAAD, die für alle Fachrichtungen geöffnet sind und weltweit Mobilität ermöglichen.<sup>1</sup>

Außerdem variiert die **Dauer** der Förderung zwischen den für die Studie relevanten Programmen. Vier Programme fördern weniger als sechs Monate Studien und/oder Praktika<sup>2</sup>,

**TABELLE 1:** Kategorisierung der für diese Studie relevanten Programme

Programm lt. Ausschreibung	Programmkategorie Studie (Kurzform)	ST/P	Studium/ Praktikum	B. A./ M. A.	Dauer Förderung
Jahresstipendien deutsche Studierende	Jahresstipendium Studienaufenthalte	ST	Studium	B. A.	>6 M.
Jahresstipendien deutsche Graduierte	Jahresstipendium Studienaufenthalte ODER Masterstipendium	ST	Studium	M. A.	>6 M.
Jahresstipendien für Studienaufenthalte im Ausland	Jahresstipendium Studienaufenthalte	ST	Studium	B. A. und M. A.	>6 M.
Stipendien für ein Masterstudium im Ausland	Masterstipendium	ST	Studium	M. A.	>6 M.
Stipendien Architektur	Jahresstipendium Studienaufenthalte ODER Masterstipendium	ST	Studium	B. A. und M. A.	>6 M.
Stipendien Darstellende Künste	Jahresstipendium Studienaufenthalte ODER Masterstipendium	ST	Studium	B. A. und M. A.	>6 M.
Stipendien Bildende Künste / Design / Film	Jahresstipendium Studienaufenthalte ODER Masterstipendium	ST	Studium	B. A. und M. A.	>6 M.
Stipendien Musik	Jahresstipendium Studienaufenthalte ODER Masterstipendium	ST	Studium	B. A. und M. A.	>6 M.
LL.M-Programm	Masterstipendium	ST	Studium	M. A.	>6 M.
Kombinierte Studien- und Praxissemester	Jahresstipendium Studienaufenthalte	ST	Studium und Praktikum	B. A. und M. A.	>6 M.
HAW.International	HAW.International	ST	Studium	B. A. und M. A.	<6 M.
RISE Weltweit	RISE Weltweit	ST	Praktikum	B. A.	<6 M.
Carlo-Schmid-Programm	Carlo-Schmid-Programm	ST	Praktikum	B. A. und M. A.	<6 M. >6 M.
Lehramt.International	Lehramt.International	ST	Praktikum	B. A. und M. A.	<6 M. >6 M.
Doppelabschluss	Doppelabschluss	P	Studium und Praktikum	B. A. und M. A.	>6 M.
PROMOS	PROMOS	P	Studium und Praktikum	B. A. und M. A.	<6 M.

<sup>1</sup> Eine Ausnahme im Programm Doppelabschluss ist Frankreich, für das keine Auslandsaufenthaltsstipendien vergeben werden.

<sup>2</sup> HAW.International, RISE Weltweit und PROMOS

während die Förderdauer von elf Programmen<sup>3</sup> länger als sechs Monate beträgt. Lediglich im Rahmen zweier Programme<sup>4</sup> können Geförderte entweder länger oder kürzer als sechs Monate gefördert werden.

Weiterhin richten sich die Programme an unterschiedliche **Zielgruppen**: Zehn Programme unterstützen Studierende, während drei Programme Praktikant/innen fördern. Darüber hinaus fördern drei Programme sowohl

**Anmerkungen**

Seit 2020 auslaufendes Programm (ersetzt durch „Jahresstipendien für Studienaufenthalte im Ausland“)

Seit 2020 auslaufendes Programm (ersetzt durch „Jahresstipendien für Studienaufenthalte im Ausland“ bzw. „Stipendien für ein Masterstudium im Ausland“)

Sofern kein Abschluss im Gastland angestrebt wird -> Jahresstipendium

Sofern ein Abschluss im Gastland angestrebt wird -> Masterstipendium

Alle wissenschaftlichen Fächer

Alle wissenschaftlichen Fächer

Vor 2020 wurde das Programm getrennt nach Studierenden/Graduierten ausgeschrieben. Seit 2020 wird das Programm als fachspezifisches Programm ausgeschrieben. Beide Versionen des Programms (vor/seit 2020) gibt es sowohl für Studienaufenthalte (= Abschluss in DE) als auch für Masterstipendien (= Abschluss im Ausland).

Vor 2020 wurde das Programm getrennt nach Studierenden/Graduierten ausgeschrieben. Seit 2020 wird das Programm als fachspezifisches Programm ausgeschrieben. Beide Versionen des Programms (vor/seit 2020) gibt es sowohl für Studienaufenthalte (= Abschluss in DE) als auch für Masterstipendien (= Abschluss im Ausland).

Vor 2020 wurde das Programm getrennt nach Studierenden/Graduierten ausgeschrieben. Seit 2020 wird das Programm als fachspezifisches Programm ausgeschrieben. Beide Versionen des Programms (vor/seit 2020) gibt es sowohl für Studienaufenthalte (= Abschluss in DE) als auch für Masterstipendien (= Abschluss im Ausland).

Vor 2020 wurde das Programm getrennt nach Studierenden/Graduierten ausgeschrieben. Seit 2020 wird das Programm als fachspezifisches Programm ausgeschrieben. Beide Versionen des Programms (vor/seit 2020) gibt es sowohl für Studienaufenthalte (= Abschluss in DE) als auch für Masterstipendien (= Abschluss im Ausland).

Fachliches Programm für ein Aufbaustudium Master of Laws

Im Rahmen eines Studiums mit Abschluss in DE; daher Jahresstipendium zugeordnet

Semesterstipendien sowie Aufenthalte für Abschlussarbeiten

Forschungspraktika für deutsche Bachelorstudierende der Natur- und Ingenieurwissenschaften; bis 3 Monate Stipendienlaufzeit

Praktika in internationalen Organisationen; je nach Programmlinie unterschiedliche Förderlaufzeiten

Lehramtsstudierende aller Fächerkombinationen und aller Schulformen können ein Stipendium für selbstorganisierte Praktika an schulischen Einrichtungen im Ausland im Rahmen dieses Programms erhalten. Je nach Programmlinie unterschiedliche Förderlaufzeiten. Mehrheit der Förderungen >6 M.

Semesterstipendien, in Verbindung damit auch Praktika

Studienaufenthalte und Praktika bis zu 6 Monaten Förderdauer, alle wissenschaftlichen Fächer

<sup>3</sup> Jahresstipendien deutsche Studierende; Jahresstipendien deutsche Graduierte; Jahresstipendien für Studienaufenthalte im Ausland; Stipendien für ein Masterstudium im Ausland; Stipendien Architektur; Stipendien Darstellende Künste; Stipendien Bildende Künste / Design / Film; Stipendien Musik; LL.M-Programm; Kombinierte Studien- und Praxissemester; Doppelabschluss

<sup>4</sup> Carlo-Schmid-Programm, Lehramt.International

Studierende als auch Praktikant/innen. Außerdem richtet sich die Mehrheit der Programme (nämlich elf Programme) an Geförderte, die entweder einen Bachelor oder einen Master absolvieren. Zwei Programme richten sich nur an Geförderte im Bachelorstudium, während drei Programme Geförderte im Masterstudium unterstützen.

Weitere Informationen zu den einzelnen Programmen sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Im Rahmen dieser Studie wurden die Programme aus zwei Perspektiven erreicht: erstens wurde geprüft, inwieweit die Geförderten unterschiedliche Erwartungen bezüglich der virtuellen Formate für die Erreichung von unterschiedlichen Zielen hatten. Zweitens wurde untersucht, inwieweit die Wahrnehmung variiert, inwieweit diese Ziele abhängig von der Umsetzungsart der Förderung (virtuell, in Präsenz, oder gemischt) erreicht wurden. Die Durchführenden prüften erstens, inwieweit die Geförderten unterschiedliche Erwartungen bezüglich der virtuellen Formate für die Erreichung der unterschiedlichen Ziele hatten. Zweitens untersuchten die Durchführenden, inwieweit die Wahrnehmung der Zielerreichung variierte, abhängig von der Umsetzungsart der Förderung (virtuell, in Präsenz oder gemischt).

Alle Programme zielen auf verschiedene **Wirkungs- und Zielebenen**, die im Folgenden differenziert dargestellt sind. Die in dieser Studie berücksichtigten Programme arbeiten jedoch nicht im gleichen Maß auf die verschiedenen Ziele hin. Dabei kann zwischen der individuellen Kompetenzentwicklung und weiteren Wirkungen der Programme unterschieden werden, die Syspons allesamt und differenziert nach Programm untersuchte. Hinsichtlich der individuellen Kompetenzentwicklung unterscheidet die Begleitstudie die folgenden acht Dimensionen:<sup>5</sup>

- *Fachlich-inhaltliche Kompetenzentwicklung:*  
Auf dieser Ebene geht es um die Entwicklung und das Erlernen von fach- und sachspezifischem Wissen. Hierunter werden insbesondere die theoretischen und akademischen Fertigkeiten zusammengefasst, die durch die Förderung weiterentwickelt werden sollen.
- *Praktische Kompetenzentwicklung:*  
Ergänzend zur fachlich-inhaltlichen Kompetenzentwicklung steht hier die fach- und berufsbezogene Entwicklung der praktischen Anwendungsfertigkeiten im Zentrum.
- *Methodische Kompetenzentwicklung:*  
Die methodische Kompetenzentwicklung ist eine Querschnittskompetenz und bezieht sich auf die Fähigkeit einer Person, sich systematisch und strukturiert mit einem Fachproblem auseinanderzusetzen. Methodenkompetenz ist daher fachübergreifender Natur, und beinhaltet Fertigkeiten im Bereich der Informationsbeschaffung, der Lern- und Arbeitstechniken und der Analyse und Problemlösung.
- *Soziale Kompetenzentwicklung:*  
Soziale Kompetenz wird hier verstanden als Fähigkeit, andere Personen zu verstehen sowie sich ihnen gegenüber situationsangemessen zu verhalten. Im Mittelpunkt stehen daher Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit.
- *Interkulturelle Kompetenzentwicklung:*  
Hierunter wird die Fähigkeit verstanden, sich in der Interaktion, Kommunikation und Zusammenarbeit mit Personen aus unterschiedlichen Kulturkreisen situativ angemessen und kultursensibel zu verhalten und anzupassen. Interkulturelle Kompetenzen sind demnach im weitesten Sinne soziale Kompetenzen, die jedoch aufgrund ihrer Bedeutung im Rahmen eines Auslandsaufenthalts gesondert betrachtet werden.
- *Länder- und Regionalkompetenzen:*  
Hierunter fällt die Fähigkeit, die Entwicklungen in bestimmten Ländern und Regionen vor dem Hintergrund ihrer Geschichte, Kultur, Geografie sowie ihrer sozialen, politischen und wirtschaftlichen Bedingungen zu verstehen.

<sup>5</sup> Der Überblick der Programmziele wurde mit Hilfe der Dokumentenanalyse erstellt.

- *Sprachliche Kompetenzentwicklung:*  
Auf dieser Ebene sollen Fremdsprachenkenntnisse weiterentwickelt werden. Hierzu gehört die Fähigkeit, sich im sozialen Kontext (u. a. Studium, Praktikum) adäquat schriftlich und verbal auszudrücken.
- *Entwicklung der Selbstkompetenz:*  
Unter Selbstkompetenz werden hier Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung verstanden. Auch wird hierunter die Fähigkeit verstanden, über die ein Mensch in Bezug auf sein eigenes Wissen und Handeln verfügt. Durch selbstkritisches Reflektieren kann er sich und seine Fähigkeiten angemessen einschätzen. Zu den Selbstkompetenzen gehören daher Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit sowie Lern- und Leistungsbereitschaft, Belastbarkeit und Frustrationstoleranz.

Neben diesen individuellen Kompetenzen definieren die Programme weitere Wirkungen, die durch die Begleitstudie betrachtet werden. Diese sind:

- *Karriereentwicklung:*  
Auf dieser Ebene wird festgehalten, dass die Förderung einen spezifischen Beitrag zur beruflichen Entwicklung der Geförderten leisten soll. Dieser kann sich aufgrund der oben beschriebenen Kompetenzentwicklung oder weiterer Aspekte ergeben, wie z. B. Vernetzung mit potenziellen Arbeitgebern, Förderung spezifischer arbeitsmarktnaher Kompetenzen etc.
- *Vernetzung:*  
Hier steht die Entwicklung des sozialen Netzwerks der Geförderten im Vordergrund. Durch den Auslandsaufenthalt sollen die Geförderten persönliche und berufliche Kontakte herstellen, die sie privat und insbesondere beruflich nutzen können (z. B. zur Karriereentwicklung, zum fachlichen Austausch etc.).
- *Auslandsabschluss:*  
Auf dieser Ebene wird spezifisch die Erlangung eines akademischen Abschlusses im Ausland gefördert und als Ziel des Programms formuliert.

**4**

# **Datengrundlage**



Um die Ergebnisse der Begleitstudie einordnen zu können, ist es wichtig, die Datengrundlage zu kennen, auf der sie basieren. Aus diesem Grund beschreibt das folgende Kapitel die Datengrundlage der Begleitstudie, indem es die Zusammensetzung der befragten Geförderten nach verschiedenen Merkmalen darstellt.

#### 4.1 Rücklauf der Onlinebefragungen

Wie in Kapitel 2.2 erwähnt, führte Syspons drei Befragungswellen mit Geförderten durch sowie eine weitere Befragung mit Personen, die die Stipendien nicht antraten.

Insgesamt wurden in den **drei Befragungswellen** 7.820 Geförderte aus den studienrelevanten Programmen eingeladen. Von diesen beteiligten sich insgesamt 3.272 an der Befragung, so dass sich ein Rücklauf von 41,83 % ergab. Während 1.961 Geförderte im Rahmen der ersten Befragungswelle an der Studie teilnahmen, nahmen 978 der Geförderten an der zweiten Befragungswelle und 333 an der dritten Befragungswelle teil. Die letzte Welle hatte weniger Teilnehmende, da einige Programme hier nicht mehr einbezogen wurden (z. B. die Programme der Projektförderung). Der detaillierte Rücklauf pro Programm kann der folgenden Grafik entnommen werden.

**ABBILDUNG 5:** Rücklauf für die drei Onlinebefragungen der Geförderten

	TN	Befragte	Rücklauf in %
<b>Gesamt</b>	3.272	7.820	41,8%
<b>Welle</b>			
<b>Welle 1</b>	1.961	5.245	37,4%
<b>Welle 2</b>	978	1.918	50,9%
<b>Welle 3*</b>	333	657	50,7%
<b>Programm</b>			
<b>Jahresstipendium Studienaufenthalt</b>	229	1.561**	47,0%**
<b>Masterstipendium</b>	504		
<b>Carlo-Schmid-Programm</b>	90	232	38,8%
<b>Lehramt.International</b>	263	497	52,9%
<b>HAW.International</b>	270	549	49,2%
<b>RISE Weltweit</b>	158	255	61,9%
<b>Doppelabschluss</b>	362	835	43,3%
<b>PROMOS</b>	1.396	3.891	35,8%

\* In der dritten Welle wurden keine Geförderten der Projektförderung gefragt sowie keine Geförderten in Russland / in der Ukraine oder des RISE Weltweit-Programms.

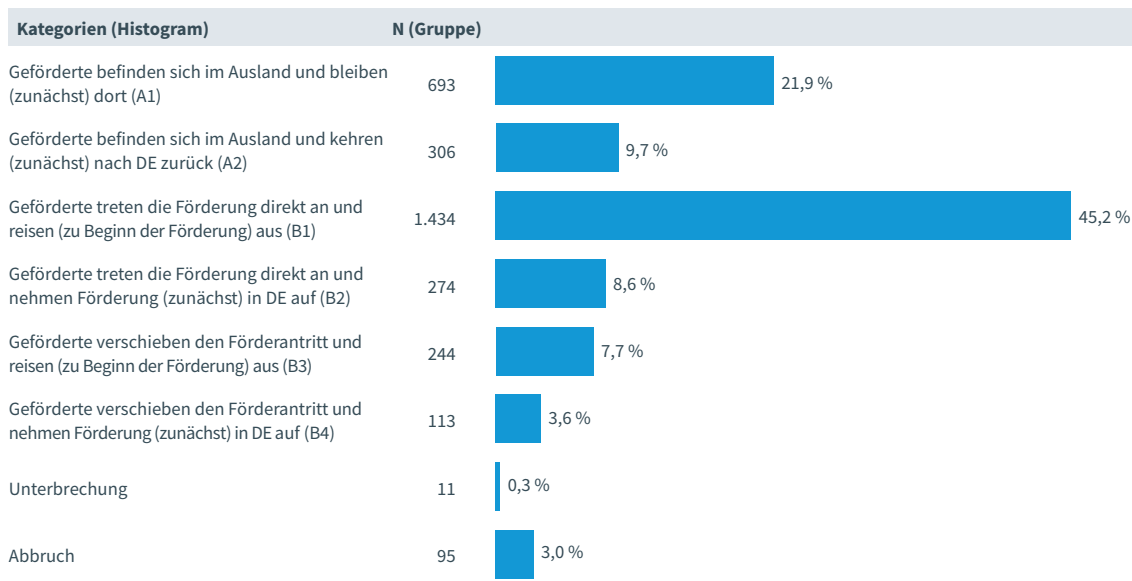
\*\* Jahresstipendium Studienaufenthalt oder Masterstipendium.

Zahlen nach Datenbereinigung. Dezember 2022. Quelle: Syspons GmbH, 2023

Die Datengrundlage für die drei Befragungswellen analysierte Syspons auch im Rahmen des Kapitels **Typologien** (2.2.1). Typologisiert ordneten sich 21,9 % (n=693) Geförderte Typologie A1 zu, die sich beim Ausbruch der Pandemie im Ausland befanden und (zunächst) dortgeblieben sind. Darüber hinaus wurden 9,7 % (n=306) Geförderte durch die Onlinebefragung erreicht, die beim Ausbruch der Pandemie im Ausland waren und zunächst nach Deutschland zurückkehrten (Typologie A2). Bei den erreichten Geförderten, die ihren Förderantritt nach Beginn der Pandemie hatten, teilten sich 45,2 % (n=1434) auf Typologie B1 „Geförderte treten die Förderung direkt an und reisen (zu Beginn

der Förderung) aus“ auf, während 8,6 % (n=274) Typologie B2 „Geförderte treten die Förderung direkt an und nehmen die Förderung (zunächst) in Deutschland auf“ zugeordnet wurden. Weiterhin erreichten die Durchführenden der Studie 7,7 % (n=244) Geförderte, die den Förderantritt verschoben und dann zu Beginn der Förderung ausreisten (Typologie B3), und 3,6 % (n=113) Geförderte, die den Förderantritt verschoben und die Förderung zunächst in Deutschland aufnahmen (Typologie B4) (siehe Abbildung 6). Darüber hinaus wurden 3 % (n=95) Abbrechende und 0,3 % (n=11) Geförderte, die ihre Förderung unterbrachen, befragt.

**ABBILDUNG 6:** Datengrundlage nach Typologien



N (Gesamt): 3.170  
 Quelle: Syspons GmbH, 2023

26

Der Rücklauf für die Befragung von Personen, die zwar eine Förderzusage vom DAAD erhielten, jedoch **vor Stipendienantritt absagten**, war leicht höher. Zu dieser Onlinebefragung lud Syspons 784 Personen ein, von denen 386 an der

Onlinebefragung teilnahmen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 49,2 %. Die Verteilung der Befragten pro Programm zeigt die folgende Tabelle.

**ABBILDUNG 7:** Rücklauf der Onlinebefragung für die Personen, die die Förderung nicht antraten

	TN	Befragte	Rücklauf in %
<b>Abbrecher</b>	386	784	49,2 %
<b>Programm</b>			
<b>Jahresstipendium Studienaufenthalt</b>			
<b>Masterstipendium</b>	107*	208*	51,7 %
<b>Carlo-Schmid-Programm</b>	17	46	36,9 %
<b>Lehramt.International</b>	11	221	49,8 %
<b>HAW.International</b>	138	288	47,9 %
<b>RISE Weltweit</b>	14	21	66,0 %
<b>Doppelabschluss</b>	-	-	-
<b>PROMOS</b>	-	-	-

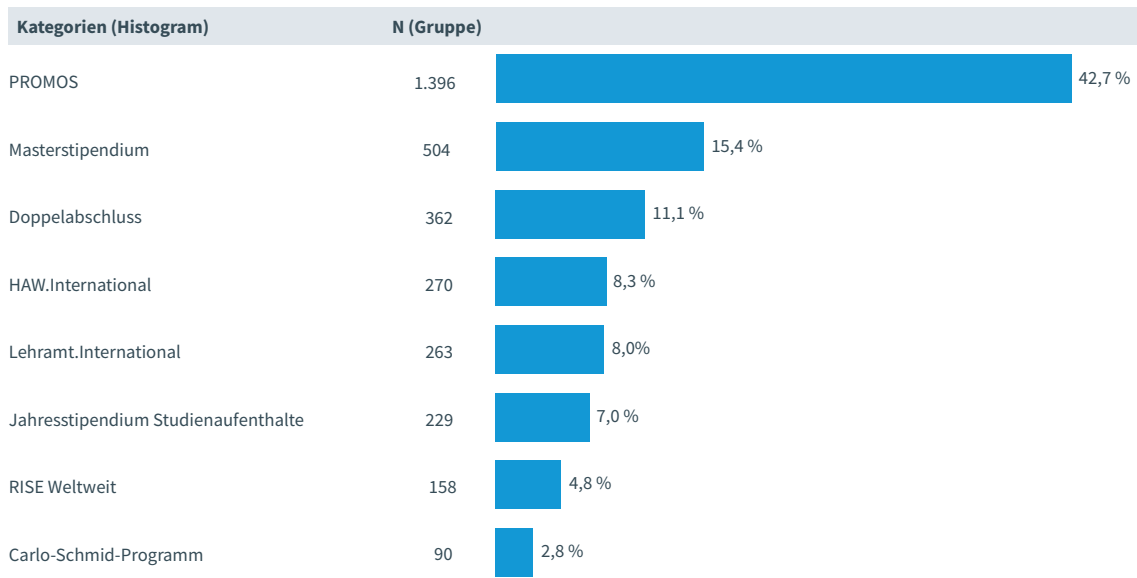
\* Jahresstipendium Studienaufenthalt oder Masterstipendium.  
 Quelle: Syspons GmbH, 2023

## 4.2 Merkmale der befragten Geförderten

Dieses Kapitel stellt die unterschiedlichen Merkmale der befragten Geförderten dar. Folgende Merkmale betrachtete Syspons im Rahmen dieser Studie als unabhängige Variable: Programm, Förderungstyp, Regionen, Fächer, Geschlecht, Familienstand, Bildungshintergrund der Eltern und Freemover/in.

Die Verteilung der Befragten nach **Programmen** in den drei Befragungswellen ist in Abbildung 8 detailliert dargestellt. Die Mehrheit der Befragten, nämlich 42,7 %, nahm am PROMOS-Programm teil, während relativ wenig Befragte zum Carlo-Schmid- (2,8 %) oder RISE Weltweit-Programm (4,8 %) gehörten.

**ABBILDUNG 8:** Verteilung der Befragten nach Programm

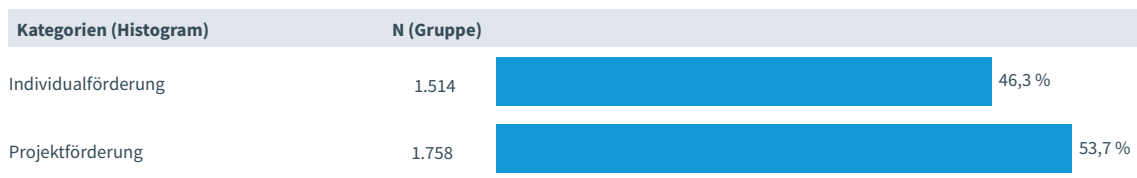


N (Gesamt): 3.272  
Quelle: Syspons GmbH, 2023

In Bezug auf die Verteilung der Befragten zwischen **Individual- und Projektförderung** stellt Syspons fest, dass etwas mehr als die Hälfte der

Befragten, nämlich 53,7 %, der Projektförderung und 46,3 % der Geförderten der Individualförderung zugehörten.

**ABBILDUNG 9:** Verteilung der Befragten nach Förderungstyp

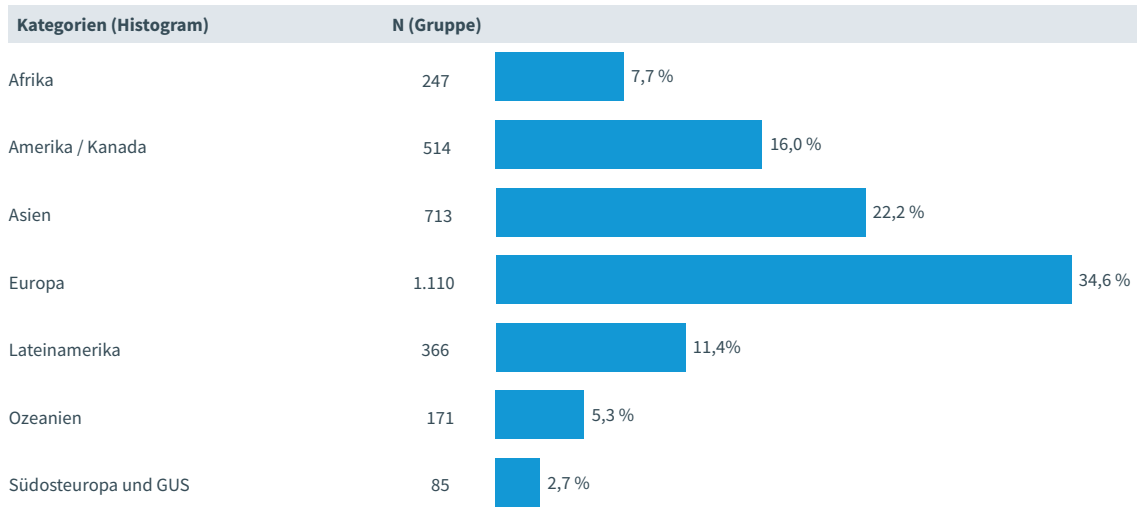


N (Gesamt): 3.272  
Quelle: Syspons GmbH, 2023

Die Analyse der Verteilung nach **Regionen** ergibt, dass der größte Teil der Befragten die Förderung an europäischen Hochschulen bzw. auf Praktikumsstellen absolvierte (34,6 %). An zweiter Stelle folgen die Befragten, die die Förderung an asiatischen Hochschulen bzw. auf

Praktikumsstellen absolvierten (22,2 %) und an dritter Stelle die Geförderten mit Aufenthalt in Amerika/Kanada (16 %). Die kleinste Gruppe der Befragten absolvierte das Stipendium in Südosteuropa und den GUS-Staaten (2,7 %) sowie in Ozeanien (5,3 %).

**ABBILDUNG 10:** Verteilung der Befragten nach Region



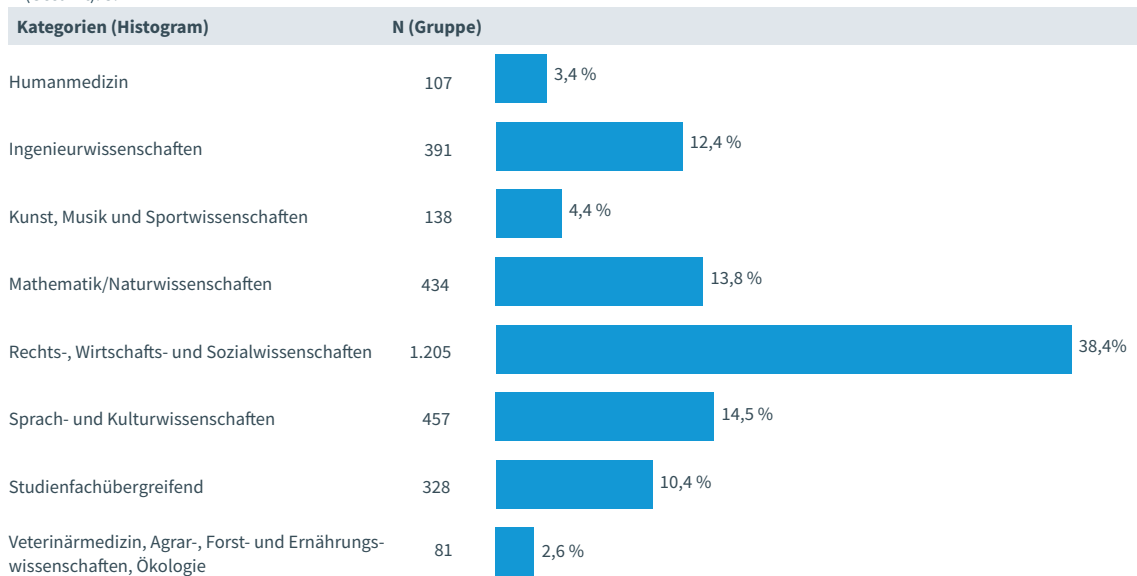
N (Gesamt): 3.206  
Quelle: Syspons GmbH, 2023

In Bezug auf die Verteilung der Befragten nach **Fächern** stellt Syspons fest, dass ein großer Teil der Befragten, nämlich 38,4 %, die Stipendien in den Rechts-, Wirtschafts- und

Sozialwissenschaften absolvierte. Dagegen waren relativ wenige Befragte in den Bereichen „Veterinärmedizin, Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Ökologie“ aktiv (2,6 %).

**ABBILDUNG 11:** Verteilung der Befragten nach Fächern

N (Gesamt): 3.141

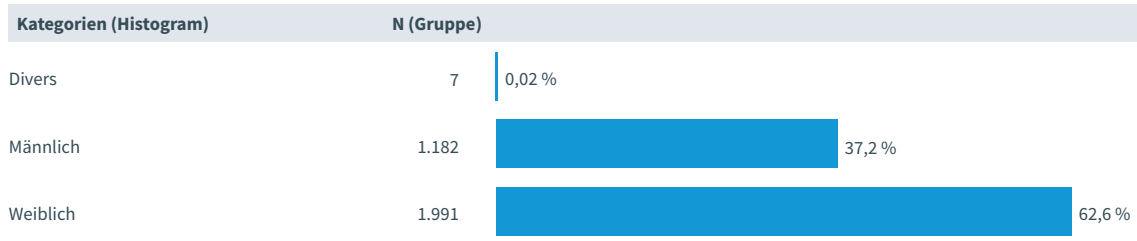


Quelle: Syspons GmbH, 2023

In Hinblick auf die **sozioökonomischen Variablen** der Befragten stellt Syspons fest, dass die Befragten eine recht homogene Gruppe bilden. In Bezug auf das **Geschlecht** identifizieren

sich ca. zwei Drittel der Befragten als Frauen, während sich ca. ein Drittel als Männer identifizieren. Lediglich 0,2 % ordnen sich der Kategorie Divers zu.

**ABBILDUNG 12:** Verteilung der Befragten nach Geschlecht

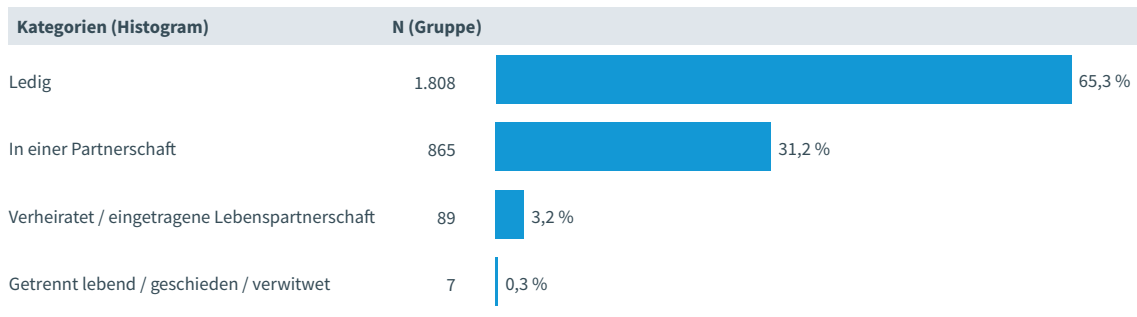


N (Gesamt): 3.180  
 Quelle: Syspons GmbH, 2023

Bezüglich des **Familienstands** der Befragten zeigen die Daten, dass die Mehrheit der Geförderten ledig (65,3 %) und ca. ein Drittel der

Befragten in einer Partnerschaft war. Nur 3,2 % der Befragten waren verheiratet und weniger als 1 % getrennt/geschieden oder verwitwet.

**ABBILDUNG 13:** Verteilung der Befragten nach Familienstand

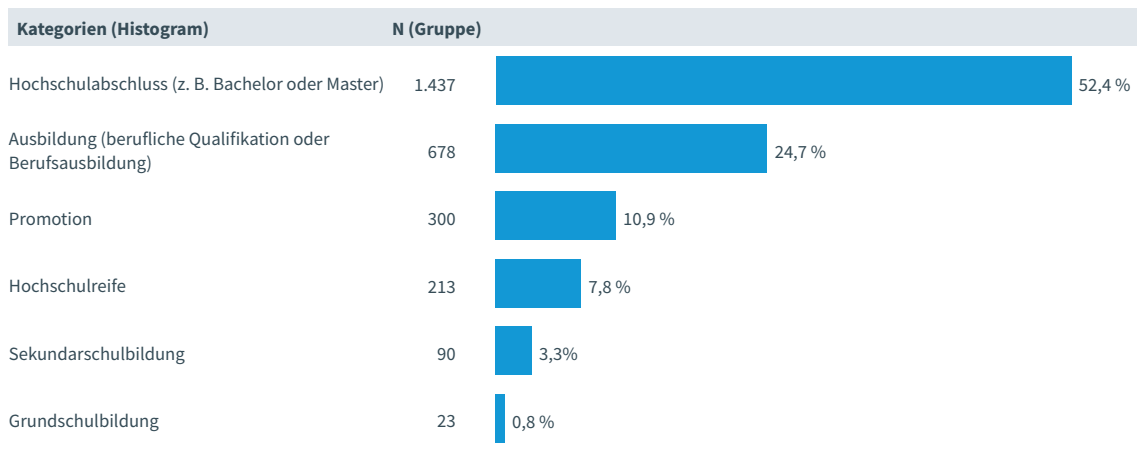


N (Gesamt): 2.769  
 Quelle: Syspons GmbH, 2023

Auch bei der Analyse des **Bildungshintergrunds der Eltern** stellen die Durchführenden der Studie fest, dass die Mehrheit der Eltern der

Befragten entweder einen Hochschulabschluss hatte (52,4 %) oder promoviert war (10,9 %).

**ABBILDUNG 14:** Verteilung der Befragten nach Bildungshintergrund der Eltern

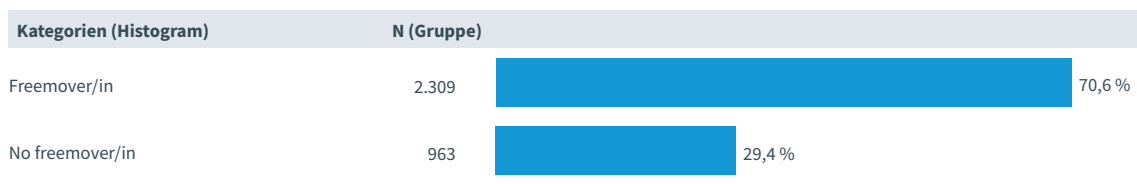


N (Gesamt): 2.741  
 Quelle: Syspons GmbH, 2023

Schließlich waren 70,6 % der Befragten sogenannte **Freemover/innen**. Freemover/innen sind Studierende, die ihren Auslandsaufenthalt

unabhängig von Austausch- bzw. Kooperationsverträgen der eigenen Hochschule absolvieren.

**ABBILDUNG 15:** Verteilung der Befragten nach Freemover/in / Nichtfreemover/in



N (Gesamt): 3.272  
 Quelle: Syspons GmbH, 2023

**5**

**Genutzte Optionen  
im Zuge der Pandemie:  
Deskriptive Analyse**

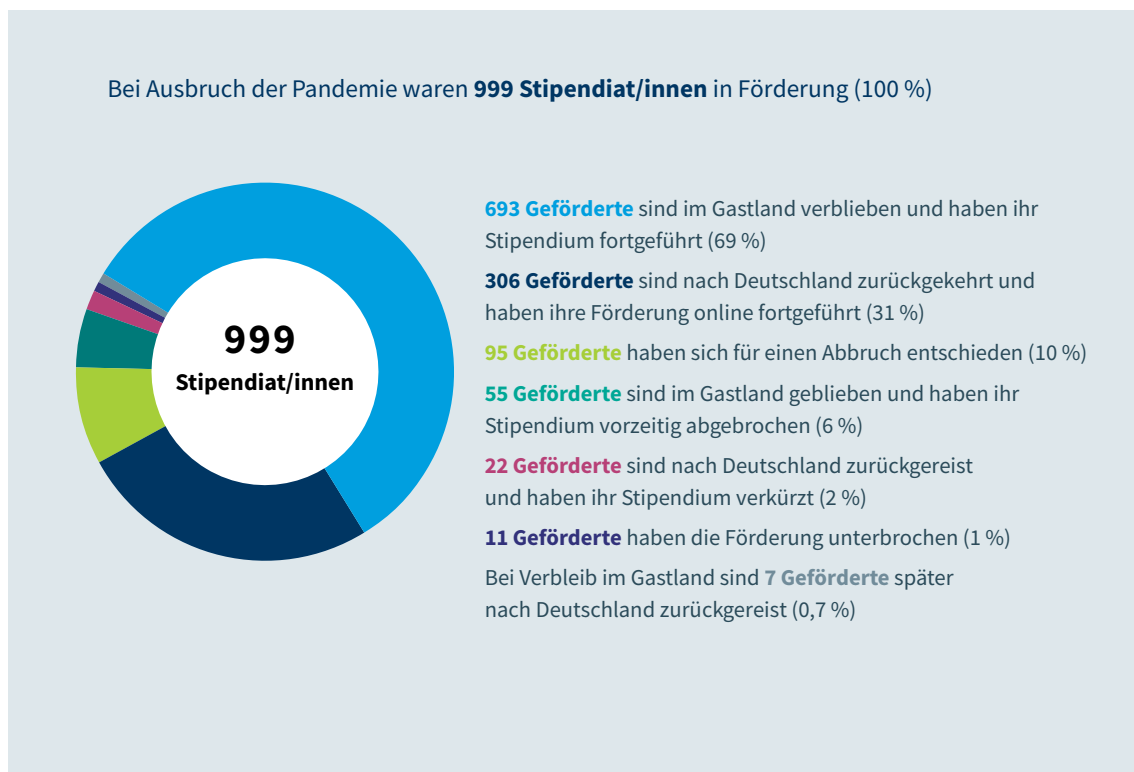
Im Zuge der Pandemie konnten sich die Geförderten zwischen unterschiedlichen Optionen zur Ausgestaltung der Stipendien entscheiden. Für die Analyse dieser Optionen unterscheidet die Studie (siehe Kapitel 2.2.1) zwischen zwei Fördergruppen. **Fördergruppe 1** (die „Pandemie-Überraschten“) bilden diejenigen, die sich vor Ausbruch der weltweiten COVID-19-Pandemie zum Stichtag 11. März 2020 in der Förderung durch den DAAD befanden. **Fördergruppe 2** bilden diejenigen, die nach Ausbruch der Pandemie (ab dem 12. März 2020) ihre Förderung antraten. Im Folgenden werden die Reaktionen der Geförderten der zwei Fördergruppen im Zuge der Pandemie präsentiert.

### Fördergruppe 1: Die „Pandemie-Überraschten“

Insgesamt waren **999 Befragte**<sup>1</sup> beim Ausbruch der Pandemie in der Förderung. Die große Mehrheit dieser Geförderten, nämlich 693, verblieb im **Gastland** und führte das Stipendium zunächst dort fort. Von den Geförderten, die im Gastland blieben, brachen jedoch 55 Geförderte ihr Stipendium vorzeitig ab und sieben reisten im Nachhinein nach Deutschland zurück. Weitere 306 Geförderte kehrten bei Ausbruch der Pandemie nach **Deutschland** zurück und führten ihre Förderung online fort, hiervon verkürzten 22 Geförderte das Stipendium. Von dieser Fördergruppe unterbrachen elf Geförderte die Förderung und 95 Geförderte entschieden sich zu einem Abbruch.

Abbildung 16 stellt diese Fördergruppe grafisch dar.<sup>2</sup>

**ABBILDUNG 16:** Geförderte, die beim Ausbruch der Pandemie in der Förderung waren



<sup>1</sup> Die in diesem Kapitel präsentierten Daten beziehen sich auf die Anzahl der befragten Geförderten.

<sup>2</sup> Die Summe der Kategorien in der Infografiken ergibt zusammen mehr als 100%, da sich die Kategorien nicht gegenseitig ausschließen.



## Fördergruppe 2: Die „Pandemie-Erfahrenen“

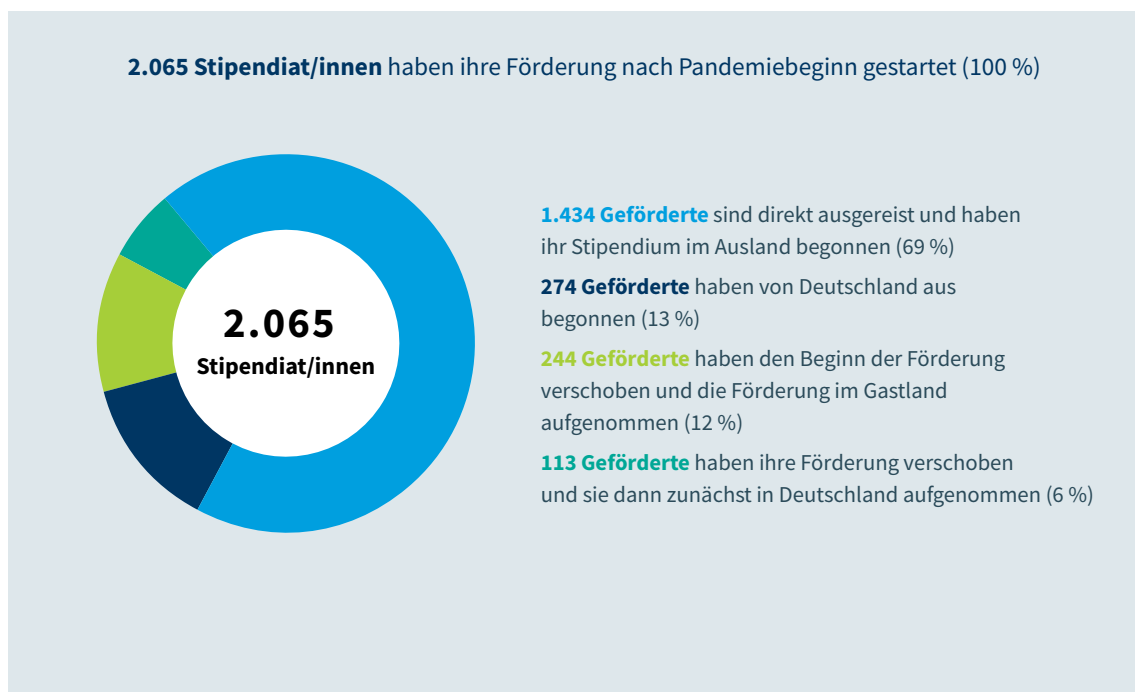
Insgesamt begannen **2.065 Befragte<sup>3</sup>** ihre Förderung nach Pandemiebeginn. In den Reaktionen der sogenannten „Pandemie-Erfahrenen“ beobachtet Syspons eine ähnliche Tendenz, wie bei den sogenannten „Pandemie-Überraschten“: Die große Mehrheit dieser Geförderten, nämlich 1.434, setzte die Förderung zunächst „planmäßig“ um: Das heißt, die Geförderten reisten direkt aus und nahmen ihr Stipendium im Ausland auf. Weniger

als 15 % der Geförderten dieser Fördergruppe begannen das Stipendium von Deutschland aus online, nämlich 274 Geförderte.

Außerdem verschoben 357 Geförderte dieser Fördergruppe den Förderbeginn: Davon nahmen 244 Geförderte die Förderung (nach der Verschiebung) im Gastland und 113 Geförderte in Deutschland auf.

Abbildung 17 visualisiert die Reaktionen für diese Fördergruppe.

**ABBILDUNG 17:** Geförderte, die ihre Förderung nach Ausbruch der Pandemie begannen



Quelle: Syspons GmbH, 2023

Die Studie analysierte die verschiedenen Entscheidungen zur **Umsetzungsart** der Stipendien, die die Geförderten beider Fördergruppen trafen und untersuchte, wie die Geförderten die Stipendien begannen (virtuell oder in Präsenz) sowie, ob die Stipendien plangemäß umgesetzt wurden oder, ob bedeutende Änderungen bei der Umsetzung zu Stande kamen. Syspons identifiziert sechs **Entscheidungsoptionen** zur Umsetzung der Stipendien, die im Folgenden präsentiert werden:

- Entscheidungsoption 1: Die Geförderten begannen die Förderung online
- Entscheidungsoption 2: Die Geförderten führten die Förderung online fort
- Entscheidungsoption 3: Die Geförderten verschoben die Förderung
- Entscheidungsoption 4: Die Geförderten unterbrachen die Förderung
- Entscheidungsoption 5: Die Geförderten brachen die Förderung ab
- Entscheidungsoption 6: Die ausgewählten Personen traten das Stipendium nicht an

<sup>3</sup> Die in diesem Kapitel präsentierten Daten beziehen sich auf die Anzahl der befragten Geförderten.

## Entscheidungsoption 1: Die Geförderten begannen die Förderung online

Von den 3.272 Befragten entschieden sich **492 Befragte** dazu, ihr Stipendium in Deutschland oder im Ausland online zu beginnen. Dabei zeigt sich, dass, verglichen mit den Geförderten der anderen Befragungswellen, die Befragten der zweiten **Befragungswelle** am öftesten diese Entscheidungsoption wählten. So starteten 19,1 % der Befragten der zweiten Welle das Stipendium online, während dies für 14,5 % der Befragten der ersten und für 6 % der Befragten der dritten Welle der Fall war. In ähnlichem Maße nahmen diese Option Praktikant/innen (14,2 %) und Studierende (15,4 %) in Anspruch.

Dagegen zeigen die Befragungsdaten kaum Unterschiede bei der Auswahl dieser Entscheidungsoption zwischen den Geförderten der **Individual- und Projektförderung**. So begannen die Befragten beider Förderungstypen die Stipendien in ähnlichen Proportionen online, nämlich ca. 15 % der Fälle. Allerdings begannen die Geförderten der verschiedenen Programme die Stipendien in unterschiedlichen Proportionen online. So begannen die Geförderten des RISE Weltweit-Programms das Stipendium öfter

online (38,6 % der Fälle). Dagegen begann eine geringere Anzahl Geförderter der Programme „Lehramt.International“ und „Masterstipendium“ die Förderung online, nämlich jeweils 5,3 % und 8,1 % der Fälle.

Außerdem zeigen die Daten, dass die Geförderten in den **Zielregionen** unterschiedlich reagierten. So starteten die Geförderten in Asien mit fast einem Viertel der Fälle das Stipendium öfter online als in anderen Regionen. Dagegen begannen die Geförderten in Europa am seltensten die Förderung online (8,1 %).

Auch in Bezug auf die **fachliche Verteilung der Stipendien** beobachtet Syspons Unterschiede bei der Auswahl dieser Entscheidungsoption. So verdeutlichen die Daten, dass die Geförderten im Bereich der Mathematik/Naturwissenschaften, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie Sprach- und Kulturwissenschaften in ähnlicher Proportion die Förderung online begannen, nämlich in ca. 17 % der Fälle. Dagegen begannen weniger als 10 % der Geförderten der Humanmedizin, Veterinärmedizin, Agrar-, Forst-, und Ernährungswissenschaften, Ökologie und studienfachübergreifend das Stipendium online.

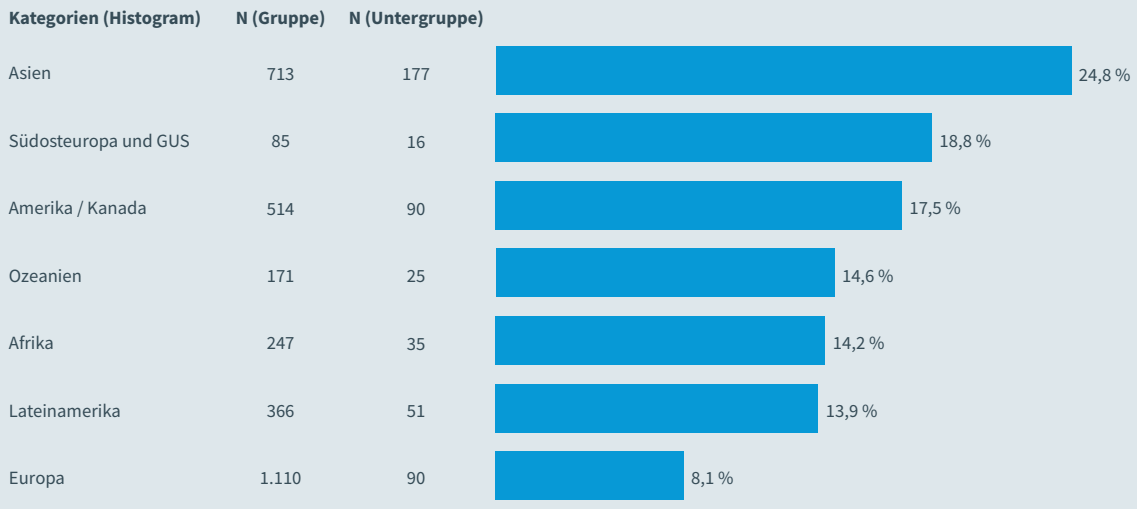
**ABBILDUNG 18:** Entscheidungsoption 1: Die Geförderten begannen die Förderung online

### INSGESAMT 492 GEFÖRDERTE BEGANNEN DAS STIPENDIUM ONLINE

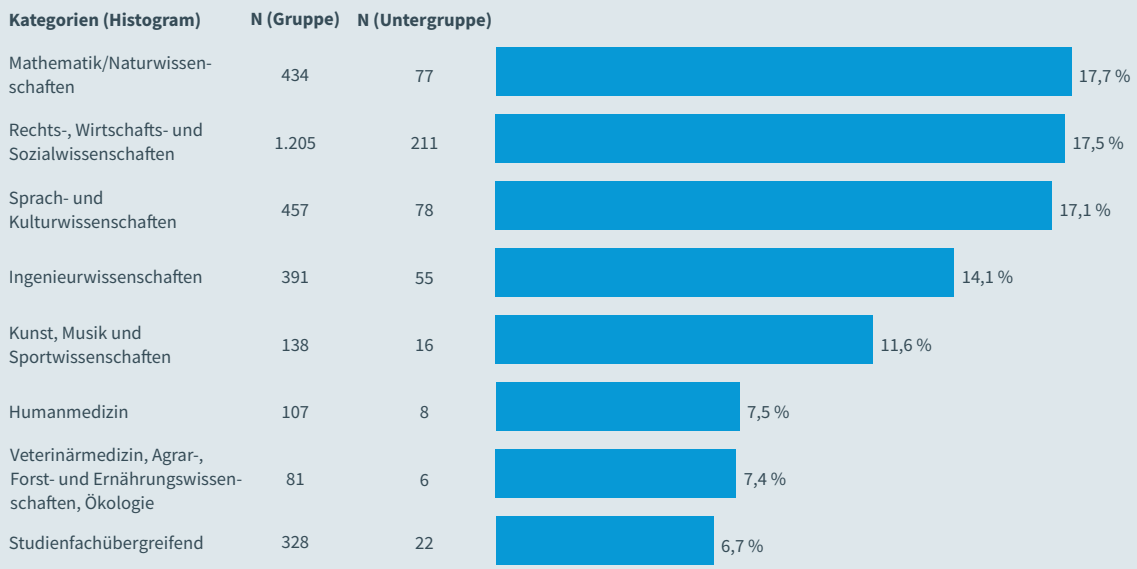
#### Onlinebeginn nach Programm

Kategorien (Histogram)	N (Gruppe)	N (Untergruppe)	
RISE Weltweit	158	61	38,6 %
Carlo-Schmid-Programm	90	21	23,3 %
Doppelabschluss	362	75	20,7 %
HAW.International	270	50	18,5 %
Jahresstipendium Studienaufenthalte	229	39	17,0 %
PROMOS	1.396	191	13,7 %
Masterstipendium	504	41	8,1 %
Lehramt.International	263	14	5,3 %

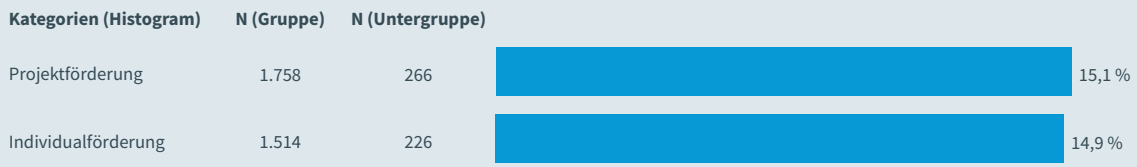
### Onlinebeginn nach Region



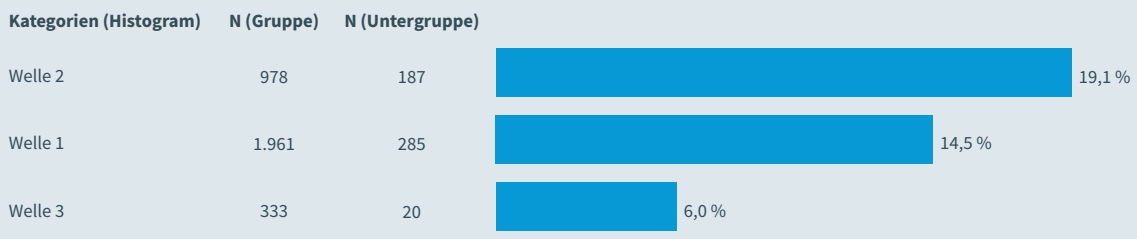
### Onlinebeginn nach Studienfach



### Onlinebeginn nach Förderungstyp



### Onlinebeginn nach Welle



## Entscheidungsoption 2: Die Geförderten führten die Förderung online fort

Von den befragten Geförderten führten insgesamt **999 Geförderte**<sup>4</sup> die Förderung online in Deutschland oder im Ausland fort. Syspons stellt fest, dass die Geförderten der ersten **Befragungswelle** diese Entscheidungsoption im Vergleich zu den Geförderten der anderen Wellen präferierten. So zeigen die Befragungsdaten, dass die Geförderten der ersten Welle das Stipendium in ca. 50 % der Fälle online fortsetzten, während diese Option nur 4 % der Befragten der zweiten Welle wählten und keine befragte Person der dritten Welle.

Darüber hinaus beobachten die Durchführenden der Studie, dass die Befragten beider Förderungstypen die Entscheidungsoptionen unterschiedlich wählten. Während die Geförderten der **Projektförderung** die Förderung in 39,1 % der Fälle online fortführten, entschieden sich nur 20,5 % der Geförderten der **Individualförderung für diese Option**. Kohärent dazu setzten die Geförderten des PROMOS-Programms das Stipendium am häufigsten online fort, nämlich

in 40,8 % der Fälle, gefolgt von den Geförderten der Programme „Doppelabschluss“ und „Masterstipendium“, jeweils mit 32,6 % und 31,9 %. Dagegen setzten weniger als 10 % der Geförderten des Carlo-Schmid-Programms und des Lehramt-International-Programms das Stipendium online fort.

Unterschiede bei der Wahl der Entscheidungsoptionen sind auch in Bezug auf die **Fächer** der Stipendien offensichtlich. Am häufigsten entschieden sich die Geförderten in den Bereichen Kunst, Musik und Sportwissenschaften für die Option, die Förderung online fortzusetzen, nämlich 37 % der Fälle. Dagegen entschieden sich nur 19,2 % der Befragten im studienfachübergreifenden Bereich für diese Entscheidungsoption.

Ähnlich verhält es sich bei der Wahl der Entscheidungsoptionen bei den Geförderten in den verschiedenen **Zielregionen**. So führten im Vergleich zu den Geförderten der anderen Regionen die Geförderten in Ozeanien die Förderung am häufigsten online fort (60,8 %). Dagegen entschied sich nur ein Fünftel der Geförderten in Europa dafür, das Stipendium online fortzuführen.

**ABBILDUNG 19:** Entscheidungsoption 2: Die Geförderten führten die Förderung online fort

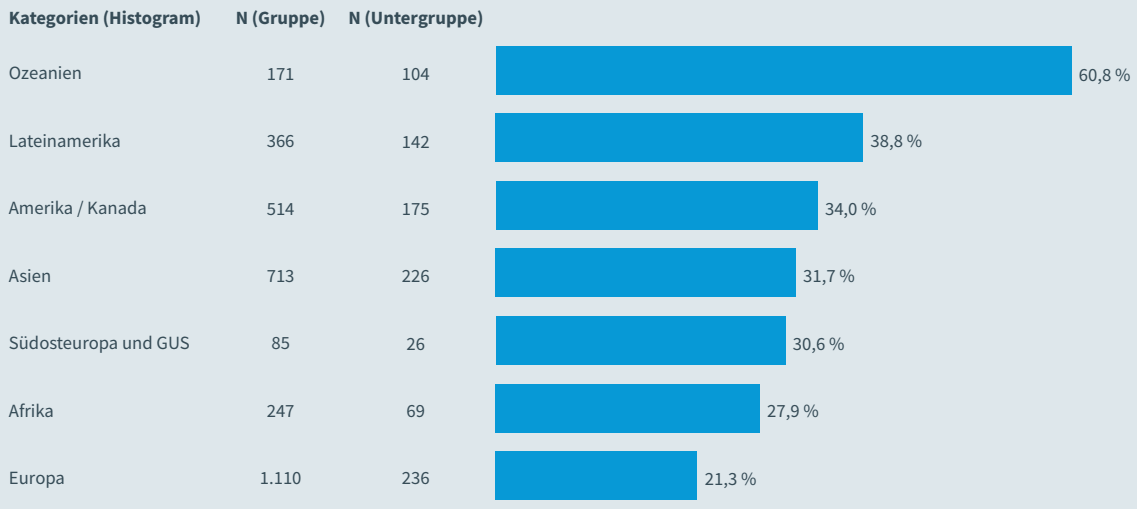
### INSGESAMT 999 GEFÖRDERTE FÜHRTEN DIE FÖRDERUNG ONLINE FORT

#### Onlinebeginn nach Programm

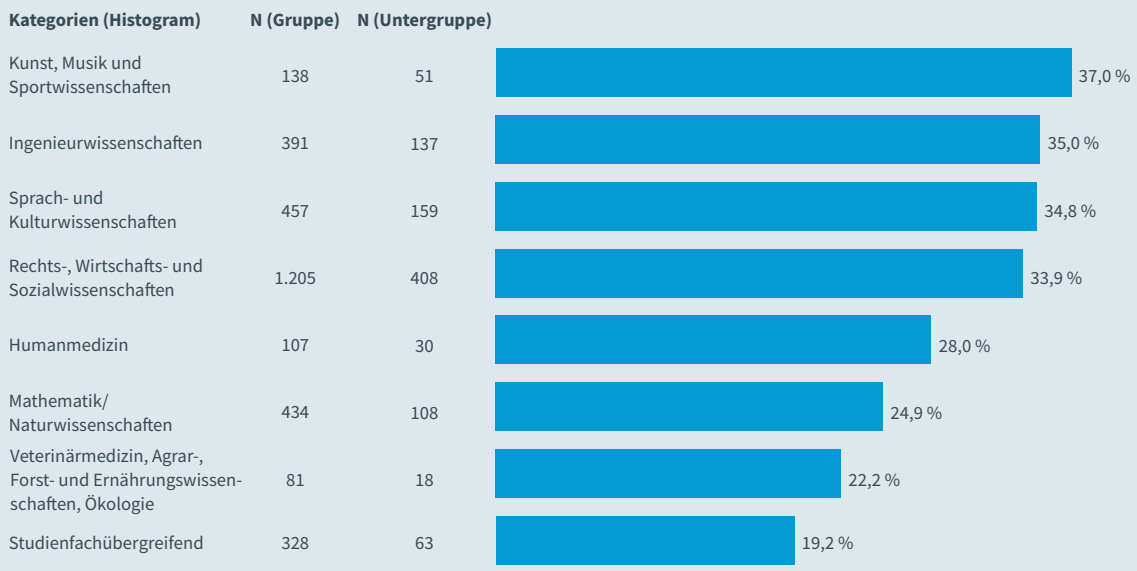
Kategorien (Histogram)	N (Gruppe)	N (Untergruppe)	
PROMOS	1.396	570	40,8 %
Doppelabschluss	362	118	32,6 %
Masterstipendium	504	161	31,9 %
Jahresstipendium Studienaufenthalte	229	72	31,4 %
HAW.International	270	50	18,5 %
Carlo-Schmid-Programm	90	8	8,9 %
Lehramt.International	263	20	7,6 %

<sup>4</sup> Die in diesem Kapitel präsentierten Daten beziehen sich auf die Anzahl der befragten Geförderten.

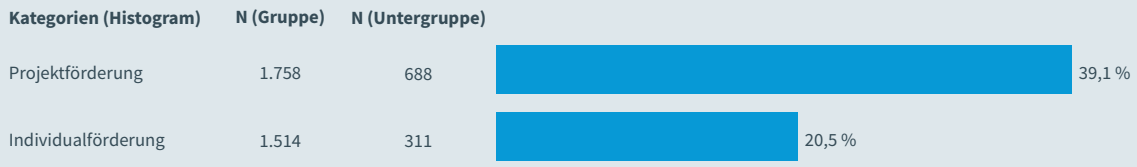
### Onlinebeginn nach Region



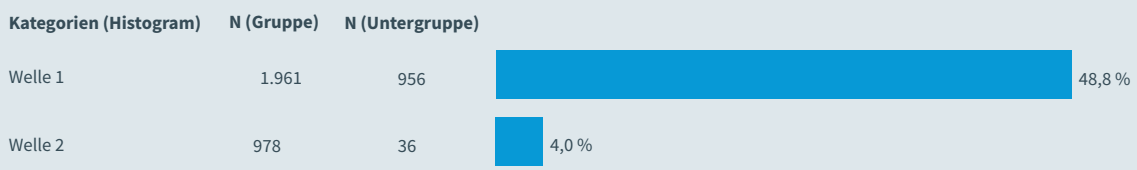
### Onlinebeginn nach Studienfach



### Onlinebeginn nach Förderungstyp



### Onlinebeginn nach Welle



### Entscheidungsoption 3: Die Geförderten verschoben die Förderung

Von allen befragten Geförderten entschieden sich insgesamt **367 Geförderte**<sup>5</sup> für eine Verschiebung der Förderung. Dabei verschob die Mehrheit der Befragten das Stipendium um sechs oder 12 Monate (53,1 %).

Die Befragungsdaten verdeutlichen, dass die Geförderten der zweiten Welle diese Entscheidungsoption öfter wählten (21,3 %) als die Geförderten der ersten und dritten Welle (jeweils ca. 7 %). Die Daten zeigen auch, dass die Geförderten der **Individualförderung** diese Option öfter wählten (15,4 %) als die Geförderten der **Projektförderung** (7,6 %). Dies spiegelt sich in der Programmzugehörigkeit der Geförderten wider. So verschoben die Geförderten des RISE Weltweit-Programms die Förderung häufiger (16,5 %) als die Geförderten der anderen Programme: Die Geförderten der Programme „PROMOS“, „Doppelabschluss“ und

„Masterstipendium“ verschoben die Förderung in nur 8,2, 5,5 und 5,2 % der Fälle.

Auch hier sind Unterschiede bei der Wahl der Entscheidungsoption in den verschiedenen **Zielregionen** erkennbar. So verschoben die Geförderten, die den Stipendienaufenthalt in Amerika/Kanada planten, am häufigsten die Förderung (16,5 %). Dagegen verschoben die Geförderten in Europa die Förderung am seltensten, nämlich in 8,5 % der Fälle.

Schließlich beobachten die Durchführenden der Studie Unterschiede bei der Wahl dieser Entscheidungsoption abhängig von den **Fächern**, in denen die Stipendien absolviert wurden. Die Befragungsdaten verdeutlichen, dass die Geförderten in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften den Beginn vergleichsweise häufiger verschoben (21,7 %). Die Geförderten im Bereich Humanmedizin verschoben dagegen die Stipendien seltener, nämlich in 6,5 % der Fälle.

38

**ABBILDUNG 20:** Entscheidungsoption 3: Die Geförderten verschoben die Förderung

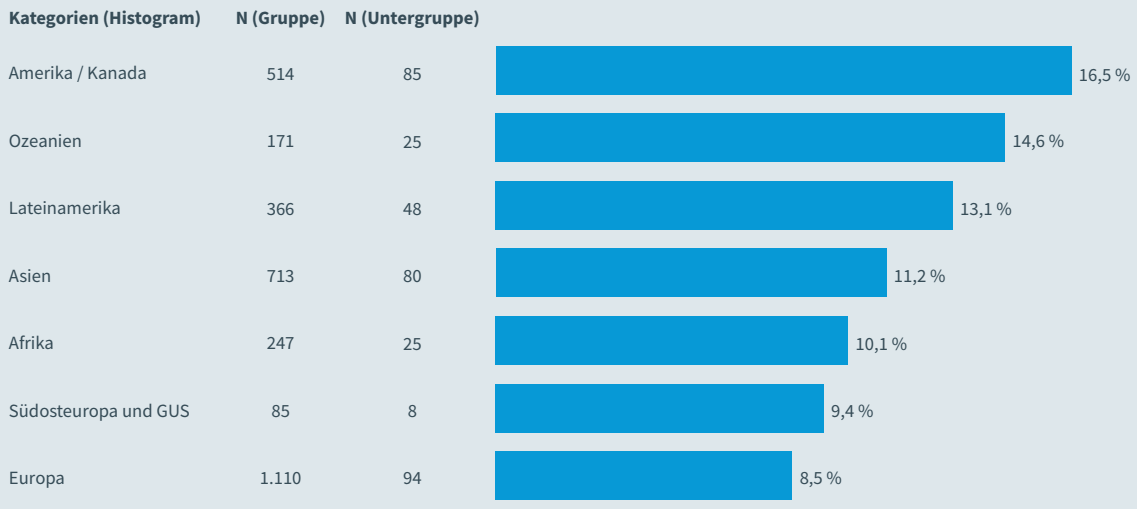
#### INSGESAMT 367 GEFÖRDERTE VERSCHOBEN DAS STUDIUM

##### Verschiebung nach Programm

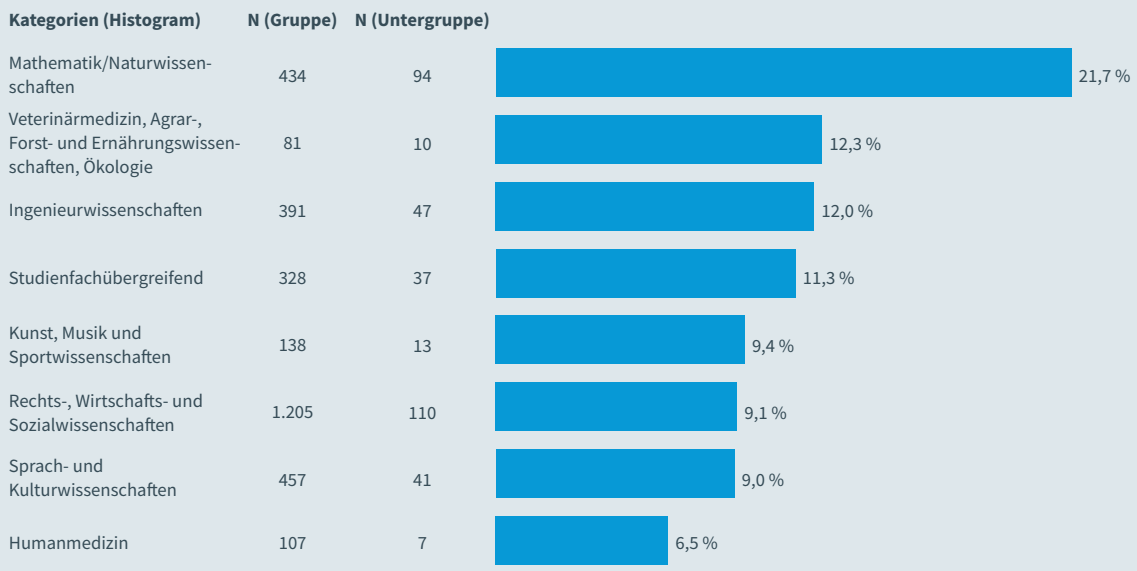
Kategorien (Histogram)	N (Gruppe)	N (Untergruppe)	
RISE Weltweit	158	69	43,7 %
Carlo-Schmid-Programm	90	19	21,1 %
HAW.International	270	48	17,8 %
Jahresstipendium Studienaufenthalte	229	40	17,5 %
Lehramt.International	263	31	11,8 %
PROMOS	1.396	114	8,2 %
Doppelabschluss	362	20	5,5 %
Masterstipendium	504	26	5,2 %

<sup>5</sup> Die in diesem Kapitel präsentierten Daten beziehen sich auf die Anzahl der befragten Geförderten.

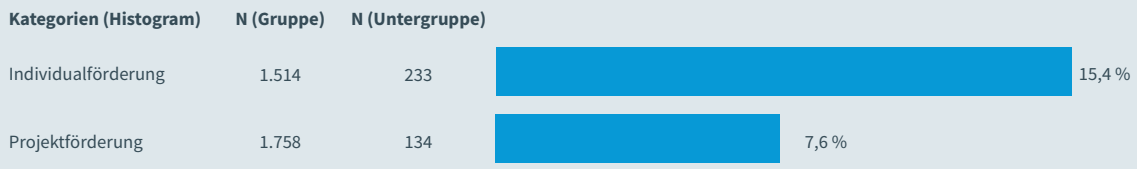
### Verschiebung nach Region



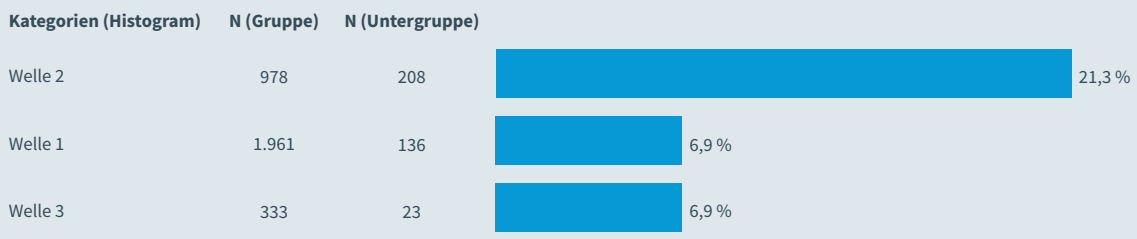
### Verschiebung nach Studienfach



### Verschiebung nach Förderungstyp



### Verschiebung nach Welle



Quelle: Syspons GmbH, 2023

### Entscheidungsoption 4: Die Geförderten unterbrechen die Förderung

Insgesamt unterbrechen **elf Geförderte**<sup>6</sup> das Stipendium. Aus Datenschutzgründen waren Kreuzungen mit anderen Variablen nicht möglich. Daher werden an dieser Stelle keine weiteren disaggregierten Ergebnisse dargestellt.

**ABBILDUNG 21:** Entscheidungsoption 4:  
Die Geförderten unterbrechen die Förderung



Quelle: Syspons GmbH, 2023

### Entscheidungsoption 5: Die Geförderten brachen die Förderung ab

Von den befragten Geförderten brachen insgesamt **95 Geförderte**<sup>7</sup> das Stipendium vollständig ab. Dabei zeigt sich, dass die Mehrheit dieser Befragten auf eine Stipendienrestlaufzeit von bis zu fünf Monaten verzichteten. Bei der Beantwortung der Frage, warum sie die Förderung abbrachen, nennen die Geförderten die Einreisebeschränkungen durch die Pandemie (63,5 %), Sorgen in Bezug auf Krankheiten (53,2 %) und erschwerte Organisation des Auslandsaufenthalts durch die Pandemie (36,9 %).

Insgesamt wählten die Geförderten der **Projektförderung** diese fünfte Entscheidungsoption häufiger aus (4,6 %) als die Geförderten der **Individualförderung** (weniger als 1 %). Eine differenzierte Beschreibung dieser Entscheidungsoption entlang weiterer Merkmale der Geförderten (Programme, Regionen, Fächer und Befragungswellen) ist an dieser Stelle aus Datenschutzgründen nicht möglich.

<sup>6</sup> Die in diesem Kapitel präsentierten Daten beziehen sich auf die Anzahl der befragten Geförderten.

<sup>7</sup> Die in diesem Kapitel präsentierten Daten beziehen sich auf die Anzahl der befragten Geförderten.



**ABBILDUNG 22: Entscheidungsoption 5: Die Geförderten brachen die Förderung ab**

**INSGESAMT 95 GEFÖRDERTE BRACHEN DIE FÖRDERUNG VOLLSTÄNDIG AB**

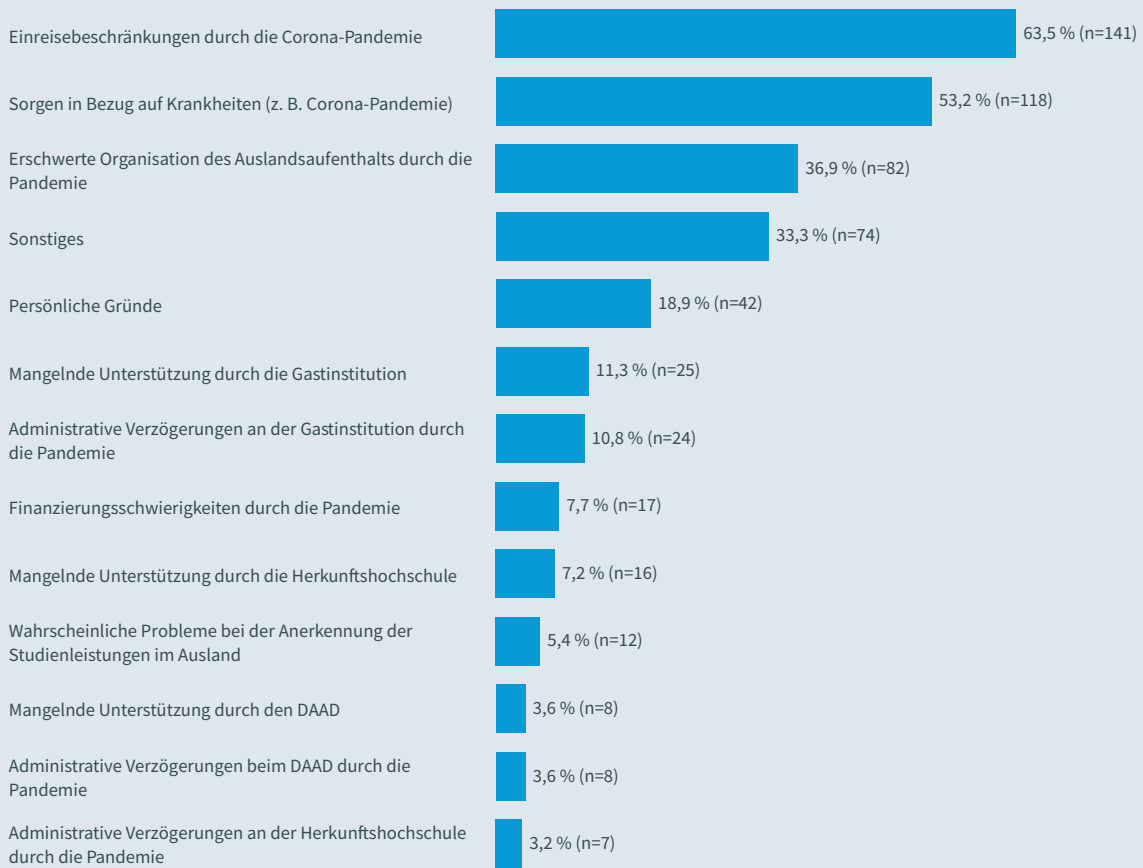
**Abbruch nach Fördertyp nach Programm**

Kategorien (Histogram)	N (Gruppe)	N (Untergruppe)	
Projektförderung	1.758	81	4,6 %
Individualförderung	1.514	14	0,9 %

**Abbruchgründe**

Worin liegen die Gründe für den Abbruch ihres Auslandsaufenthalts? (Antwortgeber MC=222)

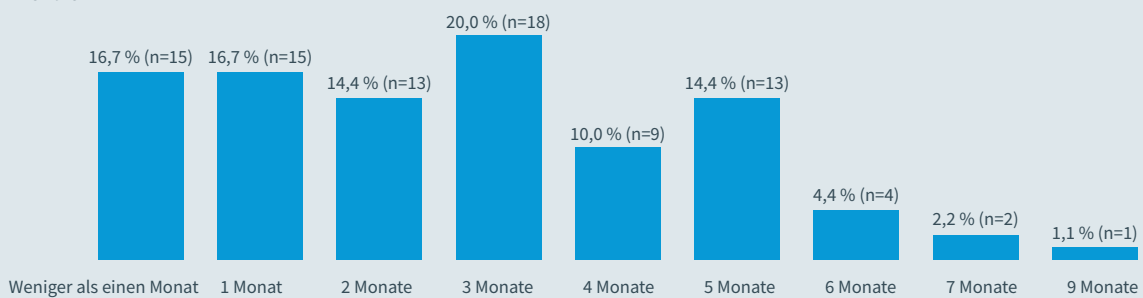
**Antwort**



**Verzicht auf Stipendienrestlaufzeit**

Wie viele Monate haben Sie auf die Stipendienrestlaufzeit verzichtet? [N(Gesamt)=90]

**Antwort**



### Entscheidungsoption 6: Die ausgewählten Personen traten das Stipendium nicht an

Insgesamt **386 Befragte**<sup>8</sup> traten die Förderung nicht an. Dabei zeigt sich, dass die Corona-Pandemie der Hauptgrund für den Rücktritt war (76,9 %). Konkret waren die Einreisebeschränkungen bzw. -verbote durch die Corona-Pandemie die am häufigsten genannten Gründe für den Rücktritt vom Stipendium (75,3 %). Andere nicht von der Pandemie abhängige Gründe spielten eine geringere Rolle. So äußern die Befragten, dass sie bessere Optionen in Bezug auf das Studium bzw. den Berufseinstieg (29,5 %) sowie eine veränderte Interessenlage in Bezug auf das Studium bzw. den Berufsweg (23,9 %) hatten.<sup>9</sup>

Ein zentraler Grund für die Auswahl dieser Entscheidungsoption war auch die Möglichkeit, einen virtuellen Auslandsaufenthalt durchführen zu können. So zeigen die Daten, dass für die Personen, die das Stipendium nicht antraten, eine virtuelle Durchführung des Stipendiums von Deutschland aus oder im Gastland jeweils nur in 30,7 und 19 % der Fälle möglich war.

Schließlich verdeutlichen die Daten, dass sich nur 31,4 % der Befragten erneut auf ein Stipendium beim DAAD bewarben. Circa ein Viertel der Befragten bewarb sich zwar noch nicht, hat jedoch die Absicht, sich zu bewerben. Die Erhebung wurde nur für die Programme der Individualförderung durchgeführt.

**ABBILDUNG 23:** Entscheidungsoption 6: Die ausgewählten Personen traten das Stipendium nicht an

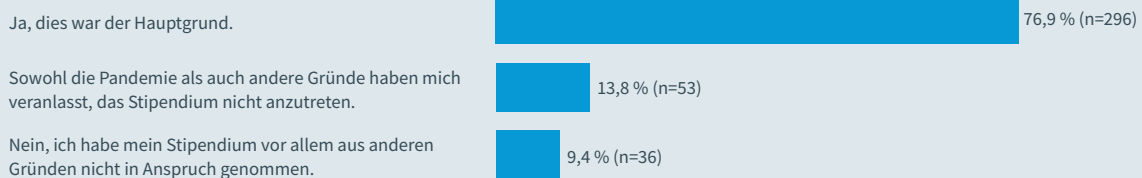
#### INSGESAMT 386 PERSONEN LEHTEN DIE FÖRDERUNG AB

##### Corona-Pandemie als Ablehnungsgrund

War die Corona-Pandemie der entscheidende Grund dafür, Ihr Stipendium nicht anzutreten?

[N(Gesamt)=385]

**Antwort**



##### Erneute Bewerbung auf ein DAAD-Stipendium

Haben Sie sich nach dem Rücktritt vom Stipendium erneut um ein DAAD-Stipendium beworben?

[N(Gesamt)=385]

**Antwort**



<sup>8</sup> Die in diesem Kapitel präsentierten Daten beziehen sich auf die Anzahl der befragten Geförderten.

<sup>9</sup> Mehrfachnennungen waren bei der Beantwortung dieser Frage möglich.

### Pandemiebedingte Gründe

Worin lagen die pandemiebedingten Gründe für den Rücktritt von Ihrem Stipendium? (Antwortgeber MC=348)

**Antwort**



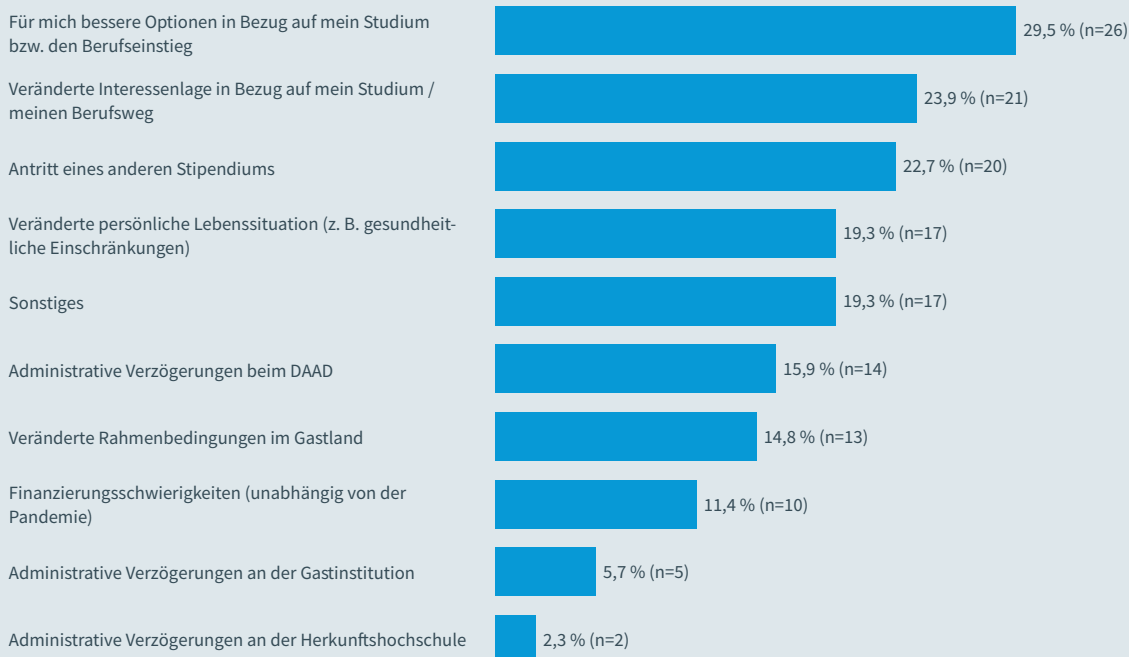
**ABBILDUNG 24:** Entscheidungsoption 6: Die ausgewählten Personen traten das Stipendium nicht an (2)

**INSGESAMT 386 PERSONEN LEHNTEN DIE FÖRDERUNG AB**

**Pandemieunabhängige Gründe**

Welche Gründe - unabhängig von der Pandemie - haben Sie dazu veranlasst, Ihr Stipendium nicht anzutreten? (Antwortgeber MC=88)

**Antwort**



**Virtuelle Durchführung des Stipendiums**

Stand Ihnen die Option zur Verfügung, Ihren Auslandsaufenthalt virtuell von Deutschland aus durchzuführen? [N(Gesamt)=348]

**Antwort**



Stand Ihnen die Option zur Verfügung, Ihren Auslandsaufenthalt virtuell im Gastland durchzuführen?

[N(Gesamt)=347]

**Antwort**



**6**

# **Studienergebnisse**

Entlang des Analysemodells untersucht Syspons in diesem Kapitel, welche Faktoren die Erwartungen und die Entscheidungsfindung der Geförderten bei der Wahl der vorhandenen, in Kapitel 5 beschriebenen Handlungsoptionen beeinflussten. Dazu betrachteten die Durchführenden der Studie zunächst die wahrgenommene subjektive Norm aus Sicht der Geförderten. Hierbei stand die Frage im Vordergrund, inwiefern die Wahrnehmung einer bestimmten Verhaltenserwartung im Umfeld der Geförderten die Entscheidung der Geförderten beeinflusste (zum Beispiel: Inwiefern nehmen Geförderte wahr, dass ihre Eltern erwarten, dass sie in Pandemiezeiten nicht reisen sollen?). Im zweiten Schritt wurde der Einfluss der wahrgenommenen Kontrolle über bestimmte Entscheidungen aus Sicht der Geförderten untersucht. Hierzu analysierten die Durchführenden der Studie die Frage, inwiefern externe Bedingungen wahrgenommen werden, die die Entscheidungsfindung und -optionen beeinflussen (zum Beispiel: Inwiefern wirkte sich die Wahrnehmung der Qualität des Gesundheitssystems im Gastland auf die Entscheidungsfindung aus?). Schließlich betrachtete Syspons im dritten Schritt die Erwartungen der Geförderten bezüglich (der Qualität) eines virtuellen Aufenthalts und untersuchte, wie sich diese ggf. auf die Entscheidungsfindung auswirkten. In der nachfolgenden Analyse wird nur dann auf Einflussfaktoren hingewiesen – wie zum Beispiel den Einfluss von Programmen oder Typologien auf die Entscheidungsfindung – wenn sich ein signifikanter Unterschied bzw. Einfluss feststellen ließ.

## 6.1 Entscheidungsfindung & Erwartungen

### 6.1.1 SUBJEKTIVE NORM

Bei der Entscheidungsfindung hinsichtlich der bestehenden Handlungsoptionen der Geförderten spielte die wahrgenommene **subjektive Norm** eine wichtige Rolle. Hierzu zeigen die Befragungsdaten, dass die Entscheidung der Geförderten, nach Deutschland zurückzukehren bzw. in Deutschland zu bleiben und nicht auszureisen, wahrscheinlicher wurde, je stärker die Geförderten den Einfluss des sozialen Umfelds auf die eigene Entscheidung empfanden. Dies wird aus Abbildung 25 im Vergleich des Antwortverhaltens der Geförderten, die während ihrer Förderung von der Pandemie überrascht wurden (Gruppen A1 und A2), besonders deutlich. Geförderte, die im Zuge ihrer Entscheidungsfindung eine deutlich ausgeprägtere Wahrnehmung hatten, dass Gastinstitutionen und wichtige Menschen in ihrem Umfeld die Handlungsoption „Rückkehr“ aufgrund pandemiebedingter Risiken im Gastland bevorzugen und eher diese Verhaltensnorm setzen, folgten dieser sozialen Norm. Ein ähnliches Bild ergibt sich beim Vergleich der Geförderten, die während der Pandemie in die Förderung starteten und sich für einen Beginn des Stipendiums in Deutschland entschieden.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen, z. B. zwischen den gewählten Typologien A1 und A2 ( $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test).

**ABBILDUNG 25:** Wahrgenommene subjektive Norm aus Sicht der Geförderten (nach Typen)

Titel	N (Gesamt)	MW	MW Spann- breite	A1	A2	B1	B2	B3	B4
Meine Gastinstitution hat mir dazu geraten, meinen Auslandsaufenthalt während der Pandemie virtuell von Deutschland aus durchzuführen.	2.283	1,98	2	2,11 508	3,35 233	1,35 955	2,97 199	1,42 189	3,08 78
				0,13	1,37	-0,62	0,99	-0,56	1,10
Wichtige Menschen in meinem Umfeld rieten mir dazu, meinen Auslandsaufenthalt während der Pandemie virtuell von Deutschland aus durchzuführen.	2.638	2,26	2,28	2,64 518	3,98 243	1,70 1234	2,59 223	1,73 205	2,73 92
				0,38	1,72	-0,56	0,34	-0,52	0,47
Der DAAD hat mir dazu geraten, meinen Auslandsaufenthalt während der Pandemie virtuell von Deutschland aus durchzuführen.	947	2,43	1,62	2,37 151	3,47 73	1,90 430	3,52 84	2,40 116	3,43 53
				-0,06	1,03	-0,54	1,09	-0,04	1,00
Wichtige Menschen in meinem Umfeld waren der Meinung, dass die pandemiebedingten Risiken im Gastland sehr hoch sind.	2.740	3,13	1,39	3,30 564	3,91 250	2,85 1254	3,22 225	2,99 206	3,04 94
				0,17	0,78	-0,28	0,09	-0,14	-0,08

Quelle: Syspons GmbH, 2023

Neben den Gastinstitutionen und dem sozialen Umfeld der Geförderten hatten hier zudem die **Empfehlungen des DAAD** einen signifikanten Einfluss. Auch hier gilt, dass die Fördergruppen der „Rückkehrer“ (A2) und der nicht ausgereisten (B2 und B4) die DAAD-Empfehlungen als sehr einflussreich auf die eigene Entscheidungsfindung wahrnahmen.<sup>2</sup> Die Interviews und Fokusgruppen mit Geförderten bestätigen diese Zusammenhänge. Die Geförderten heben hervor, dass der Austausch und die Beratung mit dem DAAD wichtige Orientierungspunkte für die eigene Entscheidung waren, entweder aus dem Ausland zurückzukehren oder (zunächst) nicht ins Ausland auszureisen und die Förderung virtuell umzusetzen. Zugleich zeigen die qualitativen Daten, dass die Ausgestaltung des sozialen Umfelds im Ausland ebenfalls Einfluss auf die Entscheidungsfindung hatte. So

betonen Geförderte aller Fördergruppen, die **(Gast-)Familien** im Land des Auslandsaufenthalts hatten, dass dies ihre Wahrnehmung der Pandemierisiken und damit auch ihre Entscheidungsfindung beeinflusst habe. Ausschlaggebend sei die Wahrnehmung gewesen, durch die (Gast-)Familien eher ein Gefühl von Sicherheit im Falle einer Erkrankung zu erhalten und eine mögliche soziale Isolation zu vermeiden. Entsprechend entschlossen sich diese Geförderten oftmals, im Gastland zu bleiben und nicht nach Deutschland zurückzukehren.

<sup>2</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen, z. B. zwischen den gewählten Typologien A1 und A2 und der Wahrnehmung in Bezug auf die Empfehlungen des DAAD ( $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test).

**FALLBEISPIEL****Einfluss sozialer Beziehungen im Gastland auf die Verbleibsentscheidung**

Eine Geförderte, die ein Studienjahr in den USA absolvierte, berichtet, dass sie 2020 vor der Entscheidung stand, nach Deutschland zurückzukehren oder in den USA zu verbleiben. Sie berichtet, dass die eigene Familie in Deutschland ihr deutlich nahelegte, nach Deutschland zurückzukehren. Zugleich hatten einige ihrer Peers eine solche Entscheidung getroffen und waren nach Deutschland zurückgefliegen. Da sie allerdings in früheren Zeiten ein Austauschjahr in den USA umgesetzt und noch guten Kontakt zu ihrer Gastfamilie hatte, entschied sie sich, zunächst die Gastfamilie zu besuchen und von dort aus den virtuellen Unterricht zu verfolgen. Nach einer Absprache mit der Gastfamilie entschloss sie sich nicht auszureisen und in den USA zu verbleiben. Sie gibt im Gespräch an, dass sie jedoch ohne ihre Gastfamilie sehr wahrscheinlich nach Deutschland zurückgegriffen wäre.

Unabhängig von der Zugehörigkeit der Geförderten zu einer bestimmten Typologie erwähnen einige Geförderte in den Interviews und Fokusgruppen allerdings auch, dass die Meinung ihres sozialen Umfelds für sie nicht die entscheidende Rolle bei der Entscheidungsfindung und finalen Auswahl einer Handlungsoption gespielt habe, zum Beispiel bezüglich der Frage der Ausreise, Rückkehr und der virtuellen Umsetzung. Diese Geförderten betonten entweder die eigene Entscheidungsfähigkeit oder verweisen auf Aspekte der wahrgenommenen externen Kontrolle (vgl. Kapitel 6.1.2). Unter anderem betonen diese Geförderten, dass sie die internationale Mobilität und Ausreise für sich als verantwortbar wahrgenommen hätten. Dabei heben sie insbesondere zwei Punkte hervor: Erstens habe man sich an geltende Regelungen und Vorsichtsmaßnahmen gehalten (z. B. PCR-Tests und Quarantäneregeln). Zweitens habe man, einmal im Ausland angekommen, auf Reisen im Land selbst weitestgehend verzichtet.

Zudem wirkt sich gemäß Befragungsdaten der Einfluss der subjektiven Norm auf die Entscheidungsfindung der Geförderten auf die Wahl aus, den Aufenthalt **virtuell, in Präsenz oder in einer Mischform beider Umsetzungsvarianten** zu gestalten. Je höher die Risiken der Pandemie

im Umfeld der Geförderten eingeschätzt wurden, desto eher entschieden sich die Geförderten dazu, den Aufenthalt rein virtuell durchzuführen. Wurden Risiken im Vergleich niedriger wahrgenommen, entschieden sich Geförderte eher dafür, den Aufenthalt in Präsenz oder in einer Mischform umzusetzen.<sup>3</sup> In diesem Zusammenhang spielte auch die **Zielregion** bei der wahrgenommenen subjektiven Norm der Geförderten eine wichtige Rolle. So verdeutlichen die Befragungsdaten, dass das soziale Umfeld der Geförderten die pandemiebedingten Risiken für die Geförderten mit Aufenthalt in Afrika und Lateinamerika höher einschätzte und auch häufiger den Geförderten angeraten wurde, den Auslandsaufenthalt virtuell umzusetzen.<sup>4</sup> In den Interviews und Fokusgruppen bestätigen die Geförderten dieses Ergebnis und begründen es mit der Qualität bzw. dem Zugang zum Gesundheitssystem. Hier habe es im sozialen Umfeld größere Bedenken gegeben. Allerdings beeinflusste die **Pandemieentwicklung** die wahrgenommene soziale Norm signifikant, was sich in den unterschiedlichen Ergebnissen der insgesamt drei Befragungswellen dieser Studie zeigt. Im Vergleich der Ergebnisse der ersten Befragungswelle (Oktober 2021) und der zweiten und dritten (März und Oktober 2022) zeigt sich, dass das Umfeld der Geförderten der ersten Befragungswelle die Risiken deutlich

<sup>3</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ( $p=0,000$ , Kruskal-Wallis-Test). Die Risikoeinschätzung des Umfelds ist z. B. bei Geförderten, die den Aufenthalt rein virtuell durchführten, signifikant höher als bei Geförderten mit reinem Präsenzaufenthalt ( $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test).

<sup>4</sup> Es bestehen signifikante regionale Unterschiede im Antwortverhalten zur sozialen Norm ( $p=0,000$ , Kruskal-Wallis-Test).



höher einschätzte und den Geförderten demnach auch häufiger angeraten wurde, den Auslandsaufenthalt virtuell umzusetzen.<sup>5</sup> Dies erklären die Geförderten im Rahmen der Interviews und Fokusgruppen damit, dass das Umfeld der Geförderten der dritten Welle deutlich besser über die Pandemie sowie die wahrscheinlichen gesundheitlichen Auswirkungen einer Erkrankung informiert war (u. a. bei bereits vorhandenen Impfungen).

Auch zeigen die Befragungsdaten, dass das Umfeld der Geförderten der **Projektförderung** die Risiken eines Auslandsaufenthalts höher einschätzte. Entsprechend geben diese Geförderten in den Onlinebefragungen häufiger an, die virtuelle Umsetzung der Förderung als subjektive Norm wahrgenommen zu haben. Hier unterscheidet sich demnach die wahrgenommene subjektive Norm der Geförderten aus der Individual- und Projektförderung signifikant.<sup>6</sup> Dies spiegelt sich entsprechend auch im Verhalten der Geförderten je nach **Programmzugehörigkeit** wider und in der jeweils wahrgenommenen sozialen Norm. So wurden im Vergleich zu den Geförderten der anderen DAAD-Programme die Risiken im Umfeld der Geförderten des Programms „Doppelabschluss“ (Projektförderung) höher eingeschätzt, und es wurde dieser Gefördertengruppe häufiger angeraten, den Auslandsaufenthalt virtuell umzusetzen. Dies liegt daran, dass Stipendien dieses Programms vor allem für Nordamerika, Asien und Lateinamerika vergeben wurden. Im Gegensatz schätzte das Umfeld der Geförderten des Programms „Lehramt.International“ (Individualförderung) die Risiken niedriger ein, und den Geförderten wurde seltener angeraten, den Auslandsaufenthalt virtuell umzusetzen.<sup>7</sup> Dies liegt wiederum daran, dass in Europa Stipendien im Rahmen

dieses Programms verstärkt vergeben wurden, als die Grenzen in Europa geöffnet waren. Möglicherweise lassen sich die Unterschiede zwischen Projekt- und Individualförderung darauf zurückführen, dass in der Individualförderung in der Regel die Stipendienleistungen höher und die Betreuungsleistungenumfangreicher sind, was die Wahrnehmung der Geförderten erhöht haben könnte, mit den Umständen besser umgehen zu können.<sup>8</sup> Schließlich zeigen sich in den Befragungsdaten auch Unterschiede zwischen Geförderten, die für **Studienaktivitäten oder ein Praktikum** eine Förderung erhielten. Dabei nehmen die Geförderten, die einen Studienaufenthalt umsetzten, eher wahr, dass ihr Umfeld die Risiken hoch einschätzte und häufiger anriet, den Auslandsaufenthalt virtuell umzusetzen, als dies bei den geförderten Praktikant/innen der Fall war.<sup>9</sup> In den Interviews und Fokusgruppen kommen diese unterschiedlichen Wahrnehmungen sozialer Normen weniger deutlich zur Geltung. Auffallend ist allerdings, dass für die Geförderten aus der Projektförderung die eigene Hochschule als Informations- und Orientierungspunkt eine eher untergeordnete Rolle spielte. Hierzu gibt es einige Rückmeldungen von Geförderten aus der Projektförderung, die berichten, dass die Hochschulen bzw. ihre Ansprechpartner/innen keine oder nur unvollständige Informationen weitergaben und auch nur selten eindeutige Anweisungen oder Handlungsempfehlungen kommunizierten. Die Geförderten unterstreichen, dass nur über formale Aspekte ein Austausch mit den Hochschulen stattfand, wie zum Beispiel, wenn Ansprechpartner/innen in den Hochschulen wissen wollten, ob die Geförderten ausreisen möchten oder nicht.

<sup>5</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen erster und zweiter sowie dritter Welle, z. B. zur Wahrnehmung des Risikos des Umfelds (je  $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test).

<sup>6</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen Projekt- und Individualförderung ( $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test).

<sup>7</sup> Praktikant/innen aus „Lehramt.International“ haben im Vergleich zu anderen Praktikant/innen eine signifikant niedrigere Risikoeinschätzung bzw. ihnen wurde weniger oft angeraten, den Auslandsaufenthalt virtuell umzusetzen ( $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test).

<sup>8</sup> Eine hierüber hinausgehende Beeinflussung durch die Zielregion oder das Zielland konnte nicht festgestellt werden.

<sup>9</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen Studierenden und Praktikant/innen, z. B. zur Wahrnehmung des Rates des Umfelds ( $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test).

### 6.1.2 WAHRGENOMMENE KONTROLLE

Neben der subjektiven Norm spielte bei der Entscheidungsfindung der Geförderten auch die **wahrgenommene Kontrolle** eine relevante Rolle. Die wahrgenommene Kontrolle verweist darauf, inwiefern die Geförderten externe Umstände als veränderbar wahrnahmen. Ein zentrales Ergebnis der vorhandenen Befragungsdaten zur wahrgenommenen Kontrolle in der Entscheidungsfindung ist, dass der Erhalt des DAAD-Stipendiums an sich der wichtigste externe Einflussfaktor der Geförderten war und dagegen die Selbstwirksamkeit<sup>10</sup> am wenigsten Einfluss auf die Entscheidungsfindung hatte. Auch zeigt der Blick auf die Daten, dass die Relevanz des DAAD-Stipendiums im Laufe der Zeit eher stieg.<sup>11</sup> Dieser Faktor war jedoch weniger relevant für Geförderte, die das Stipendium komplett virtuell aus Deutschland absolvierten.<sup>12</sup> Aus den qualitativen Daten lässt sich ableiten, warum die Bedeutung des DAAD-Stipendiums so hoch eingeschätzt wurde. Geförderte schildern hierbei ihre Wahrnehmung, sich in einem wettbewerblichen Verfahren durchgesetzt zu haben und zudem durch das Stipendium eine Chance erhalten zu haben, die sich ggf. in Zukunft nicht replizieren ließe. Entsprechend wurde die Handlungsoption des Abbruchs bzw. des Nichtantretens der Förderung für die Mehrheit der Geförderten nicht oder kaum erwogen.<sup>13</sup> Die Geförderten verstanden die „Chance“ des Stipendiums zugleich unterschiedlich und im Kontext ihrer individuellen Ziele. Dies konnte zum Beispiel die Chance sein, finanziell abgesichert im Ausland zu studieren, oder etwa die Chance, in einer renommierten Organisation ein Praktikum zu machen. Eine Mehrzahl der Geförderten erklärt dies auch damit, dass ohne das Stipendium der Auslandsaufenthalt für sie nicht möglich gewesen wäre.

Der Einfluss der wahrgenommenen Kontrolle auf die Entscheidungsfindung der Geförderten bestand auch bei der Wahl, den Aufenthalt **virtuell, in Präsenz oder in einer Mischform beider Umsetzungsvarianten** zu gestalten. So zeigen die Befragungsdaten, dass sich Geförderte eher für einen Aufenthalt in Präsenz entschieden, wenn insgesamt die externen Einflüsse auf die Entscheidungsfindung niedriger wahrgenommen wurden (z. B. in Bezug auf die „digitale Infrastruktur im Land“, „gesundheitliche Aspekte“ und „eigene technische/sprachliche Kompetenzen“). Ein entsprechend gegensätzlicher Einfluss lässt sich bei Geförderten feststellen, die den Aufenthalt rein virtuell durchgeführt haben, und einen vergleichsweise hohen Einfluss externer Bedingungen wahrnahmen.<sup>14</sup> Dieses Verhalten ist kohärent mit der wahrgenommenen Kontrolle von Geförderten, die sich für den **Abbruch oder die Unterbrechung der Förderung** entschieden. So verdeutlichen die Daten, dass diese Gefördertengruppen stärker wahrnehmen, dass sie externe Umstände weniger beeinflussen können (z. B. in Bezug auf „digitale Infrastrukturen im Ausland“ oder „finanzielle Aspekte“), als solche Geförderte, die nicht abgebrochen haben. Hierzu gehört insbesondere, dass die Entscheidung der Geförderten, ihren Aufenthalt zu beenden oder zu unterbrechen, eher von der Wahrnehmung beeinflusst wurde, weniger Kontrolle über die gesundheitlichen Aspekte und Pandemieentwicklungen zu haben.<sup>15</sup> Betrachtet man im Detail, welche externen Einflüsse in der Entscheidungsfindung der Geförderten wahrgenommen wurden, zeigt sich, dass Reisebeschränkungen, und hier insbesondere Zugangsbeschränkungen zu den gastgebenden Institutionen, sowie Ausgangssperren als die größten ggf. nicht veränderbaren Einschränkungen wahrgenommen wurden.

<sup>10</sup> Selbstwirksamkeit wird definiert als das Vertrauen bzw. Zuversicht einer Person, aufgrund der eigenen Kompetenzen die gewünschten Handlungen auch in schwierigen Situationen erfolgreich selbst ausführen zu können.

<sup>11</sup> Der Einfluss des DAAD-Stipendiums ist zwischen den drei Wellen signifikant unterschiedlich ( $p=0,000$ , Kruskal-Wallis-Test).

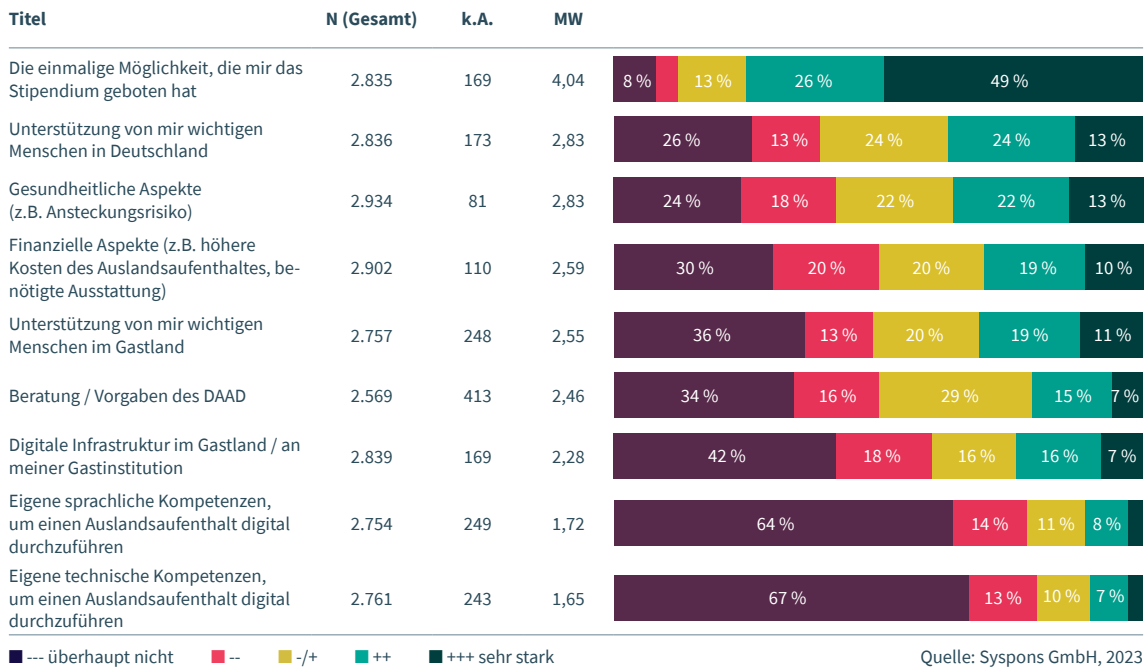
<sup>12</sup> Der Einfluss des DAAD-Stipendiums ist signifikant unterschiedlich zwischen den Umsetzungsarten der Förderung (Präsenz & virtuell) ( $p=0,005$ , Kruskal-Wallis-Test).

<sup>13</sup> Dabei könnte der Abbruch oder das Nichtantreten keine relevante Option gewesen sein, weil es die Möglichkeit gab, das Stipendium im Gastland oder von Deutschland aus umzusetzen.

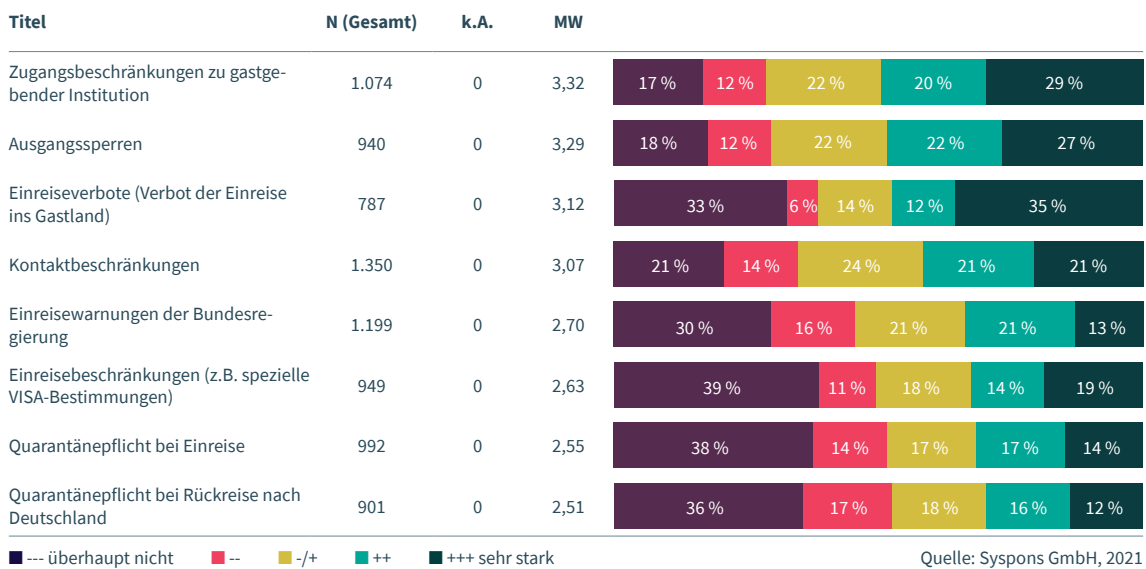
<sup>14</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede im Antwortverhalten, z. B. zwischen Geförderten, die den Aufenthalt in Präsenz durchführten, und denen, die den Aufenthalt virtuell ( $p=0,002$ , Mann-Whitney-U-Test) oder in einer Mischform von beiden absolvierten ( $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test).

<sup>15</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Typologien und der wahrgenommenen Kontrolle insgesamt ( $p=0,000$ , Kruskal-Wallis-Test). Der Einfluss externer Faktoren ist bspw. für den Abbruch und die Unterbrechung signifikant höher ( $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test).

**ABBILDUNG 26:** Wahrgenommene Kontrolle aus Sicht der Geförderten: Aspekte, die die Entscheidungen der Geförderten nach Ausbruch der Pandemie beeinflussten



**ABBILDUNG 27:** Einschränkungen mit dem größten wahrgenommenen Einfluss aus Sicht der Geförderten



## FALLBEISPIEL

## Kontaktbeschränkungen vor Ort als Grund für Rückreise

Eine Geförderte, die in Argentinien ein Studiensemester absolvierte, berichtet, dass sie nach Ankunft zunächst in Quarantäne blieb und anschließend in ihrer WG unterkam. Allerdings stellte sie dort fest, dass sie weitestgehend allein in der Wohnung war, da die meisten Mitbewohner/innen während der Pandemie zu den Eltern gezogen waren. Da sie zugleich keine Präsenzveranstaltungen hatte und vor Einreise auch keine Bekanntschaften, lernte sie kaum neue Personen kennen und verbrachte somit viel Zeit allein zu Hause. Da sie zunächst hoffte, dass die Kontaktbeschränkungen nur ein oder zwei Monate eingehalten werden müssten, sah sie diese Lage zunächst als vorübergehend an, was sie motivierte, weiter im Land zu bleiben. Erst als die Kontaktbeschränkungen verlängert wurden und sie eine zunehmende soziale Isolation verspürte, entschloss sie sich, aus Argentinien wieder abzureisen und die Vorlesungen von Deutschland aus zu absolvieren.

Kohärent dazu, dass Reise- und Zugangsbeschränkungen eine große Rolle in der Entscheidungsfindung der Geförderten spielten, stellen die Durchführenden der Studie auch signifikante Unterschiede beim Vergleich des Verhaltens von Geförderten nach **Zielregionen** fest. So zeigen die Daten zum Beispiel, dass Ausgangssperren für Auslandsaufenthalte in Lateinamerika einen deutlich höheren negativen Einfluss auf die wahrgenommenen Entscheidungsoptionen hatten als in anderen Regionen. Dies ist vor dem Hintergrund des herausfordernden Pandemieverlaufs in Lateinamerika und den zum Teil sehr langwierigen und strikten Reise- und Zugangsbeschränkungen zu verstehen. Für Auslandsaufenthalte in Europa weisen die Befragungsdaten wiederum den niedrigsten Einfluss auf.<sup>16</sup> Hierzu zeigen die qualitativen Daten, dass die geografische Nähe eine Rolle spielte, da innerhalb Europas die Geförderten eine Rückreise als möglich und weitestgehend unkompliziert wahrnahmen, selbst bei Zuspitzung der Pandemielage. Ergänzend hierzu zeigt sich in den Interviews und Fokusgruppen, dass die Zugangsbeschränkungen zu gastgebenden Institutionen insbesondere bei den Geförderten aus den Naturwissenschaften und der Mathematik sowie der Humanmedizin einen starken negativen Einfluss auf die Entscheidungsfindung hatten und eher den Abbruch wie auch die Verschiebung

der Förderung förderten. Allerdings zeigt sich dieser Einfluss deutlich niedriger bei den Geförderten, die während der Pandemie ihr Stipendium antraten, als bei denen, die die Pandemie überraschte. Hier wird von Anpassungseffekten berichtet, die sich zum Beispiel in veränderten Forschungsthemen und Methoden für die Abschlussarbeiten niederschlugen, oder auch in Sondergenehmigungen zur zumindest partiellen Nutzung von Forschungsinfrastruktur.

Wie bei der subjektiven Norm zeigen sich auch bezüglich der wahrgenommenen Kontrolle signifikante Wahrnehmungsunterschiede zwischen Geförderten der **Individual- und Projektförderung**. So schätzen die Geförderten der Individualförderung im Vergleich zu den Geförderten der Projektförderung den Einfluss der DAAD-Beratung auf die eigene Entscheidung deutlich höher ein.<sup>17</sup> Dies lässt sich strukturell dadurch erklären, dass Individualgeförderte in einem direkten Austausch mit dem DAAD und Projektgeförderte mit ihren jeweiligen Hochschulen im Austausch standen. Dabei konnten viele Hochschulen nicht die gleichen Beratungskapazitäten für die Geförderten bereitstellen. Schließlich unterscheiden sich zwischen für **Studium und Praktikum** Geförderten auch die Kontrollwahrnehmungen. So beurteilen Studierende die Rolle der externen

<sup>16</sup> Es bestehen signifikante regionale Unterschiede beispielsweise bzgl. wahrgenommener Kontrolle zur digitalen Infrastruktur ( $p=0,000$ , Kruskal-Wallis-Test).

<sup>17</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen Einfluss der Beratung des DAAD und dem Förderungstyp ( $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test).

Einflüsse auf ihre Entscheidungsfindung als wichtiger im Vergleich zu Praktikant/innen.<sup>18</sup> Hierzu liefern die Interviews und Fokusgruppen folgende Erklärungsfaktoren. In den Interviews und Fokusgruppen betonen Praktikant/innen, dass ihre jeweiligen Organisationen entweder schnell auf die neuen Umstände reagierten (z. B. die Umstellung ins Homeoffice) oder den Geförderten ermöglichten, sobald die allgemeinen Regelungen und Beschränkungen dies zuließen, das Praktikum in Präsenz (weiter-) zu leisten. Dagegen berichten einzelne Geförderte, die Studienaktivitäten im Ausland umsetzen wollten, dass die Umstellung auf virtuelle Formate zum Teil lange brauchte und die Kommunikation hierzu sich mit den Hochschulen im Ausland schwierig gestaltete.<sup>19</sup>

### 6.1.3 ERWARTUNGEN AN EINEN VIRTUELLEN AUSLANDSAUFENTHALT

Auch die Erwartungen an einen virtuellen Auslandsaufenthalt waren im Entscheidungsprozess der Geförderten relevant. So verdeutlichen die dargelegten Befragungsergebnisse (Abbildung 28), dass die Geförderten vor Förderbeginn eher erwarteten, dass sich im Vergleich zu den Präsenzformaten die **Nutzung von virtuellen Formaten weniger positiv auf ihren Kompetenzgewinn** auswirken wird. Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen den Kompetenzbereichen. Am wenigsten negativ ausgeprägt sind die Erwartungen der Geförderten vor der Förderung hinsichtlich der Eignung virtueller Formate für die Entwicklung methodischer Kompetenzen und der Karrierechancen. Hierzu gibt eine geringere Anzahl an Geförderten an, negative Erwartungen zu haben, insbesondere

hinsichtlich der Entwicklung der eigenen Organisationsfähigkeiten (31 %, n=1.778), des Kennenlernens anderer Lern- und Arbeitsmethoden (45 %, n=1.830) und in Bezug auf die Erhöhung der eigenen Chancen auf einen guten Arbeitsplatz (41 %, n=1.702). Dagegen sprechen die Geförderten virtuellen Formaten vor Förderbeginn bei Persönlichkeitsentwicklung, Netzwerkausbau und Entwicklung interkultureller Kompetenzen die geringste Eignung zu. Hier verdeutlichen die Befragungsdaten, dass die Mehrheit der Geförderten erwartete, dass virtuelle Formate im Vergleich zu Präsenzformaten (viel) schlechter dafür geeignet sind, Land und Leute jenseits des Studiums/Praktikums zu erleben (81 %, n=1.787), Kontakte zu anderen Menschen im Gastland zu knüpfen (82 %, n=1.808) oder eine neue Kultur kennenzulernen (80 %, n=1.832).

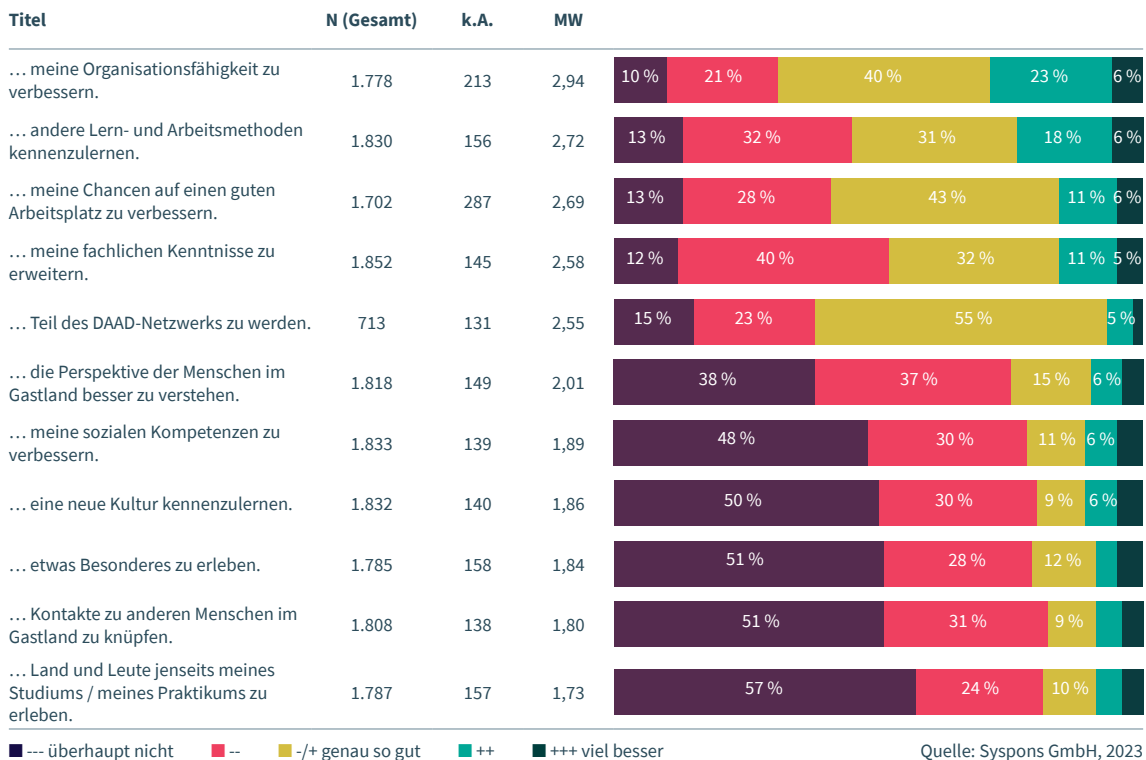
Auch aus den Ergebnissen der durchgeführten **Interviews und Fokusgruppen lässt sich erkennen, dass zwei Aspekte im Vordergrund der dargelegten Erwartungshaltung gegenüber den Vor- und Nachteilen eines virtuellen Aufenthalts standen. Zum einen stellen Geförderte das Erleben eines längeren Auslandsaufenthalts, oftmals gekoppelt mit der erstmaligen Erfahrung der Selbstständigkeit im Ausland, als die wesentliche Motivation für die Bewerbung dar. Dieses Erlebnis aber sei virtuell nicht ersetzbar. Hierzu zählen laut Geförderten auch der Aufbau von Netzwerken, in zum Teil renommierten Organisationen, sowie der Zugang zu Laboren und Forschungsgeräten (vgl. Kapitel 6.4).**

<sup>18</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen Studierenden und Praktikant/innen und deren wahrgenommener Kontrolle ( $p=0,001$ , Kruskal-Wallis-Test).

<sup>19</sup> Weiterhin bestehen signifikante Unterschiede zwischen Förderprogrammen und Einfluss der Beratung des DAAD ( $p=0,000$ , Kruskal-Wallis-Test).

**ABBILDUNG 28:** Erwartungen an einen virtuellen Auslandsaufenthalt aus Sicht der Geförderten

**Virtuelle Formate sind besser, schlechter oder gleich gut geeignet, um ...**



Zugleich zeigen die Befragungsdaten aber auch, dass sich die Erwartungshaltung der Geförderten gegenüber virtuellen Formaten nicht so stark auf die Entscheidung der Geförderten auswirkte und diese die Förderung trotzdem rein virtuell umsetzten. So weisen die Geförderten, die den Aufenthalt rein virtuell absolvierten, eine signifikant negativere Erwartungshaltung gegenüber virtuellen Formaten auf als Geförderte, die den Aufenthalt in Präsenz oder in einer Mischform durchführten (einschränkend ist zu betonen, dass das Studiendesign keine Vorher-Nachher-Befragung vorsah, sodass die Geförderten ihre Erwartungen rekonstruierten). Die signifikanten Unterschiede ergeben sich insbesondere mit Blick auf die Eignungserwartung in Bezug auf virtuelle Formate zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen und

von Länder- bzw. Regionalkompetenzen sowie im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung.<sup>20</sup> In den Interviews und Fokusgruppen weisen Geförderte, die eine rein virtuelle Umsetzung erfuhren, darauf hin, dass ihnen in der Regel im Rahmen der Förderung insbesondere die nicht studien- bzw. praktikumsbezogenen Aktivitäten fehlten, die sie sonst in Präsenz wahrgenommen hätten. Diese Geförderten wünschten sich auch stärker in einem kulturellen Rahmenprogramm eingebunden gewesen zu sein, um zum Beispiel Land und Leute in anderen Kontexten zu erleben.<sup>21</sup>

Schließlich zeigen die Befragungsdaten auch, dass Geförderte eine **kritische Erwartungshaltung hinsichtlich der Qualität eines virtuellen Auslandsaufenthalts** hatten. So gibt die

<sup>20</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede bezüglich der Erwartungshaltung zwischen Geförderten, die den Aufenthalt rein virtuell, in Präsenz oder in einer Mischform beider Umsetzungsvarianten durchführten (p=0,012, Kruskal-Wallis-Test).  
<sup>21</sup> Weitere signifikante Unterschiede, die jedoch nicht durch qualitative Daten trianguliert werden konnten: (1) Förderprogramm: Die Geförderten des Carlo-Schmid-Programms sowie des Programms „Masterstipendium“ weisen eine negativere Erwartungshaltung auf als die Geförderten der anderen Programme (z. B. in Bezug auf „Lern- und Arbeitsmethoden“, „die Perspektive der Menschen im Gastland besser verstehen“, „eine neue Kultur kennenlernen“, „die Entwicklung eines Landes verstehen“). (2) Förderart: Geförderte der Individualförderung weisen eine negativere Erwartungshaltung auf als Geförderte der Projektförderung. (3) Bildungshintergrund der Eltern: Geförderte promovierter Eltern weisen eine negativere Erwartungshaltung gegenüber virtuellen Aufenthalten auf als Geförderte, deren Eltern einen anderen Bildungsabschluss haben (z. B. in Bezug auf „fachliches Wissen praktisch anwenden“, „fachliche Kenntnisse erweitern“, „die Perspektive der Menschen im Gastland besser verstehen“).

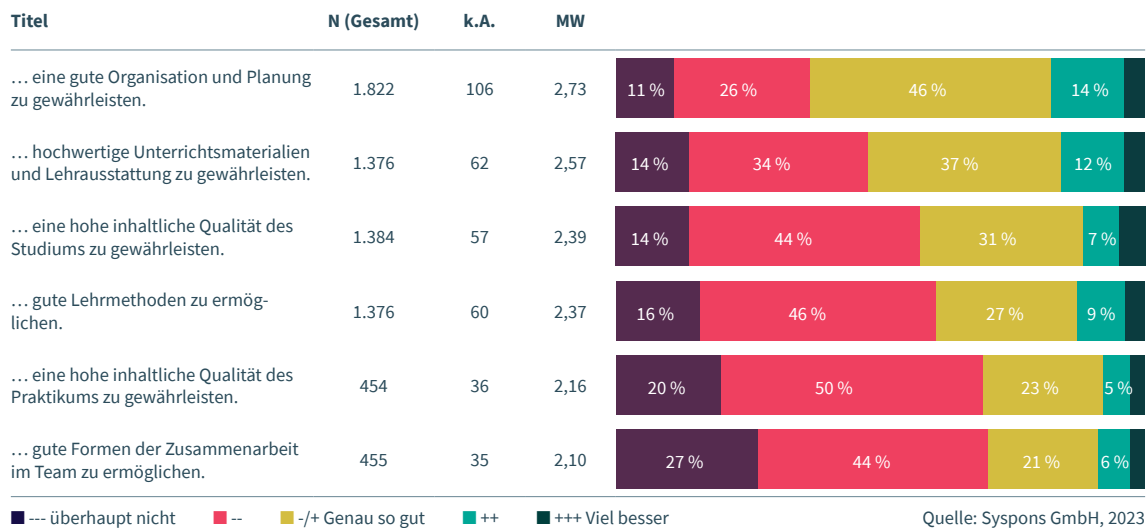


Mehrheit der Geförderten an, vor Förderbeginn erwartet zu haben, dass sich die virtuelle Umsetzung wenig positiv auf die Qualität des Studiums bzw. Praktikums auswirken wird. Hierbei zeigt sich auch, dass Praktikant/innen eine stärkere negative Erwartungshaltung hatten als Studierende. Eine deutliche Mehrheit der Praktikant/innen gibt an, dass virtuelle Formate (viel) schlechter dazu geeignet seien, die Zusammenarbeit im Team zu ermöglichen (71 %, n=455) und eine hohe inhaltliche Qualität des Praktikums zu gewährleisten (70 %, n=454). Die Interviews und Fokusgruppen verdeutlichen hierbei, dass nicht nur bei Praktika, sondern bei praxis- und anwendungsorientierten Studiengängen im Allgemeinen eine negativere Erwartungshaltung vorherrschte. Je praxis- und anwendungsorientierter demnach der Studiengang war,

desto negativer war die Erwartungshaltung hinsichtlich der Qualität eines virtuellen Studiums. So zeigen sich bei der Beurteilung der virtuellen Formate insbesondere dann kritische Einstellungen, wenn die jeweiligen Geförderten deutliche Einschränkungen durch die Nichtpräsenz vor Ort wahrnahmen. Auch hierbei stehen Aspekte wie der Zugang zu Laboren und Ausrüstung, aber auch die persönliche und direkte Interaktion mit bestimmten Gruppen (z. B. Schüler/innen bei Lehramtsstudierenden) im Vordergrund der kritischeren Einstellung gegenüber virtuellen Formaten. Übergeordnet ist sich die Mehrheit der Geförderten in den Interviews und Fokusgruppen einig, dass sie eine Präsenzvariante gegenüber einer virtuellen Variante bevorzugen.<sup>22</sup>

#### ABBILDUNG 29: Erwartungen an die Qualität des virtuellen Auslandsaufenthalts aus Sicht der Geförderten

##### Virtuelle Formate sind besser, schlechter oder gleich gut geeignet, um ...



<sup>22</sup> Weitere signifikante Unterschiede, die jedoch nicht durch qualitative Daten trianguliert werden konnten: Förderprogramme (p=0,000, Mann-Whitney-U-Test), Geschlecht (p=0,018, Mann-Whitney-U-Test), Freemover/in (p=0,000, Mann-Whitney-U-Test) und Mischform vs. Präsenz (p=0,044, Mann-Whitney-U-Test) sowie Mischform vs. rein virtuell (p=0,019, Mann-Whitney-U-Test). Auch bestehen signifikante Unterschiede in Bezug auf die Region (0=0,000, Kruskal-Wallis-Test), die Fachgruppe (0=0,008, Kruskal-Wallis-Test), das Programm (0=0,000, Kruskal-Wallis-Test) und zwischen Studierenden bzw. Praktikant/innen (p=0,000, Mann-Whitney-U-Test).

**FALLBEISPIEL****Einfluss der Erwartungshaltung gegenüber virtuellen Lehr- und Lernformaten**

Eine Geförderte, die im Nahen Osten ihren Auslandsaufenthalt absolvierte, berichtet, dass für sie zwar die Risiken einer Ausreise zu Pandemiezeiten erkennbar waren, allerdings eine virtuelle Umsetzung ihres Studiensemesters nicht in Frage kam. Sie begründete dies insbesondere vor dem Hintergrund ihres Ethnologie-Studiums. Ihr sei es nicht nur um die Ansammlung von Fachwissen gegangen, sondern um die direkte Erfahrung und den Austausch mit spezifischen sozialen Gruppen. Entsprechend bewertet sie, dass ihre mit dem Auslandsaufenthalt verbundenen Ziele nur durch die direkte Beobachtung und Interaktion mit Menschen vor Ort erreichbar waren. Nach eigener Aussage hätte sie das Stipendium abgebrochen, wäre es ihr nicht gelungen, ins Ausland auszureisen.

**6.1.4 ABSCHLIESSENDE BETRACHTUNG DER DREI EINFLUSSFAKTOREN**

Ergänzend zu den vorangegangenen Analysen ermittelte Syspons in einer statistischen Analyse den vergleichenden Einfluss der drei aus der Theory of Planned Behavior abgeleiteten Faktoren auf die Verhaltensentscheidung der Geförderten. Ziel der Analyse war es festzustellen, inwiefern ggf. einer der drei Faktoren die Verhaltensentscheidung signifikant stärker beeinflusst hat. Den Zusammenhang zwischen der subjektiven Norm, der wahrgenommenen Kontrolle und der Erwartungshaltung (unabhängige Variablen) auf die Entscheidung der Geförderten, die Förderung in Präsenz, in Mischform oder virtuell umzusetzen (abhängige Variable), analysierten die Durchführenden der Studie daher mittels einer Regressionsanalyse.<sup>23</sup> Die abhängige Variable stellt demnach die Verhaltensentscheidung der Geförderten in drei Kategorien (Präsenz, Mischform, virtuell) dar.

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse zeigen – in Kohärenz mit den bisherigen Darstellungen – eine insgesamt hohe Signifikanz aller drei Faktoren auf die Verhaltensentscheidung der Geförderten. Demnach sticht im Vergleich

der drei Faktoren keiner in besonderer Weise heraus, wenngleich einige Unterschiede ersichtlich sind.

Betrachtet man die Entscheidung von Geförderten, die Förderung **in Präsenz** umzusetzen, zeigt sich, dass der Einflussfaktor der Erwartungen den höchsten durchschnittlichen Einfluss auf eine Durchführung in Präsenz hatte. Dies bedeutet: die Wahrscheinlichkeit, die Förderung in Präsenz umzusetzen, steigt, wenn die Erwartungshaltung gegenüber der Wirkung der Förderung höher bewertet wird.<sup>24</sup> Zum Beispiel bedeutet dies, dass Geförderte, die sich aus der Förderung stärker eine u. a. fachliche oder sprachliche Kompetenzentwicklung erhofften, eher in Präsenz ihr Studium oder Praktikum umsetzten. Je geringer wiederum die Erwartungshaltung diesbezüglich war, umso eher entschieden sich die Geförderten auch für die Umsetzung in **Mischform**.

Neben dem Einfluss der Erwartungshaltung zeigt sich auch die Bedeutung der beiden anderen Einflussfaktoren: Geförderte entschieden sich demnach eher, nicht in Präsenz zu studieren, je höher sie den Einfluss von Einschränkungen

<sup>23</sup> Es wurde eine multinomiale logistische Regression gewählt, da sie die Forschungsfrage in Abhängigkeit der Daten adäquat beantworten kann. Für das Regressionsmodell wurde für jeden der Einflussfaktoren (UV) ein Index aus ausgewählten Erhebungsfragen (mit vergleichbarer Skala) gebildet.

<sup>24</sup> Die Wahrscheinlichkeit der Präsenzumsetzung steigt um 10,7 Prozentpunkte, wenn eine Differenz um eine Skaleneinheit (innerhalb einer 5er Skala) besteht.



einschätzten und je geringer sie damit ihre geringere wahrgenommene Kontrolle perzipierten.<sup>25</sup> Dies gilt auch, je höher die Geförderten den Einfluss des Umfelds wahrnahmen.<sup>26</sup> Demnach steigt die Wahrscheinlichkeit, ein Stipendium in Mischform oder virtuell durchzuführen, signifikant gegenüber einer Durchführung in Präsenz, wenn der Einfluss der subjektiven Norm um eine Skaleneinheit höher eingeschätzt wird.

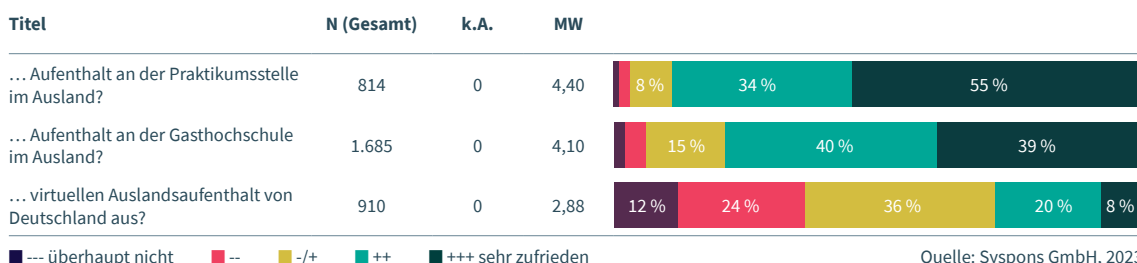
Zusätzlich wurde auch der **Zeitpunkt der Befragung** im Regressionsmodell berücksichtigt, um den zeitlichen Einfluss der ersten, zweiten und dritten Befragungswelle auf die Verhaltensentscheidung zu untersuchen. Hier verdeutlichen die Ergebnisse eine wahrscheinlichere Durchführung in Präsenz, je später die Geförderten befragt wurden. Von Erhebungswelle 1 zu Erhebungswelle 2 (bzw. von Welle 2 zu Welle 3) steigt die Wahrscheinlichkeit, eine Förderung in Präsenz zu absolvieren, um 6,1 % Punkte.

## 6.2 Wahrnehmung des (virtuellen) Auslandsaufenthalts

Entlang des Analysemodells „Theory of Planned Behavior“ (siehe Kapitel 2.1) wird in diesem Kapitel analysiert, wie die Geförderten die Qualität des (virtuellen) Auslandsaufenthalts wahrnahmen. Hierbei steht die Frage im Vordergrund, inwieweit die Geförderten mit den technischen Angeboten, der digitalen Infrastruktur und der Organisation des Auslandsaufenthalts u. a. zufrieden waren. Allgemein stellen die Durchführenden der Studie fest, dass sich die Wahrnehmung zwischen Studierenden und Praktikant/innen stark unterscheidet. Hierzu zeigen die Befragungsdaten, dass die Zufriedenheit der Praktikant/innen mit dem (virtuellen) Auslandsaufenthalt höher als bei den Studierenden ist (siehe Abbildung 30). Die Gründe hierfür werden in den Kapiteln 6.2.1 und 6.2.2 im Detail erläutert.

### ABBILDUNG 30: Zufriedenheit mit dem (virtuellen) Auslandsaufenthalt

#### Wie zufrieden waren Sie insgesamt mit Ihrem ...



Sowohl für Studierende als auch für Praktikant/innen ist die Zufriedenheit insgesamt von der Umsetzungsart des Stipendiums beeinflusst, nämlich von der getroffenen Wahl, den Aufenthalt virtuell (in Deutschland oder im Ausland), in Präsenz oder in einer Mischform beider Umsetzungsvarianten umzusetzen. Die Befragungsdaten zeigen, dass die Zufriedenheit mit dem Aufenthalt sinkt, wenn die Geförderten den Aufenthalt virtuell durchführten. Die niedrige Zufriedenheit ist dabei nicht auf einen Mangel an Kompetenz der Geförderten in der virtuellen

Welt zurückzuführen. So äußern die Geförderten im Rahmen der Interviews und Fokusgruppen, „digital natives“ zu sein und über digitale Kompetenzen zu verfügen. Dagegen nennen sie den Mangel an Kontakt mit anderen Studierenden, Kolleg/innen bzw. mit anderen Menschen im Gastland als Hauptgrund für eine niedrige Zufriedenheit.

Kohärent dazu beeinflusst die Umsetzungsart des Auslandsaufenthalts auch, ob die Geförderten das DAAD-Stipendium weiterempfehlen

<sup>25</sup> Die Wahrscheinlichkeit der Präsenzumsetzung verringert sich um 9,8 Prozentpunkte, wenn eine Differenz um eine Skaleneinheit (innerhalb einer 5er Skala) besteht.

<sup>26</sup> Die Wahrscheinlichkeit der Präsenzumsetzung verringert sich um 8,7 Prozentpunkte, wenn eine Differenz um eine Skaleneinheit (innerhalb einer 5er Skala) besteht.

und ob sie die gleiche Entscheidung bezüglich der Umsetzung des Stipendiums wieder treffen würden. Dazu zeigen die Ergebnisse der Onlinebefragungen<sup>27</sup>, dass die Geförderten, die das Stipendium in Präsenz im Gastland absolvierten, wahrscheinlicher das Stipendium

weiterempfehlen sowie die gleiche Entscheidung wieder treffen würden. Genau umgekehrt verhält es sich bei den Geförderten, die den Aufenthalt rein virtuell absolviert haben, wie in der folgenden Grafik dargestellt wird.

**ABBILDUNG 31: Net Promoter Score**

Titel	N (Gesamt)	MW	MW Spannweite	Nur Präsenz	Nur virtuell
Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie die gleichen Entscheidungen treffen würden, wenn Sie Ihre Förderung erneut beginnen würden?	2.479	8,89	1,55	<b>9,33</b> 698	<b>7,78</b> 202
Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie Ihr DAAD-Stipendienprogramm einem Freund oder Kollegen empfehlen würden?	2.787	9,43	0,65	<b>9,65</b> 750	<b>9,08</b> 210

Quelle: Syspons GmbH, 2023

**6.2.1 ZUFRIEDENHEIT DER STUDIERENDEN MIT DER QUALITÄT DES (VIRTUELLEN) AUSLANDSAUFENTHALTS**

Die Zufriedenheit der Studierenden mit der Qualität des Auslandsaufenthalts war, wie oben erwähnt, niedriger als die Zufriedenheit der Praktikant/innen. Das liegt daran, dass die Studierenden die Organisation und Planung durch die Gastinstitution sowie die Qualität der Lehrmethoden besonders kritisch bewerten. Eine schwierige Organisation und Planung des Auslandsaufenthalts wird in den

Befragungsergebnissen beobachtet (siehe Abbildung 32) und auch im Rahmen der Interviews und Fokusgruppen von den Geförderten thematisiert. So berichten die Geförderten, dass die wechselnden und manchmal sogar widersprüchlichen Hinweise der Gastinstitutionen die Umsetzung des Stipendiums erheblich erschwerten. Dies lässt sich damit erklären, dass die unterschiedlichen Länder ihre Vorgaben für das Pandemie-Management häufig änderten, was die Organisation und Planung der Auslandsaufenthalte negativ beeinflusste.

**ABBILDUNG 32: Zufriedenheit der Studierenden mit dem (virtuellen) Auslandsaufenthalt**

**Wie haben Sie insgesamt die Qualität der Förderung in Bezug zu den folgenden Aspekten wahrgenommen?**

Titel	N (Gesamt)	k.A.	MW	--- überhaupt nicht	--	-/+	++	+++ sehr zufrieden
Technische Angebote, Umsetzung bzw. digitale Infrastruktur	1.826	0	3,87	9 %	22 %	34 %	33 %	
Inhaltliche Qualität des Studiums	1.831	0	3,85	8 %	22 %	42 %	27 %	
Unterrichtsmaterialien und Lehr-ausstattung	1.825	0	3,74	9 %	28 %	37 %	25 %	
Qualität der Lehrmethoden	1.828	0	3,66	10 %	28 %	37 %	22 %	
Organisation und Planung durch die Gastinstitution	1.827	0	3,56	6 %	14 %	25 %	30 %	26 %

Quelle: Syspons GmbH, 2023

<sup>27</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede in der Zufriedenheit zwischen den beiden Gruppen (p=0,000, Mann-Whitney-U-Test).

**FALLBEISPIEL****Beitrag der digitalen Austauschformate zur Organisation des Studiums und zum Erwerb von Kompetenzen**

Studierende berichten im Rahmen der Fokusgruppen, dass der Mehrheit der Austauschformate für die Organisation des Studiums offensichtlich war. So stimmten sie beispielweise gemeinsam mit den Dozent/innen den organisatorischen Ablauf einiger Kurse mit Hilfe dieser Formate (vor allem in Whatsapp- und Telegram-Gruppen) ab. Trotzdem seien diese Formate schnell „chaotisch“ geworden, da sie in der Regel nicht „zentralisiert“ organisiert wurden (entweder durch die Dozent/innen oder bestimmte Studierende). So kombinierten die Studierenden in den Chats die Inhalte verschiedener Kurse und benutzten auch unterschiedliche technologische Ressourcen (z. B. mehrere Clouds wurden im Chat verlinkt). Dies sorgte für Unklarheit in den Austauschformaten.

Eine Geförderte, die in den USA ein Studienjahr absolvierte, berichtete, dass Sie 2020 vor der Entscheidung stand, nach Deutschland zurückzukehren oder in den USA zu verbleiben. Sie berichtete, dass die eigene Familie in Deutschland ihr deutlich nahelegte, nach Deutschland zurückzukehren. Zugleich hatten einige ihrer Peers eine solche Entscheidung getroffen und waren nach Deutschland zurückgefliegen. Da sie allerdings in früheren Zeiten ein Austauschjahr in den USA umgesetzt und noch guten Kontakt zu ihrer Gastfamilie hatte, entschied sie sich, zunächst die Gastfamilie zu besuchen und von dort aus den virtuellen Unterricht zu verfolgen. Nach einer Absprache mit der Gastfamilie entschloss sie sich nicht auszureisen und in den USA zu verbleiben. Sie gab im Gespräch an, dass sie jedoch ohne ihre Gastfamilie sehr wahrscheinlich nach Deutschland zurückgereist wäre.

Die Ergebnisse zur Zufriedenheit der Studierenden mit dem Auslandsaufenthalt zeigen einen Zusammenhang zur Zugehörigkeit zu einer bestimmten **Typologie**<sup>28</sup>. Dazu zeigen die Befragungsdaten, dass die Geförderten, die nicht ausreisen konnten (vor allem Geförderte der Gruppe B2), verglichen mit den Geförderten, die reisen konnten/durften, am unzufriedensten mit ihrem virtuellen Auslandsaufenthalt waren. Darauf folgen die Geförderten, die aufgrund der Pandemie nach Deutschland zurückkehren mussten und in Deutschland virtuell weiterstudierten (A2). Dies lässt sich dadurch erklären, dass die Geförderten den konkreten Wunsch nach einem Auslandsaufenthalt vor Ort bzw. in Präsenz hatten. Daher hatten sie die Erwartung, ins Ausland zu gehen und im Ausland zu bleiben, um den Stipendienaufenthalt zu absolvieren. In diesem Sinne erklären die Geförderten in den Interviews und Fokusgruppen, dass sie die Qualität

des Auslandsaufenthalts niedriger bewerteten, wenn diese Erwartung nicht erfüllt wurde.

Neben der Zugehörigkeit zu einer Typologie zeigt hierzu der Förderungstyp einen signifikanten Einfluss. So lassen die Befragungsdaten schließen, dass Studierende aus der Individualförderung in allen Bereichen zufriedener waren als die Studierenden der Projektförderung.<sup>29</sup> Dies lässt sich durch die in der Regel höheren Stipendienleistungen und die umfangreicheren Betreuungsleistungen bei der Individualförderung im Vergleich zu den Beratungsleistungen der Hochschulen im Rahmen der Projektförderung begründen.

Wie oben erwähnt, bewerten die Studierenden die Qualität der Lehrmethoden in den (virtuellen) Auslandsaufenthalten kritisch. Dazu zeigen die Befragungsdaten, dass die Anwendung

<sup>28</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Typologien in Bezug auf die Zufriedenheit, insbesondere zwischen B2 und A1 ( $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test).

<sup>29</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Förderungstypen in Bezug auf die Zufriedenheit ( $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test).

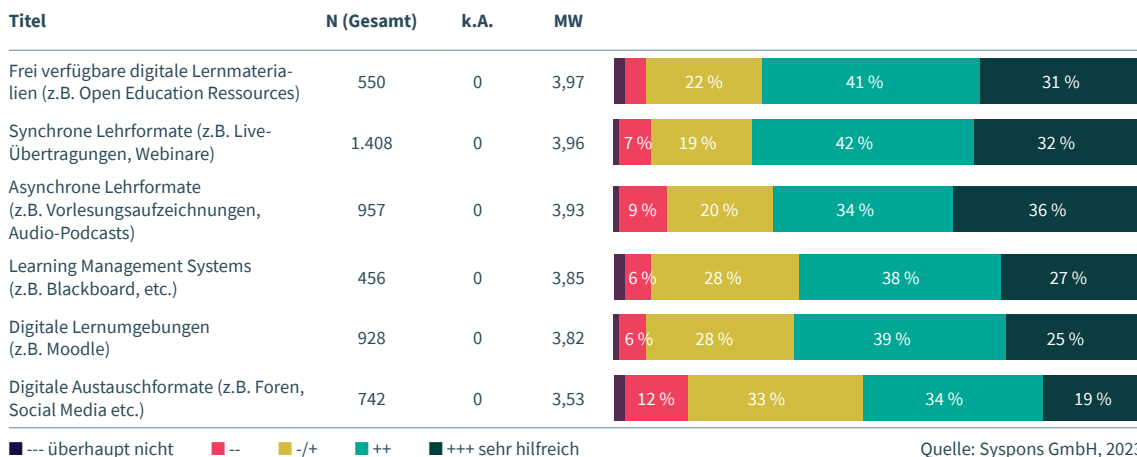
virtueller Austauschformate (z. B. Foren oder Social Media) als am wenigsten hilfreich eingestuft wird (siehe Abbildung 33). Die Geförderten erklären in den Interviews und Fokusgruppen, dass, auch wenn die Anwendung von Austauschformaten die Organisation des Studiums theoretisch unterstützen könne, der Einsatz solcher Formate in der Realität oft nicht zielführend gewesen sei. Dies liege daran, dass die Austauschformate schlecht genutzt wurden, was wiederum auf die durch die Pandemie Ad-hoc-Umstellung und mangelnde Erfahrung zurückzuführen sei.

Im Gegensatz dazu finden die Studierenden die Anwendung frei verfügbarer digitaler Lernmaterialien hilfreicher (siehe Abbildung 33). Jedoch

nutzte diese Lernmaterialien nur ca. ein Drittel der Studierenden, was Potenzial für eine umfassendere Anwendung solcher digitalen Lernmaterialien zeigt. Auch die Anwendung synchroner wie asynchroner Lehrformate bewerten die Studierenden als hilfreich. Gleichzeitig zeigen die Daten, dass die Zeitverschiebung eine Herausforderung für die Umsetzung synchroner Lehrformate war. Auch wenn circa 90 % der Geförderten diese Formate nutzten, erklären die Geförderten in den Interviews und Fokusgruppen, dass über alle Regionen hinweg selten zusätzliche Veranstaltungen oder Termine im Angebot waren. Auch Verschiebungen von Veranstaltungen wurden von Gastinstitutionen aus Lateinamerika selten und eher häufiger von europäischen und asiatischen Gastinstitutionen angeboten.

**ABBILDUNG 33:** Anwendung digitaler Formate während des Auslandsaufenthalts

**Wie hilfreich waren die einzelnen Formate der digitalen Lehre für Ihren Studienerfolg?**



Kohärent dazu spielen die Zielregionen auch eine signifikante Rolle bei der Bewertung der Anwendung von digitaler Formate.<sup>30</sup> Die Befragungsdaten zeigen, dass die Geförderten in Amerika/Kanada und Ozeanien aufgrund der besseren digitalen Lehre zufriedener mit ihrem virtuellen Auslandsaufenthalt als Geförderte in anderen Regionen waren.<sup>31</sup> Gemäß der qualitativen Daten liegt dies daran, dass in diesen zwei Regionen innovative Lehrmethoden wie z. B. Mentimeterabfragen und Breakout-Sessions angewandt wurden. Dagegen wurden in

den anderen Regionen – mit einigen Ausnahmen (z. B. Niederlande) – vornehmlich digitale Vorlesungen abgehalten. Dagegen fanden die Studierenden mit Aufenthalt in Afrika die digitalen Lernumgebungen, die asynchronen Lehrformate sowie die frei verfügbaren digitalen Lernmaterialien weniger hilfreich als die Studierenden in anderen Regionen. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die virtuellen Formate hier am wenigsten verwendet wurden und von Geförderten in Afrika als am wenigsten innovativ bewertet werden. Außerdem berichten die

<sup>30</sup> Es bestehen signifikante regionale Unterschiede im Antwortverhalten, insbesondere zwischen den Regionen Afrika und Ozeanien (p=0,001, Mann-Whitney-U-Test).

<sup>31</sup> Es bestehen signifikante regionale Unterschiede (p=0,000, Kruskal-Wallis-Test).

Studierenden in den Interviews und Fokusgruppen, dass die digitale Infrastruktur in Afrika am wenigsten entwickelt sei.

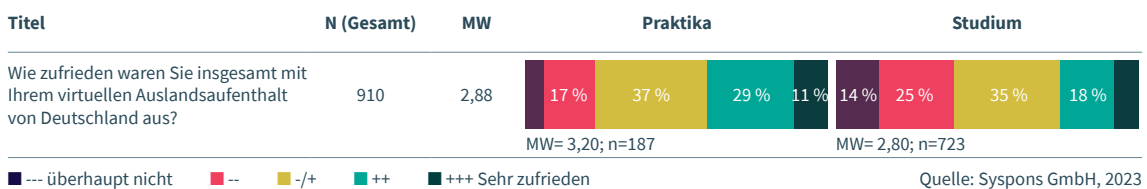
Die Ergebnisse zur Bewertung digitaler Formate in den Auslandsaufenthalten zeigen einen Zusammenhang zur Programmzugehörigkeit und zum Geschlecht. So verdeutlichen die Befragungsdaten, dass die Studierenden des Programms „Doppelabschluss“ weniger zufrieden mit digitalen Formaten waren als die Geförderten der anderen DAAD-Programme.<sup>32</sup> Die Studierenden dieses Programms stufen die digitalen Austauschformate, Learning Management Systems sowie asynchrone Lernformate als nicht besonders hilfreich für die Durchführung ihrer Auslandsaufenthalte ein.

Schließlich zeigen die Ergebnisse der Onlinebefragung, dass Frauen im Vergleich zu Männern die virtuellen Formate insgesamt hilfreicher fanden. Einzige Ausnahme war die Anwendung asynchroner Lernformate.<sup>33</sup>

### 6.6.2 ZUFRIEDENHEIT DER PRAKTIKANT/INNEN MIT DER QUALITÄT DES (VIRTUELLEN) AUSLANDSAUFENTHALTS

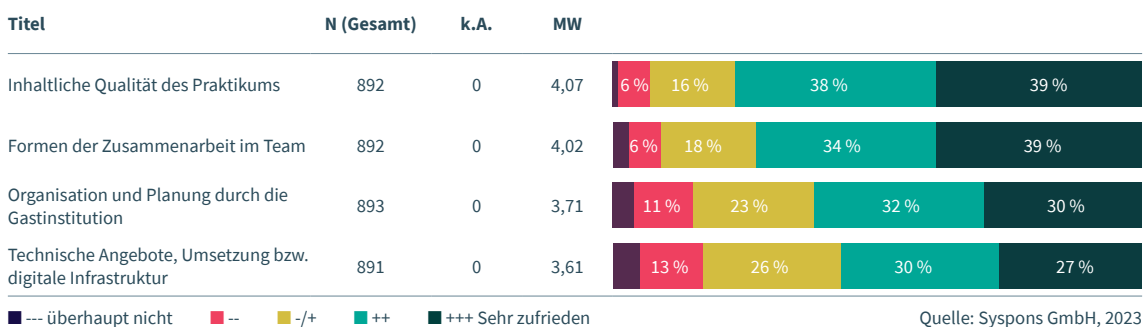
Wie bereits erwähnt, war die Zufriedenheit der Praktikant/innen mit der Qualität des (virtuellen) Auslandsaufenthalts höher als die Zufriedenheit der Studierenden (siehe Abbildung 34). Dazu zeigen die Befragungsdaten, dass die Praktikant/innen die inhaltliche Qualität des Praktikums sowie die Formen der Zusammenarbeit im Team besonders positiv bewerteten. Die Formen der Zusammenarbeit im Team waren von der Pandemie besonders betroffen, da die Arbeit in den Praktikumsstellen (in Präsenz) in zahlreichen Fällen nicht möglich war. Jedoch berichten die Geförderten in den Interviews und Fokusgruppen, dass die Umstellung auf Homeoffice für die Praktikant/innen in der Regel einfach war und den Workflow wenig beeinflusste. Hingegen berichten die Studierenden, dass die Umstellung auf Onlinelehre deutlich komplizierter war, da die Hochschulen auf diese kaum vorbereitet waren.

**ABBILDUNG 34:** Vergleich der Zufriedenheit von Praktikant/innen und Studierenden mit dem Auslandsaufenthalt



**ABBILDUNG 35:** Zufriedenheit der Praktikant/innen mit dem (virtuellen) Auslandsaufenthalt

#### Wie haben Sie insgesamt die Qualität der Förderung in Bezug zu den folgenden Aspekten wahrgenommen?



<sup>32</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den Programmen (p=0,004, Kruskal-Wallis-Test).

<sup>33</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede im Antwortverhalten zu digitalen Formaten zwischen Männern und Frauen (p=0,001, Mann-Whitney-U-Test).

Die schnelle Umstellung auf Homeoffice erklärt eine sich stetig verbessernde Zufriedenheit der Praktikant/innen mit den Auslandsaufenthalten im Laufe der Zeit. Dazu zeigen die Ergebnisse der Onlinebefragungen eine signifikante Steigerung der Zufriedenheit zwischen der ersten und der zweiten Welle.<sup>34</sup> In den Interviews und Fokusgruppen berichten die Praktikant/innen, dass die Praktikumsstellen, obwohl sie aufgrund des Pandemieausbruchs ad hoc die Zusammenarbeit auf Remote umstellen mussten, sich schnell an die neue Situation anpassen, was zu einer Verbesserung zwischen beiden Erhebungswellen führte.

Auch die Umsetzungsart des Auslandsaufenthalts beeinflusste die Zufriedenheit der Praktikant/innen mit der Qualität des Auslandsaufenthalts. So zeigen die Befragungsdaten, dass die Praktikant/innen, die das Praktikum rein virtuell oder sowohl virtuell als auch in Präsenz (Mischform beider Umsetzungsvarianten) absolvierten, weniger zufrieden mit den Formen der Zusammenarbeit im Team sowie mit der inhaltlichen Qualität des Praktikums waren als die Praktikant/innen, die das Stipendium in Präsenz absolvierten.<sup>35</sup> Eine negativere Bewertung durch die Praktikant/innen, die den Auslandsaufenthalt rein virtuell durchführten, lässt sich damit erklären, dass sich der Aufbau von Netzwerken mit Kolleg/innen in rein virtuellen Formaten schwieriger darstellte. Dies hatte einen negativen Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Auslandsaufenthalt, wie die Praktikant/innen in den Interviews und Fokusgruppen bestätigen.

Auch die Zielregionen spielen eine wichtige Rolle bei der Zufriedenheit der Praktikant/innen mit der Qualität des Auslandsaufenthalts.<sup>36</sup> So waren die Praktikant/innen, die den Aufenthalt in Lateinamerika absolvierten, weniger zufrieden mit der Organisation und Planung durch die Gastinstitution als die Praktikant/innen der anderen Regionen. Ähnlich wie die Studierenden waren die Praktikant/innen, die

den Aufenthalt in Afrika absolvierten, weniger zufrieden mit den technischen Angeboten, der Umsetzung bzw. digitaler Infrastruktur als die Praktikant/innen der anderen Regionen. Wie oben erwähnt, wird die technische Infrastruktur in den afrikanischen Zielländern schlechter bewertet als für andere Regionen, was die niedrigere Zufriedenheit erklärt.

Darüber hinaus war die Zufriedenheit der Praktikant/innen von der Programmzugehörigkeit beeinflusst. So zeigen die Befragungsdaten, dass die Geförderten der Programme „Carlo-Schmid-Programm“ und „RISE Weltweit“ weniger zufrieden mit den digitalen Formaten waren als die Geförderten der anderen DAAD-Programme. Die Formen der Zusammenarbeit im Team, die inhaltliche Qualität des Praktikums sowie die Organisation und Planung durch die Gastinstitution bewerteten die Praktikant/innen dieser Programme besonders kritisch.<sup>37</sup> Bei „RISE Weltweit“ wird beobachtet, dass zahlreiche Betreuungsformate entwickelt wurden und neueste Technik eingesetzt. Dies führte dazu, dass zahlreiche Geförderte sehr zufrieden bzw. zufrieden waren. Der Mittelwert der Zufriedenheit der Geförderten dieses Programms sinkt jedoch, wenn die weiteren Antwortkategorien im Mittelwert mitgerechnet werden. Im Gegensatz dazu sind die Praktikant/innen des Programms „Lehramt.International“ mit der Qualität des Praktikums signifikant zufriedener als andere Praktikant/innen.

### 6.3 Wahrnehmung der Unterstützungsangebote

Das in dieser Studie angewendete Analysemodell impliziert, dass Erfahrungen der Geförderten in den Auslandsaufenthalten durch die Unterstützungsangebote relevanter Akteure beeinflusst werden. Da die Geförderten solche Angebote vom DAAD, den Herkunftshochschulen, Gasthochschulen und/oder Praktikumsstellen erhielten / erhalten sollten, steht in diesem

<sup>34</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen erster und zweiter Welle ( $p=0,019$ , Mann-Whitney-U-Test).

<sup>35</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ( $p=0,008$ , Kruskal-Wallis-Test).

<sup>36</sup> Es bestehen signifikante regionale Unterschiede im Antwortverhalten ( $p=0,016$ , Kruskal-Wallis-Test).

<sup>37</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Programmen ( $p=0,000$ , Kruskal-Wallis-Test).



Kapitel die Zufriedenheit der Geförderten mit den Unterstützungsangeboten dieser Akteure im Vordergrund.

### 6.3.1 ZUFRIEDENHEIT DER GEFÖRDERTEN MIT DEN UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTEN DES DAAD UND DER HERKUNFTSHOCHSCHULEN

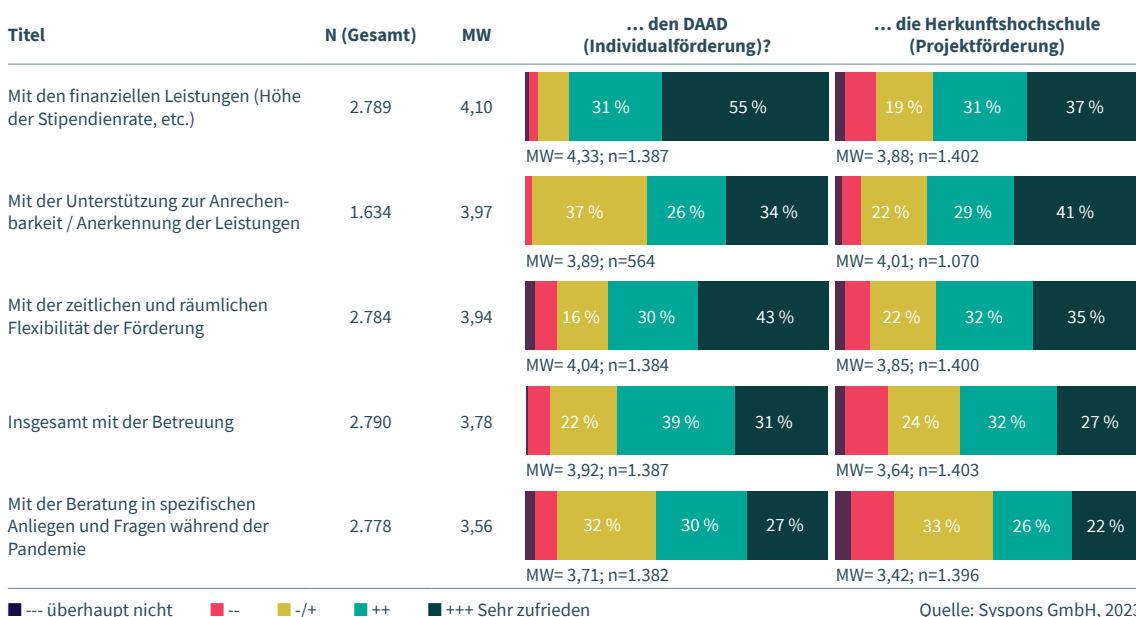
Im Rahmen dieser Studie befragte Syspons die Geförderten auf ihre Wahrnehmung bezüglich der Unterstützung des DAAD bzw. der Herkunftshochschulen bei der Planung und Durchführung des Auslandsaufenthalts. Dabei prüften die Durchführenden, inwieweit die Geförderten mit der pandemiebezogenen Beratung, Flexibilität der Förderung, Unterstützung zur Anerkennung der Leistungen in Deutschland sowie mit den finanziellen Leistungen zufrieden waren. Die Befragungsdaten zeigen, dass die Geförderten mit den finanziellen Leistungen sehr zufrieden waren, während sie mit der Beratung in spezifischen Anliegen und Fragen während der Pandemie weniger zufrieden waren (siehe Abbildung 36). Die Unzufriedenheit der Geförderten mit der pandemiebezogenen Beratung lässt sich damit erklären, dass der DAAD / die Herkunftshochschulen nicht ausreichend aktuelle Informationen zur Pandemielage in den

unterschiedlichen Ländern anboten. So bestätigen die Geförderten in den Interviews und Fokusgruppen, dass diese Informationen in einigen Fällen sogar anderen Angaben widersprachen (z. B. den Informationen auf den Webseiten der Gasthochschulen). Dies ist wie oben erwähnt darauf zurückzuführen, dass die Regeln und Gesetze zum Pandemie-Management in den verschiedenen Ländern laufenden Anpassungen unterlagen.

Insgesamt waren die Geförderten mit den Unterstützungsangeboten des DAAD etwas zufriedener als mit denen der Herkunftshochschulen. So äußern die Geförderten der Individualförderung eine höhere Zufriedenheit als die Geförderten der Projektförderung<sup>38</sup> (siehe Abbildung 36). Dies lässt sich dadurch erklären, dass die Herkunftshochschulen wenig Unterstützung anboten, wie die Geförderten der Projektförderung in den Interviews und Fokusgruppen bestätigen. Im Gegensatz dazu loben die Geförderten der Individualförderung in den Interviews und Fokusgruppen häufig die Unterstützungsangebote des DAAD. Das war besonders der Fall bei der Diskussion der Stipendienleistungen durch den DAAD.

**ABBILDUNG 36:** Zufriedenheit mit der Betreuung durch den DAAD / die Herkunftshochschulen

#### Wie zufrieden waren Sie mit den folgenden Aspekten Ihrer Förderung durch ...



<sup>38</sup> \*Es bestehen signifikante Unterschiede in der Zufriedenheit zwischen den beiden Gruppen ( $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test).

Die niedrigere Zufriedenheit der Geförderten der Projektförderung übersetzt sich entsprechend in die Zufriedenheitsangaben der Geförderten je nach Programmzugehörigkeit.<sup>39</sup> In diesem Sinne waren die Geförderten des Programms „Doppelabschluss“ im Vergleich zu den Geförderten anderer DAAD-Programme insgesamt unzufriedener mit der Förderung, mit der zeitlichen und räumlichen Flexibilität dieser sowie konkret mit der pandemiebezogenen Beratung. Dies liegt daran, dass die Geförderten dieses Programms zum Auslandsaufenthalt verpflichtet sind und somit keine Flexibilität hatten. Im Gegensatz dazu waren die Geförderten des Programms „Lehramt.International“ in fast allen Bereichen zufriedener als die Geförderten der anderen Programme. Einzige Ausnahme hierbei ist die Zufriedenheit mit der zeitlichen und räumlichen Flexibilität des Praktikums. Dies liegt daran, dass das Programm „Lehramt.International“ aufgrund von drei Bewerbungsphasen im Jahr keine Verschiebungen zuließ. Ebenso gibt es im Studiengang festgelegte Zeitfenster für Praktika, die keine Flexibilität zulassen.

Ähnlich wie bei der Zufriedenheit der Geförderten in Bezug auf die Qualität des Auslandsaufenthalts weisen die Ergebnisse der Studie darauf hin, dass die Umsetzungsart des Auslandsaufenthalts die Wahrnehmung der Unterstützungsangebote des DAAD bzw. der Herkunftshochschulen durch die Geförderten beeinflusste.<sup>40</sup> So zeigen die Befragungsdaten, dass die Geförderten, die den Aufenthalt in Präsenz absolvierten, zufriedener mit den Unterstützungsangeboten waren als die Geförderten, die den Aufenthalt entweder virtuell oder in einer Mischform beider Umsetzungsvarianten umsetzten. Diese Ergebnisse sind konsistent mit der Zufriedenheit der Geförderten unterschiedlicher Typologien.<sup>41</sup> Die Onlinebefragungen ergeben, dass die Geförderten, die nach Deutschland zurückreisen mussten, insgesamt weniger zufrieden mit

der Betreuung sowie der Beratung zu Pandemiefragen waren als die Geförderten der anderen Typologien. Die Interviews und Fokusgruppen zeigen, dass, wenn die Geförderten zurück nach Deutschland reisen mussten, dies in manchen Fällen als ein Misserfolg der Beratungskompetenzen des DAAD bzw. der Herkunftshochschulen interpretiert wurde. Dies liegt daran, dass die Geförderten die Beratungsangebote als ungenügend einstufen, wenn ihre Erwartungen eines Auslandsaufenthalts vor Ort bzw. in Präsenz nicht erfüllt werden konnten.

Darüber hinaus zeigen die Studienergebnisse (analog zur Zufriedenheit der Geförderten mit der Qualität des Auslandsaufenthalts, siehe Kapitel 6.2), dass die Praktikant/innen mit den Beratungsleistungen des DAAD insgesamt zufriedener waren als die Studierenden.<sup>42</sup> Dies lässt sich damit erklären, dass die Praktikumsstellen viele Beratungsbedarfe der Praktikant/innen prinzipiell abdeckten, was ihre Ansprüche an die Beratung vom DAAD reduzierte. In diesem Sinne waren die Praktikumsstellen die erste Beratungsstelle für die Praktikant/innen und wie unten dargestellt (siehe Kapitel 6.3.3) waren die Praktikant/innen besonders zufrieden mit ihren Unterstützungsangeboten. Im Rahmen des RISE-Programms wird zudem beobachtet, dass der DAAD eng mit den Praktikumsanbietern in Kontakt war. So wurden beispielweise Leitfäden für die Betreuung virtueller Praktika erstellt sowie Workshops zu diesem Thema angeboten. Die Workshops sollten die Betreuer/innen für die „virtuellen“ Probleme sensibilisieren und ihnen verschiedene Lösungsmöglichkeiten anbieten.

Bei der Analyse der Studienergebnisse beobachtet Syspons auch einen Zusammenhang der Zielregionen mit der Zufriedenheit der Geförderten in Bezug auf die Unterstützungsangebote des DAAD bzw. der Herkunftshochschulen.<sup>43</sup> Auf

<sup>39</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Programmen, insbesondere zwischen Jahresstipendien und Doppelabschluss ( $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test).

<sup>40</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ( $p=0,000$ , Kruskal-Wallis-Test).

<sup>41</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Typologien ( $p=0,000$ , Kruskal-Wallis-Test).

<sup>42</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen Studierenden und Praktikant/innen ( $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test).

<sup>43</sup> Es bestehen regionale signifikante Unterschiede, bspw. bei der Bewertung der Beratung ( $p=0,020$ , Kruskal-Wallis-Test) oder den finanziellen Leistungen ( $p=0,000$ , Kruskal-Wallis-Test).



der einen Seite waren die Geförderten, die den Aufenthalt in Ozeanien absolvierten, deutlich unzufriedener mit den finanziellen Leistungen als diejenigen, die in anderen Regionen gefördert wurden. Dies liegt daran, dass die Unterhaltungskosten in Ozeanien deutlich höher sind. Die Geförderten erklären in den Interviews und Fokusgruppen, dass diese Kritik bereits vor der Pandemie bestand. Jedoch verstärkte sie sich aufgrund steigender Preise in der Region im Zuge der Pandemie. Auf der anderen Seite waren die Geförderten, die den Aufenthalt in Lateinamerika absolvierten, deutlich unzufriedener mit der pandemiebezogenen Beratung als die Geförderten in anderen Regionen. Die Geförderten erklären in den Interviews und Fokusgruppen, dass der Umgang der einzelnen Länder Lateinamerikas mit der Pandemie schwer nachzuvollziehen war, was die Beratung von Deutschland aus schwieriger machte. Zum Beispiel verhängten Länder wie Argentinien und Peru sehr strenge Einreisebeschränkungen, während Länder wie Brasilien und Uruguay deutlich flexibler mit solchen Beschränkungen umgingen.

Schließlich stellt Syspons zwischen Förderlaufzeit und Geschlecht einen Zusammenhang bei der Zufriedenheit der Geförderten mit den Unterstützungsangeboten des DAAD bzw. der Herkunftshochschulen fest. Die Ergebnisse der Onlinebefragungen verdeutlichen, dass je länger die Förderlaufzeit war, desto niedriger war auch die Zufriedenheit der Geförderten.<sup>44</sup> Die

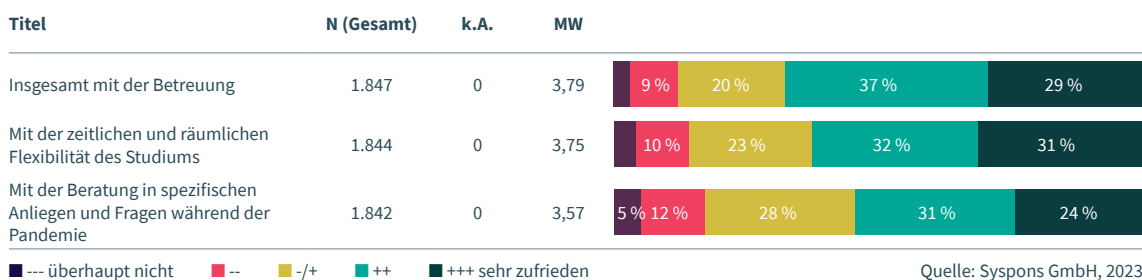
Geförderten erklären in den Interviews und Fokusgruppen, dass die Betreuung am Anfang des Stipendiums in der Regel intensiver war. Im Laufe der Zeit verringerte sich die Betreuung jedoch und in einigen Fällen ging ihre Qualität zurück. In Bezug auf das Geschlecht der Geförderten verdeutlichen die Befragungsdaten, dass die Männer in fast allen abgefragten Bereichen zufriedener waren als die Frauen.<sup>45</sup> Die einzige Ausnahme betrifft die Zufriedenheit der Geförderten mit den finanziellen Leistungen.

### 6.3.2 ZUFRIEDENHEIT DER GEFÖRDERTEN MIT DEN UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTEN DER GASTHOCHSCHULEN

In Bezug auf die Unterstützungsangebote der Gasthochschulen zeigen die Ergebnisse der Onlinebefragungen, dass die Geförderten mit ihrer Betreuung insgesamt relativ zufrieden waren. Jedoch haben sie – ähnlich wie bei der Betreuung durch den DAAD und die Herkunftshochschulen – die pandemiebezogene Beratung besonders kritisch bewertet (siehe Abbildung 37). Wie oben bereits erklärt, liegt dies daran, dass die verschiedenen Länder die Regelungen und Gesetze für das Pandemie-Management ständig änderten. Die Geförderten bestätigen in den Interviews und Fokusgruppen, dass die wechselnden und manchmal sogar widersprüchlichen Hinweise der Gastinstitutionen die Umsetzung des Stipendiums erheblich erschwerten.

#### ABBILDUNG 37: Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Gasthochschulen

Wie zufrieden waren Sie mit den folgenden Aspekten der Unterstützungsangebote Ihrer Gasthochschule?



<sup>44</sup> Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Förderzeit und Zufriedenheit ( $p=0,000$ , Pearson).

<sup>45</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede ( $p=0,035$ , Mann-Whitney-U-Test).

Ähnlich wie bei der Betreuung durch den DAAD und die Herkunftshochschulen verdeutlichen die Daten, dass die Umsetzungsart der Auslandsaufenthalte einen Einfluss auf die Zufriedenheit der Geförderten mit den Unterstützungsangeboten der Gasthochschulen hatte.<sup>46</sup> So waren die Geförderten, die den Aufenthalt im Gastland in Präsenz absolvierten, insgesamt zufriedener mit der Betreuung durch die Gasthochschulen. Diesen folgen die Geförderten, die den Aufenthalt in einer Mischform aus beiden Umsetzungsvarianten (Präsenz und Remote) ausführten, und schließlich die Geförderten, die den Aufenthalt rein virtuell durchführten. Kohärent dazu variiert die Zufriedenheit der Geförderten abhängig von ihrer Zugehörigkeit zu einer Typologie.<sup>47</sup> In diesem Sinne waren die Geförderten, die die Förderung direkt in Deutschland virtuell angefangen haben (B2), in allen Bereichen unzufriedener als die Geförderten der anderen Typologien. Auch waren die Geförderten, die die Förderung abbrachen, insgesamt mit der Betreuung durch die Gasthochschule unzufriedener als die Geförderten, die die Förderung nicht abbrachen. Die Unterschiede bei der Zufriedenheit der Geförderten abhängig von der Umsetzungsart und Typologie lässt sich damit erklären, dass die Betreuung der Gasthochschulen in Präsenz im Vergleich zur virtuellen Betreuung deutlich besser funktionierte. So bestätigen die Geförderten in den Interviews und Fokusgruppen, dass sie vor Ort die Gasthochschule in der Regel physisch besuchen konnten (in mehreren Fällen ganz konkret das „International Office“) und vor Ort individuelle Beratung erhielten. Im Gegensatz dazu erhielten andere Geförderte in mehreren Fällen keine Antwort auf ihre Fragen, wenn sie eine virtuelle (z. B. über E-Mail) oder telefonische Beratung verlangten.

Die Unterschiede bei der Zufriedenheit zwischen virtueller und Vor-Ort-Beratung übersetzen sich in Unterschiede zwischen den Zielregionen.<sup>48</sup> So waren die Geförderten, die den Aufenthalt in Amerika/Kanada und Ozeanien absolvierten, zufriedener als die Geförderten in den anderen Regionen. Die Geförderten bestätigen in den Interviews und Fokusgruppen, dass Hochschulen in Amerika, Kanada und Australien ihnen nach dem Ausbruch der Pandemie schnell virtuelle Unterstützung anboten. Hier war der Übergang von einer Beratung vor Ort zu einer virtuellen Unterstützung am einfachsten für die Geförderten. Im Gegensatz dazu waren die Geförderten, die den Aufenthalt in Afrika und Südosteuropa absolvierten, insgesamt unzufriedener mit der Betreuung durch die Gasthochschule als die Geförderten in den anderen Regionen. So bestätigen die Geförderten in den Interviews und Fokusgruppen, dass die Gasthochschulen in diesen Regionen kaum virtuelle Unterstützungsmöglichkeiten anboten.

Darüber hinaus beobachten die Durchführenden der Studie einen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Geförderten mit den Unterstützungsangeboten der Gasthochschulen und der Programmzugehörigkeit. So zeigen die Ergebnisse der Onlinebefragungen, dass die Geförderten des Programms „Doppelabschluss“ in allen Bereichen unzufriedener waren als die Geförderten der anderen Programme.<sup>49</sup> Die Geförderten erklären in den Interviews und Fokusgruppen, dass die Gasthochschulen die ersten Beratungsstellen für die Studierenden dieses Programms waren, da die Betreuung der Herkunftshochschulen nicht ausreichend war (siehe Kapitel 6.3.1). Die höheren Erwartungen an die Beratung der Gasthochschulen erfüllten diese nicht immer, was zu einer geringen Zufriedenheit der Geförderten führte.

<sup>46</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ( $p=0,000$ , Kruskal-Wallis-Test).

<sup>47</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Typologien ( $p=0,000$ , Kruskal-Wallis-Test).

<sup>48</sup> Es bestehen signifikante regionale Unterschiede ( $p=0,000$ , Kruskal-Wallis-Test).

<sup>49</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede insbesondere zwischen dem Programm „Doppelabschluss“ und anderen Programmen ( $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test).

udem beobachtet Syspons, dass je länger die Förderlaufzeit war, desto unzufriedener waren die Geförderten mit der Betreuung durch die Gasthochschule.<sup>50</sup> Die Geförderten erklären in den Interviews und Fokusgruppen, dass die Gasthochschulen in den meisten Fällen für eine Einbindung der Geförderten in die Gasthochschulen sorgten (z. B. durch Einführungswochen). Jedoch gab es in der Regel keine strukturierte Begleitung der Geförderten, nachdem die Einführung abgeschlossen war. Diesen Mangel an Begleitung im Zuge der Pandemie bewerten die Geförderten kritisch. Sie äußern in den Interviews und Fokusgruppen, dass sie in diesen Pandemie-Zeiten eine noch engere Begleitung gebraucht bzw. sich gewünscht hätten.

### 6.3.3 ZUFRIEDENHEIT DER GEFÖRDERTEN MIT DER BETREUUNG DURCH DIE PRAKTIKUMSSTELLE

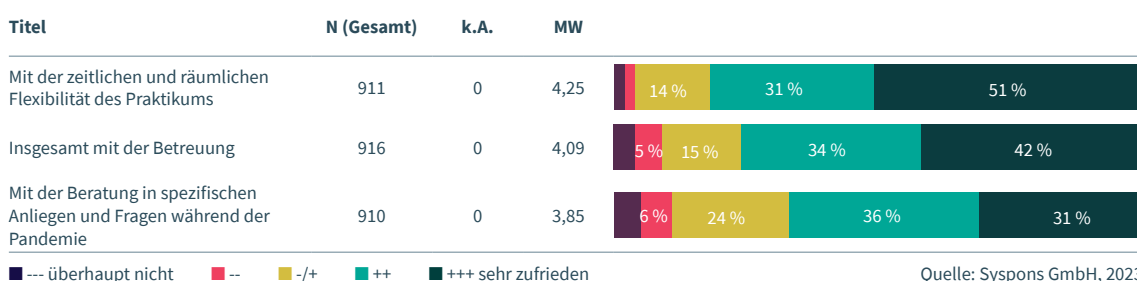
Ähnlich wie bei der Zufriedenheit der Geförderten mit der Qualität des Auslandsaufenthalts (siehe Kapitel 6.2) waren die Praktikant/innen mit der Betreuung durch die Praktikumsstellen zufriedener als die Studierenden mit der Betreuung durch die Gasthochschulen. Die höhere Zufriedenheit der Praktikant/innen kann damit erklärt werden, dass die Praktikumsstellen die Geförderten besser und schneller in die eigenen Strukturen einbanden. So bestätigen die

Praktikant/innen in den Interviews und Fokusgruppen, dass die Einbindung durch Mentor/innen / Betreuer/innen sowie die Bereitstellung der benötigten IT-Infrastruktur durch die Praktikumsstellen wichtige Faktoren für die hohe Zufriedenheit waren.

Auch bei der Betreuung durch die Praktikumsstellen beobachten die Durchführenden der Studie regionale Unterschiede.<sup>51</sup> Auf der einen Seite waren die Geförderten, die den Aufenthalt in Südosteuropa und GUS absolvierten, in allen Bereichen unzufriedener als die Geförderten in den anderen Regionen. Auf der anderen Seite waren die Geförderten, die den Aufenthalt in Ozeanien absolvierten, in allen Bereichen zufriedener als die Geförderten der anderen Regionen. Im Vergleich zur Zufriedenheit der Studierenden mit den Gasthochschulen stellt Syspons fest, dass die Praktikant/innen in Amerika/Kanada weniger mit der pandemiebezogenen Beratung durch die Praktikumsstelle zufrieden waren als die Geförderten in den anderen Regionen. Dies liegt daran, dass der Umgang mit der Pandemie in dieser Region zu bestimmten Zeitpunkten unklar bzw. sehr umstritten war. Dies spiegelte sich in einer unklaren Beratung seitens der Praktikumsstellen wider, wie die Praktikant/innen in den Interviews und Fokusgruppen berichten.

## ABBILDUNG 38: Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Praktikumsstellen

### Wie zufrieden waren Sie mit den folgenden Aspekten Ihrer Förderung durch Ihre Praktikumsstelle?



<sup>50</sup> Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Förderzeit und Zufriedenheit ( $p=0,000$ , Pearson).

<sup>51</sup> Es bestehen signifikante regionale Unterschiede, z. B. in der Zufriedenheit mit spezifischen Beratungsleistungen ( $p=0,003$ , Kruskal-Wallis-Test).

Die Studienergebnisse zeigen einen Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer Typologie und der Zufriedenheit der Praktikant/innen.<sup>52</sup> Es wird beobachtet, dass die Geförderten, die den Förderungsantritt verschoben (B3 und B4), mit der zeitlichen und räumlichen Flexibilität des Praktikums sowie mit der Beratung zu Pandemiefragen zufriedener waren als die Geförderten der anderen Typologien. Die Praktikant/innen bestätigen in den Interviews und Fokusgruppen hierzu, dass sie dank der Beratung durch die Praktikumsstellen den Aufenthalt erfolgreich verschieben konnten. Die Verschiebung stellte für sie eine Erleichterung dar, da sie nicht unter unsicheren Bedingungen im Zusammenhang mit der Pandemie reisen wollten. Diese Erleichterung spiegelt sich konkret in einer höheren Zufriedenheit der Praktikant/innen mit der Betreuung durch die Praktikumsstellen wider.

Darüber hinaus beobachtet Syspons einen Zusammenhang zwischen der Programmzugehörigkeit und der Zufriedenheit der Praktikant/innen mit den Unterstützungsangeboten der Praktikumsstellen.<sup>53</sup> In diesem Sinne waren die Praktikant/innen des Programms „Lehramt.International“ mit der Betreuung insgesamt zufriedener als die Praktikant/innen der anderen DAAD-Programme. Außerdem waren die Praktikant/innen des Programms „RISE Weltweit“ mit der zeitlichen und räumlichen Flexibilität der Förderung zufriedener. Dagegen waren die Praktikant/innen des Carlo-Schmid-Programms in allen untersuchten Bereichen weniger zufrieden als die Praktikant/innen der anderen DAAD-Programme.

Zudem wird ein Zusammenhang zwischen den Fächern, in denen die Stipendien absolviert wurden, und der Zufriedenheit der Geförderten mit den Praktikumsstellen beobachtet.<sup>54</sup> So waren die Geförderten im Bereich Humanmedizin unzufriedener mit der zeitlichen und räumlichen Flexibilität des Praktikums sowie mit der Beratung zu Pandemiefragen als die

Geförderten in den anderen Fächern. Dies lässt sich damit erklären, dass die Praktikant/innen der Humanmedizin ihre Praktika in der Regel in Präsenz absolvieren müssen. Für diese Praktikant/innen sind virtuelle Praktika kaum möglich, da die Patienten in den Gesundheitszentren behandelt werden. In diesem Sinne bestätigen die Praktikant/innen in den Interviews und Fokusgruppen, dass sie sich mehr Flexibilität gewünscht hätten, um einen Auslandsaufenthalt in Präsenz durchführen zu können (z. B. durch Verschiebungen der Förderungen um mehr als sechs Monate). Im Gegensatz dazu waren die Geförderten im Bereich Kunst, Musik und Sportwissenschaften sowie die Geförderten im Bereich Mathematik/Naturwissenschaften zufriedener mit der zeitlichen und räumlichen Flexibilität des Praktikums als die Geförderten in den anderen Fächern. So bestätigen die Praktikant/innen in den Interviews und Fokusgruppen, dass, obwohl sie ein Stipendium vor Ort präferierten, ein virtuelles Praktikum möglich war. Diese Flexibilität hatte einen positiven Einfluss auf die Bewertung der Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Praktikumsstellen, da die Praktikumsstellen unterschiedliche Optionen anbieten konnten, u. a. die Durchführung von virtuellen Auslandsaufenthalten.

Schließlich beeinflusste das Geschlecht auch die Zufriedenheit der Praktikant/innen: Insgesamt sind die Männer im Vergleich zu den Frauen zufriedener mit der Betreuung durch die Praktikumsstelle.<sup>55</sup>

## 6.4 Wirkungen – Kompetenzen & Bindung

In diesem Kapitel werden die Wirkungen der Förderung auf die Kompetenzentwicklung und auf die Wirkung der Förderung auf die Bindung der Geförderten an Gastländer, Gasthochschulen/Praktikumsplätze und den DAAD analysiert. Einflussfaktoren auf die Wirkungen werden wie in den vorangegangenen Kapiteln nur dann erwähnt, wenn diese signifikant sind.

<sup>52</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Typologien ( $p=0,001$ , Kruskal-Wallis-Test).

<sup>53</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Programmen bei der Zufriedenheit mit der Betreuung ( $p=0,001$ , Kruskal-Wallis-Test).

<sup>54</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Fachgruppen ( $p=0,005$ , Kruskal-Wallis-Test).

<sup>55</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen Männern und Frauen ( $p=0,01$ , Mann-Whitney-U-Test).

#### 6.4.1 WIRKUNGEN AUF DIE KOMPETENZ-ENTWICKLUNG

Mit Blick auf die Kompetenzentwicklung zeigen die Daten, dass der virtuelle Anteil der Förderung im Vergleich zum Präsenzaufenthalt einen geringeren Effekt auf den Kompetenzerwerb der Geförderten hatte. Dieser Effekt wird bei einer Unterteilung der Geförderten nach **Anteil der Onlineumsetzung** der Förderung sichtbar, wie die folgende Abbildung verdeutlicht.

Aus der Abbildung ist zu entnehmen, dass die Geförderten tendenziell eine verringerte Kompetenzentwicklung wahrnehmen, je höher der Onlineanteil der Förderung ausfiel.<sup>56</sup> Die Geförderten, die ihre Förderung in Präsenz durchführten, erfuhren in allen abgefragten Kompetenzbereichen eine stärkere Entwicklung, gefolgt von den Geförderten, die den Aufenthalt in Mischform durchführten, und schließlich den Geförderten, die den Aufenthalt rein virtuell umsetzten.

Zugleich zeigen die Daten allerdings auch leichte **Unterschiede zwischen den Kompetenzdimensionen**. So verdeutlichen die Ergebnisse, dass der geringere Effekt des Onlineanteils beim Erwerb von Fachkenntnissen niedriger wahrgenommen wird und demnach hier die Geförderten eher eine Vergleichbarkeit von virtueller und Präsenzförderung sehen. Dagegen fällt die Wahrnehmung der Kompetenzentwicklung in Bezug auf die Entwicklung der eigenen Organisationsfähigkeiten, das Kennenlernen neuer fachlicher Ansätze sowie von Lern- und Arbeitsmethoden bei höherem Onlineanteil eher negativer aus. Besonders offensichtlich ist der Unterschied zwischen den Wirkungen der Präsenzaufenthalte und der virtuellen Aufenthalte in Bezug auf den Erwerb interkultureller, sozialer, Länder- und Regionalkompetenzen, sowie auf Sprachkenntnisse und Persönlichkeitsentwicklung. Hier bewerten die Geförderten im Vergleich zu den Wirkungen der rein virtuellen Auslandsaufenthalte die Wirkungen der Präsenzaufenthalte höher. Beispielsweise beobachten die Durchführenden der Studie im Bereich

„Persönlichkeitsentwicklung“ einen Unterschied von 2,4 Punkten bei der Bewertung des Items „Ich habe in meinen Auslandsaufenthalt Land und Leute jenseits meines Studiums/Praktikums erlebt“ sowie einen Unterschied von 1,8 Punkten bei der Bewertung des Items „Ich habe in meinen Auslandsaufenthalt etwas Besonderes erlebt“ (siehe Abbildung 39). In ähnlicher Weise wird ein Unterschied von 1,5 Punkten beim Erwerb sozialer Kompetenzen beobachtet.

Mit Blick auf die Karrierechancen fällt wiederum auf, dass sich diese in der Wahrnehmung derjenigen Geförderten eher verbesserten, die den Aufenthalt in Mischform absolvierten, als bei den Geförderten, die den Aufenthalt rein virtuell oder in Präsenz absolvierten.

Hierzu zeigen die **Interviews und Fokusgruppen**, dass Geförderte sich unabhängig von der Art der Umsetzung besonders positiv bezüglich ihrer fachlichen Kompetenzentwicklung äußern. Einige äußern zum Teil auch Erstaunen darüber, wie gut es gelang, aktiv an virtuellen Studienveranstaltungen teilzunehmen bzw. in der Praktikumsorganisation in Arbeitsprozesse eingebunden zu sein. Kritischer äußern sich hingegen die Geförderten in den Interviews und Fokusgruppen, deren Auslandsaufenthalt virtuell umgesetzt wurde, hinsichtlich der sozialen und kulturellen Kompetenzentwicklung sowie der Selbstkompetenzen. Zwar sei es möglich, auch virtuell in einen Austausch mit anderen Personen aus dem Gastland zu treten und dadurch ein gewisses Maß an Einblick in soziale oder kulturelle Gewohnheiten zu erhalten. Es bleibe aber der Eindruck eines eher oberflächlichen Wissens. Entsprechend wünschen sich diese Geförderten, dass soziale und kulturelle Aktivitäten zentraler Bestandteil eines virtuellen Auslandsaufenthalts werden.

<sup>56</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede auf allen Ebenen der Kompetenzentwicklung zwischen virtuellen, gemischten und Durchführungsförmaten in Präsenz (je  $p=0,000$ , Kruskal-Wallis-Test).

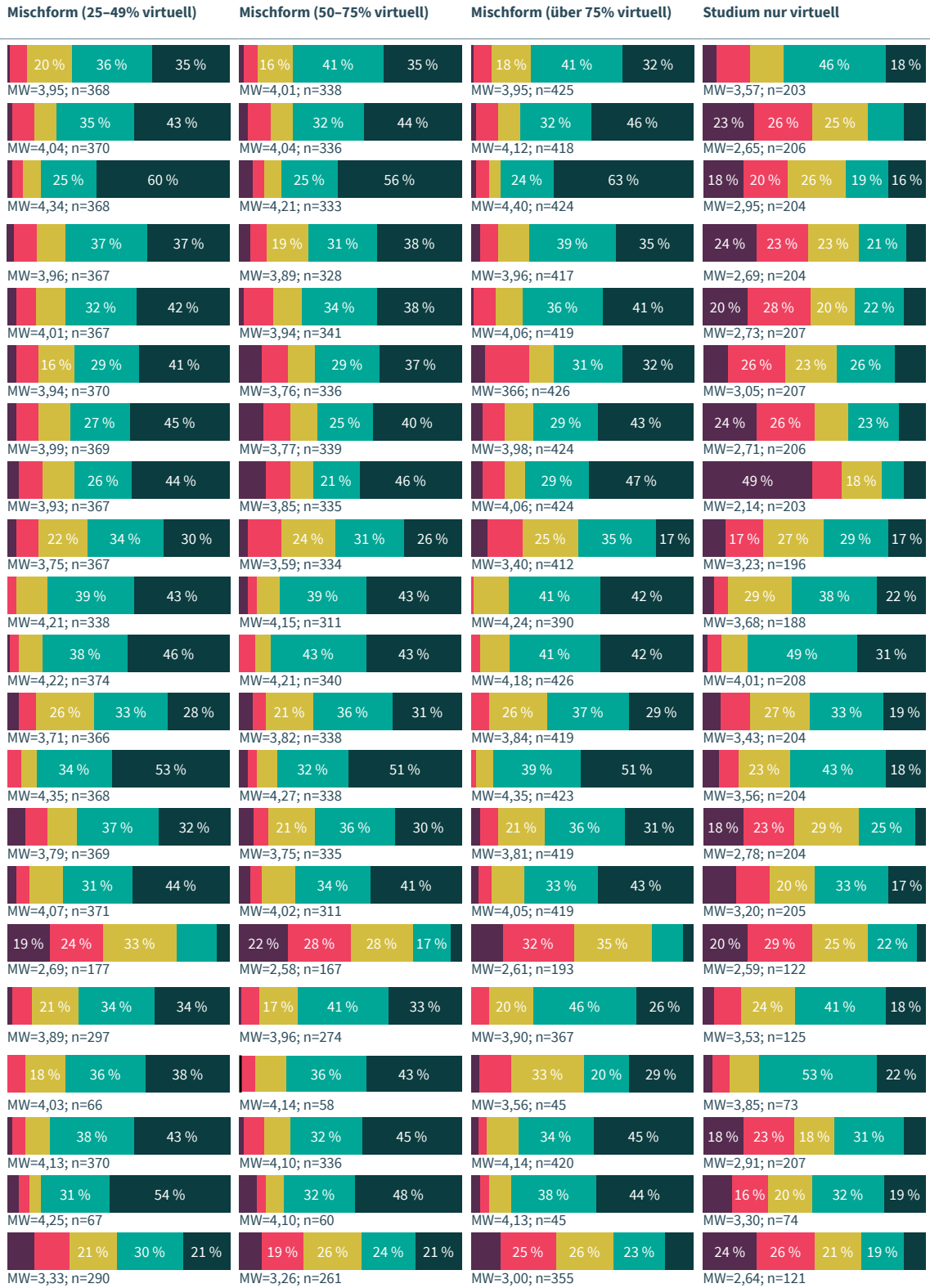
**ABBILDUNG 39: Kompetenzentwicklung der Geförderten nach Anteil der Onlineförderung**

**Insgesamt habe ich durch meinen (virtuellen) Auslandsaufenthalt ...**



■ --- überhaupt nicht ■ -- ■ -/+ ■ ++ ■ +++ Trifft voll zu





Quelle: Syspons GmbH, 2023

**FALLBEISPIEL****Virtuelles Praktikum mit guter fachlicher, jedoch geringer sozialer und kultureller Einbindung**

Eine Geförderte berichtet, dass das Praktikum in Kanada, welches sie virtuell umsetzte, aus fachlicher Sicht sehr gut und erfolgreich gewesen sei. Sie sei gut eingebunden gewesen in Arbeitsprozesse und man habe ihr ausreichend Aufgaben gegeben. Auch der arbeitsbezogene Austausch habe, trotz des Zeitunterschieds tendenziell gut geklappt. Allerdings sagt sie auch, dass es für sie schwierig gewesen sei, Personen auch „wirklich kennenzulernen“, da man in der Regel eher kurz auf einer persönlichen Ebene kommuniziert habe. Auch habe sie es nicht geschafft, Kontakte außerhalb der Praktikumsorganisation zu etablieren. Sie habe sich aber gewünscht, auch andere Personen, wie zum Beispiel andere Geförderte in Kanada, kennenzulernen. Auch hätte sie sich über weitergehenden, kulturellen Austausch gefreut, welcher jedoch nicht stattgefunden habe. Sie gibt zum Beispiel an, dass ihr Inputs zu Stadt und Land oder anderen historischen oder kulturellen Aspekten gefehlt hätten und regt an, solche Aktivitäten vorzusehen, wenn virtuelle Praktika umgesetzt werden.

**FALLBEISPIEL****Abbruch und Neukonzipierung eines Forschungsvorhabens**

Eine Geförderte der ersten Befragungswelle berichtet, dass sie in den USA einen Präsenzaufenthalt umgesetzt hat, um dort eine Forschungsarbeit zu schreiben. Das Forschungsvorhaben sei vor der Pandemie entstanden und habe vorausgesetzt, zu den entsprechenden Laboren der Universität Zugang zu haben. Sie reiste in die USA aus und begann ihre Forschung. Mit dem Ausbruch der Pandemie wurde ihr aber eben dieser Zugang zunächst punktuell und dann dauerhaft entzogen. Zwar habe der zuständige ausländische Professor ihr einen Vorschlag gemacht, wie sie ihr ursprüngliches Forschungsvorhaben anpassen könnte. Allerdings sei diese Anpassung so markant gewesen, dass sie die Motivation für das spezifische Forschungsthema verloren, das Forschungsvorhaben abgebrochen und sich zu einer Rückkehr nach Deutschland entschlossen habe. Dort habe sie ein komplett neues Forschungsthema mit ihrem deutschen Professor entwickelt und umgesetzt, welches in geringeren Maßen von Zugangsbeschränkungen beeinflusst war.

Unterschiede in der Kompetenzentwicklung zeigen sich auch beim Vergleich von **Studien- und Praktikumsförderungen**.<sup>57</sup> Die Praktikant/innen nehmen im Vergleich zu den Studierenden in allen Bereichen eine höhere Kompetenzentwicklung wahr. Dieser höhere Kompetenzerwerb lässt sich auch damit erklären, dass die Praktikant/innen im Vergleich zu den Studierenden in der Befragung eine positivere Erfahrung des (virtuellen) Aufenthalts sowie der

Unterstützungsangebote durch die Praktikumsstellen wahrnehmen, was sich signifikant auf die Kompetenzentwicklung auswirkt.

Es bestehen zudem signifikante Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Kompetenzentwicklung zwischen den drei **Befragungswellen**. So geben die Geförderten der dritten Welle (im Vergleich zu den Geförderten der ersten und zweiten Wellen) an, mehr fachliche, soziale,

<sup>57</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen auf allen Ebenen der Kompetenzentwicklung (je  $p=0,000$ , Kruskal-Wallis-Test).



interkulturelle, sprachliche und Selbstkompetenzen erworben zu haben.<sup>58</sup> Dies gilt auch für die Karrierechancen und Persönlichkeitsentwicklung. Dies kann damit erklärt werden, dass die Geförderten der ersten Welle viele Herausforderungen bzw. Hürden in der Umsetzung überwinden mussten (z. B. Quarantänepflicht und/oder Ausgangssperren), um die Kompetenzen erwerben zu können, die im späteren Zeitverlauf nicht oder weniger Relevanz in der Umsetzung der Förderung hatten. Hierzu gehört auch, dass die Hochschulen bzw. die Praktikumsorganisationen ihre Fähigkeiten der virtuellen Lehre und Arbeit mit der Zeit erhöhten und so den Geförderten der zweiten und dritten Befragungswelle eine verbesserte Lern- und Arbeitsumgebung bieten konnten.

### 6.4.2 WIRKUNG AUF DIE BINDUNG

Des Weiteren analysierte Syspons die **Wirkung der Förderung auf die Bindung** der Geförderten zum Gastland, zum DAAD, zur Gasthochschule und zur Praktikumsstelle.

Mit Blick auf die **Bindung zum Gastland** zeigen die Befragungsdaten ein einheitliches Bild. Die Geförderten, die den Aufenthalt in Präsenz durchführten, weisen eine höhere Bindung auf als Geförderte, deren Aufenthalt virtuell war.<sup>59</sup> Zugleich zeigt sich, dass auch Mischformen bei der Entwicklung einer Bindung zum Gastland positiv und tendenziell vergleichbar zum reinen Präsenzaufenthalt abschneiden.

**ABBILDUNG 40:** Wahrgenommene Bindung der Geförderten an die Gastländer

Titel	N (Gesamt)	MW	MW Spannweite	Studium nur Präsenz	Mischform (unter 25 % virtuell)	Mischform (25-49 % virtuell)	Mischform (50-75 % virtuell)	Mischform (über 75 % virtuell)	Studium nur virtuell
... kann ich mir vorstellen, an meiner Praktikumsstelle zu arbeiten.	884	3,44	0,69	3,42 496	3,71 131	3,51 69	3,52 60	3,09 45	3,20 74
... kann ich mir vorstellen, künftig in meinem Gastland zu leben.	2.689	3,51	0,83	3,54 739	3,51 577	3,47 380	3,58 341	3,71 428	2,99 207
... kann ich mir vorstellen, künftig in meinem Gastland zu arbeiten.	2.686	3,70	0,53	3,77 737	3,70 577	3,67 380	3,75 341	3,77 427	3,28 207
... fühle ich mich zu den Menschen aus meinem Gastland verbunden.	2.689	3,75	1,46	4,07 740	3,82 576	3,75 380	3,57 341	3,83 427	2,61 208

Quelle: Syspons GmbH, 2023

Unterschiede bei der wahrgenommenen Bindung zum Gastland zeigen sich daher auch zwischen den unterschiedlichen **Typen**.<sup>60</sup> Die Geförderten, die im Zuge der Pandemie zurück nach Deutschland reisten (B2), sowie diejenigen, die die Förderung zunächst virtuell in Deutschland begannen (B2 und B4, mit oder ohne Verschiebung), bauten eine schwächere

Bindung zum Gastland auf als die Geförderten der anderen Typologien, deren Vor-Ort-Präsenz ausgeprägter war. Kohärent hierzu zeigen die Daten auch eine **positive Entwicklung im Laufe der Zeit**: Während die Geförderten der dritten Befragungswelle eine stärkere Bindung zum Gastland aufbauten, wird bei den Geförderten der ersten Welle die niedrigste Bindung

<sup>58</sup> Statistische Signifikanz p=0,000, Mann-Whitney-U-Test.

<sup>59</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (p=0,000, Mann-Whitney-U-Test).

<sup>60</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Typologien in Bezug auf die Bindung zum Gastland, z. B. zwischen B2 (p=0,000, Mann-Whitney-U-Test) sowie B4 und anderen (p=0,000, Mann-Whitney-U-Test).

## FALLBEISPIEL

## Erhöhte Bindung durch Familie im Gastland

Ein Geförderter aus der ersten Befragungswelle, der seinen Auslandsaufenthalt weitestgehend digital im europäischen Ausland durchführte, hatte Familie in diesem Land. Aus diesem Grund sprach er bereits vor dem Auslandsaufenthalt die Landessprache fließend. Zudem nutzte er sein familiäres Netzwerk, um Kontakte zu weiteren Personen im Gastland aufzubauen, auf die er zu Beginn und während der Pandemie zurückgreifen konnte. Diese Kontakte nutzte er in der Pandemie, um sich ein digitales soziales Leben aufzubauen, indem beispielsweise digitale Spieleabende oder gemeinsames Kochen organisiert wurden.

wahrgenommen.<sup>61</sup> Ähnlich wie bei der Kompetenzentwicklung dürften hier die durch die Pandemie verursachten Hürden (z. B. Quarantänepflicht und/oder Ausgangssperren) für die Geförderten der dritten Welle deutlich geringer ausgefallen sein, was eine bessere Bindung zum Gastland ermöglichte. Ergänzend aus den **Interviews und Fokusgruppen** ist hierbei anzuführen, dass insbesondere Geförderte, die Familie im Gastland haben oder die Sprache sehr gut beherrschen, eine hohe Bindung zum Gastland in den Gesprächen und Diskussionen betonen. Zudem bestätigen die Erhebungen, dass Geförderte, die zuvor in Präsenz im Gastland studierten, eine höhere Bindung aufweisen als solche, die diese Möglichkeit nicht hatten.<sup>62</sup>

Anders als die Bindungsentwicklung zum Gastland erhöht sich die **Bindung der Geförderten zum DAAD** mit dem Onlineanteil der Förderung. Demnach ist die Bindung zum DAAD am höchsten, wenn der Aufenthalt virtuell stattfand, gefolgt von Aufenthalten in Mischform.<sup>63</sup>

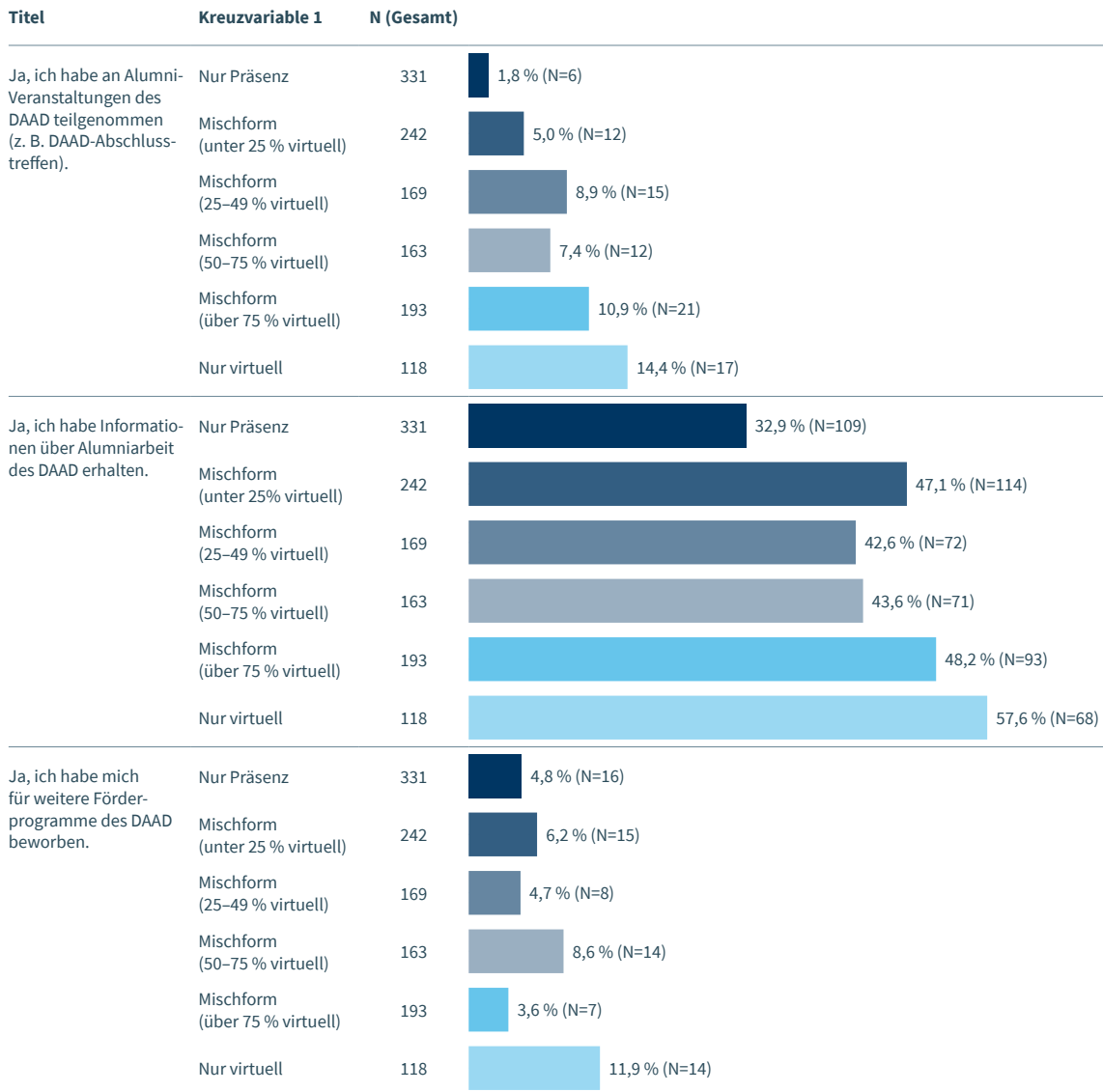
Wie die Abbildung verdeutlicht, zeichnet sich der Kontakt zwischen Geförderten und DAAD nach Förderabschluss vornehmlich durch den **Erhalt von Informationen** aus und damit durch eine einseitige Kontaktaufnahme. Zudem gibt annähernd die Hälfte der Geförderten an, nach

Abschluss der Förderung keinen Kontakt mehr mit dem DAAD gehabt zu haben. In den **Interviews und Fokusgruppen** wird mit Blick auf die Bindung zum DAAD ersichtlich, dass sich die Geförderten eine frühere Einbindung in die Alumni-Arbeit des DAAD wünschen (zu Anfang des Stipendiums vs. am Ende) bzw. eine solche frühere Einbindung als zuträglich für eine Bindung nach der Förderung wahrnehmen. Diese frühere Einbindung wird nicht nur als Chance für den DAAD gewertet, insbesondere hinsichtlich der Pandemiesituation einen Austausch mit den Geförderten zu stärken, sondern auch, um die Wahrnehmung der Geförderten als Alumni-Gruppe zu entwickeln, zum Beispiel, indem der DAAD den Kontakt zwischen Geförderten erleichtert. Dies hätte, so die Geförderten, in Pandemiezeiten geholfen ein soziales Netzwerk zu schaffen. Übergeordnet zeigen die qualitativen Daten jedoch, dass die Hilfeleistung des DAAD während der Pandemiezeit sowie die Flexibilität der Stipendienausgestaltung (z. B. Finanzierung auch in Deutschland) entscheidende Faktoren für die höhere Bindung der Geförderten an den DAAD waren.

<sup>61</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen erster und zweiter Welle ( $p=0,041$ , Mann-Whitney-U-Test) sowie zwischen erster und dritter Welle ( $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test).

<sup>62</sup> Weitere signifikante Unterschiede, die jedoch nicht durch qualitative Daten trianguliert werden konnten: Förderprogramme: Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Programmen hinsichtlich der Bindung zum Gastland, z. B. zwischen dem Doppelabschluss-Programm ( $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test), dem Programm „RISE Weltweit“ ( $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test) sowie dem Jahresstipendien-Programm und anderen ( $p=0,005$ , Mann-Whitney-U-Test). Die Geförderten der Programme „Jahresstipendien für Studienaufenthalte im Ausland“ und „Lehramt.International“ fühlen sich besonders mit den Menschen im Gastland verbunden, im Vergleich zu den Geförderten der anderen Programme. Praktikant/innen aus „Lehramt.International“ geben im Vergleich zu anderen Praktikant/innen eine signifikant höhere Bindung zum Gastland an ( $p=0,004$ , Mann-Whitney-U-Test).

<sup>63</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den virtuellen und Gruppen in Mischform und Präsenz ( $p=0,000$ , Kruskal-Wallis-Test).

**ABBILDUNG 41: Kontakt mit dem DAAD nach Förderabschluss****Hatten Sie nach Abschluss Ihres DAAD-geförderten Auslandsaufenthaltes Kontakt zum DAAD?**

Quelle: Syspons GmbH, 2023

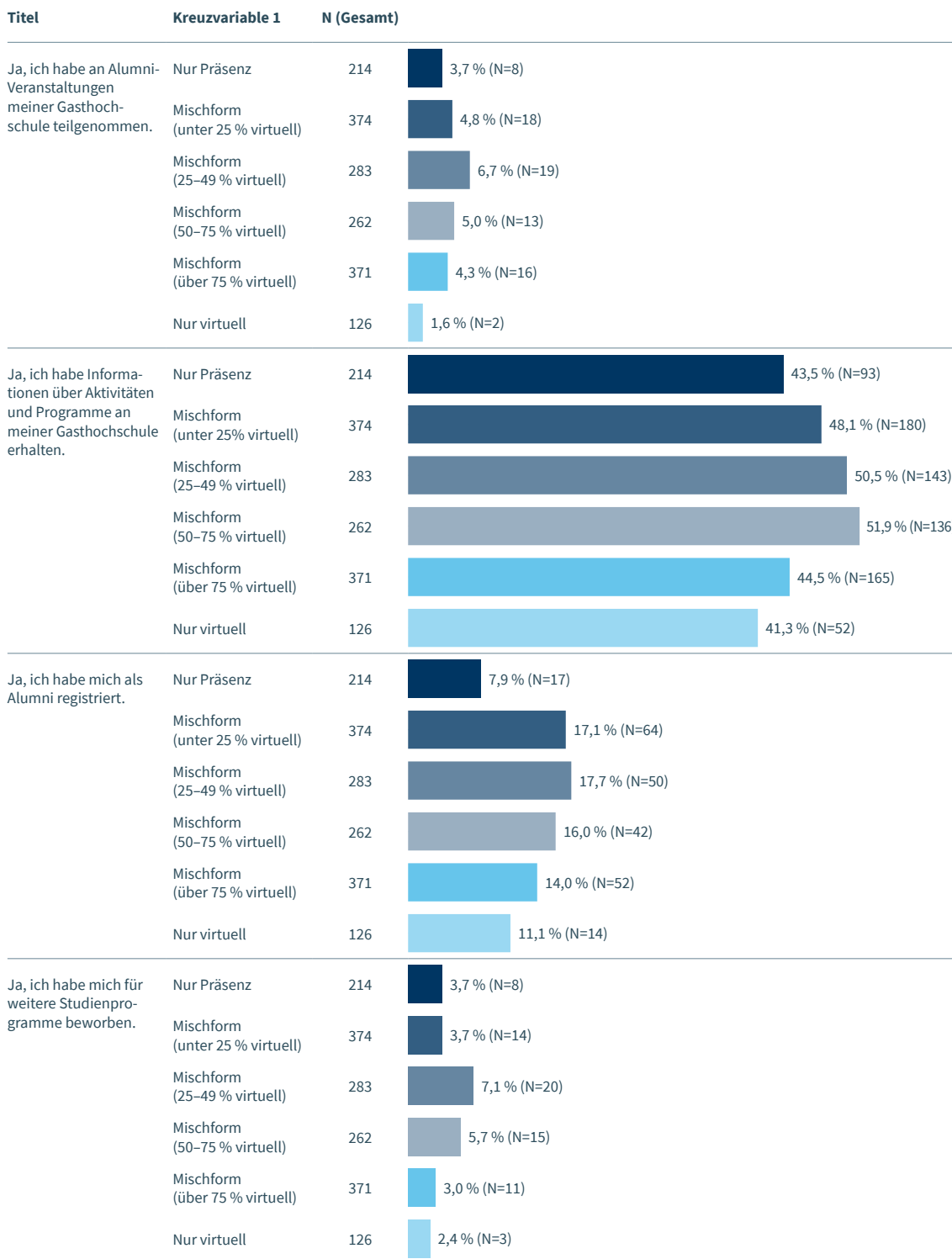
Die Betrachtung der Bindung an den DAAD nach den Merkmalen der Geförderten zeigt, dass die Geförderten aus der **Gruppe der „Pandemie-Überraschten“** eine deutlich höhere Bindung an den DAAD aufweisen als die Geförderten, die ihr Stipendium während der Pandemie antraten (siehe höherer Anteil an registrierten DAAD-Alumni). Dies liegt daran, dass die Geförderten, die von der Pandemie überrascht wurden, deutlich mehr Hilfe vom DAAD benötigten. Die Bereitstellung dieser Hilfe bzw. Beratung durch den DAAD führte zu einer stärkeren

Bindung. Zudem steigt in beiden Gruppen (Fördergruppen 1 und 2) die Bindung an den DAAD, je länger die Laufzeit des Stipendiums ist (z. B. höherer Anteil an registrierten DAAD-Alumni oder erhöhte Teilnahme an Alumni-Veranstaltungen).<sup>64</sup>

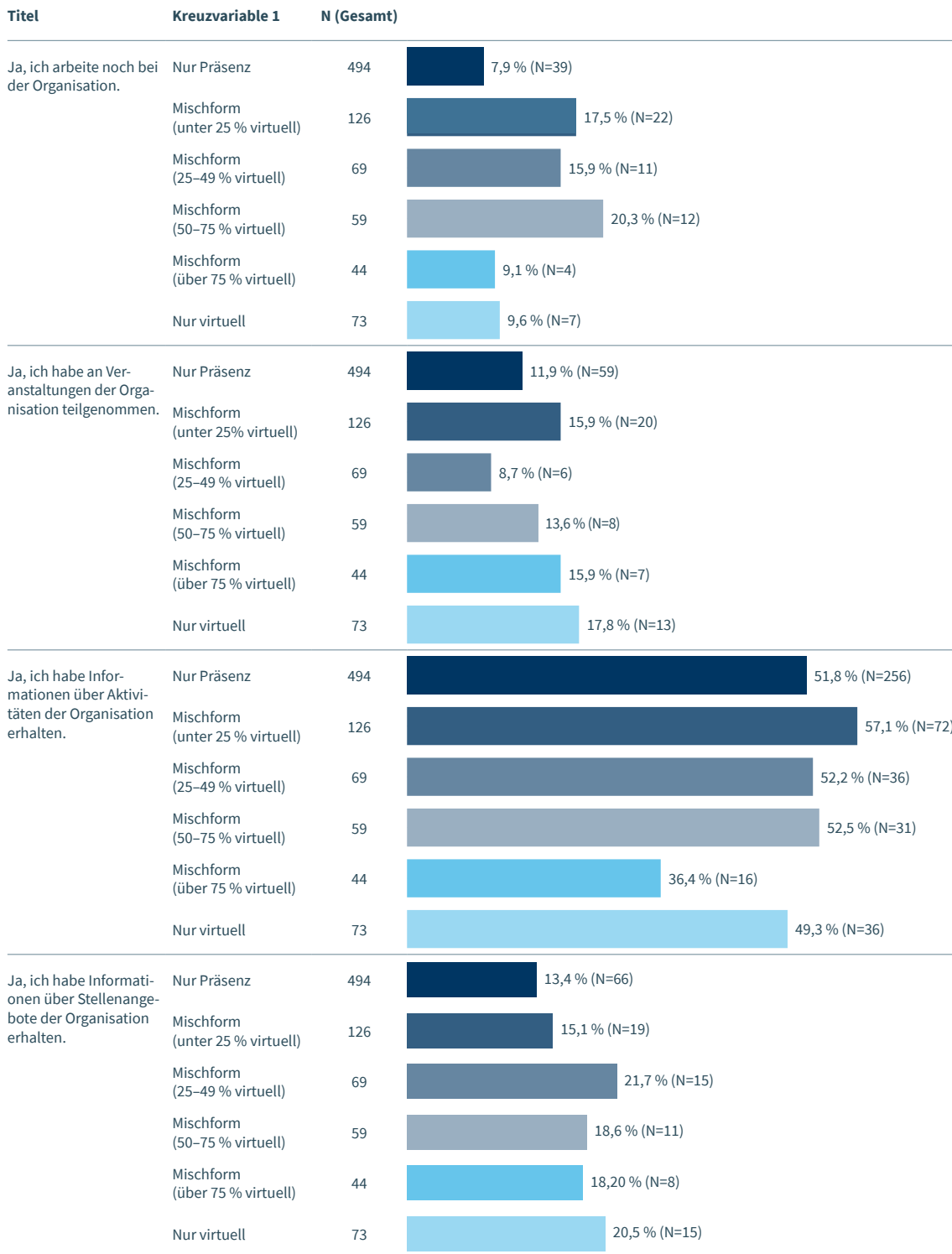
<sup>64</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen Typologien (A vs. B,  $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test), Förderdauer und Bindung zum DAAD ( $p=0,000$ , Pearson). Die Geförderten der Programme „Masterstipendium“, „Carlo-Schmid-Programm“ und „RISE Weltweit“ erhielten verglichen mit den Geförderten der anderen Programme die meisten Informationen über Alumni-Arbeit des DAAD ( $p=0,000$ , Kruskal-Wallis-Test).

**ABBILDUNG 42: Bindung der Geförderten zur Gasthochschule**

**Hatten Sie nach Abschluss Ihres DAAD-geförderten Auslandsaufenthaltes Kontakt zu Ihrer Gastinstitution?**



Quelle: Syspons GmbH, 2023

**ABBILDUNG 43: Bindung der Geförderten zur Praktikumsstelle****Hatten Sie nach Abschluss Ihres DAAD-geförderten Auslandsaufenthaltes Kontakt zu Ihrer Praktikumsstelle?**

Quelle: Syspons GmbH, 2023

Schließlich zeigen die Daten auch eine differenziert wahrgenommene Bindung der Geförderten zu ihren **Gasthochschulen bzw. Praktikumsstellen**. Bei den Geförderten, die den Aufenthalt in Mischform durchführten, ist die Bindung zu den Gasthochschulen höher als bei den Geförderten, deren Aufenthalt rein virtuell oder in Präsenz stattfand. Wie auch beim DAAD zeichnet sich (allerdings) der Kontakt zwischen Geförderten und Gasthochschulen vornehmlich durch den Erhalt von Informationen aus, wie die nächste Abbildung veranschaulicht. Die Gasthochschulen konnten ca. 15 % der Geförderten als Alumni gewinnen. Hierbei zeigt sich, dass die Bindung zu den Gasthochschulen maßgeblich von der Dauer der Förderlaufzeit abhängt: Je länger die Dauer, desto höher ist die Bindung. Dies verdeutlicht u. a. ein höherer Anteil registrierter Alumni oder eine erhöhte Teilnahme an Alumni-Veranstaltungen.<sup>65</sup>

Mit Blick auf die **Bindung zur Praktikumsstelle** verdeutlichen die Befragungsdaten, dass es bei der Bindungsentwicklung keinen Unterschied mit statistischer Signifikanz zwischen den Umsetzungsarten der Förderung (virtuell, Mischform, Präsenz) gibt. Erneut ist der Kontakt zwischen Geförderten und den Praktikumsstellen durch den Erhalt von Informationen geprägt. Im Vergleich zu den Geförderten der Individualförderung erhielten die Geförderten der Projektförderung mehr Information über die Aktivitäten der Praktikumsstelle.<sup>66</sup> Zugleich spielte die Teilnahme an Veranstaltungen der Praktikumsstellen eine wichtige Rolle bei der Bindung, wie Abbildung 42 zu entnehmen ist. Jede/r zehnte Praktikumsstipendiat/in arbeitet noch bei der Praktikumsorganisation.<sup>67</sup>

<sup>65</sup> Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Förderdauer und Bindung zur Gasthochschule ( $p=0,000$ , Pearson).

<sup>66</sup> Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen Projekt- und Individualförderung ( $p=0,000$ , Mann-Whitney-U-Test) sowie ein signifikanter Zusammenhang zwischen Förderdauer und Bindung zur Praktikumsstelle ( $p=0,000$ , Pearson).

<sup>67</sup> Signifikante Unterschiede, die qualitativ jedoch nicht überprüft werden konnten, gibt es hier auch zwischen den Regionen ( $p=0,000$ , Pearson).

**7**

# **Schlussfolgerungen**

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudie verdeutlichen, dass die Entscheidungsfindung der Geförderten hinsichtlich eines Auslandsaufenthalts in Präsenz, in virtueller oder Mischform maßgeblich von einigen zentralen Einflussfaktoren abhängig war. Dabei spielten sowohl die Beratungsleistung und die bereitgestellten Informationen durch den DAAD als auch der Einfluss der Familie, Verwandten und Freund/innen eine wichtige Rolle bei der Entscheidungsfindung der Geförderten. Darüber hinaus entschieden sich Geförderte eher nicht in Präsenz zu studieren, je höher sie den Einfluss von Einschränkungen (bspw. Ausgangsbeschränkungen oder die Qualität des Gesundheitssystems im Partnerland) einschätzten. Gleichzeitig hing die Entscheidungsfindung der Geförderten auch stark von ihrer Erwartungshaltung mit Blick auf die Wirkung eines virtuellen Aufenthalts ab. Je höher die Geförderten die Wirkung eines virtuellen Aufenthalts einschätzten, umso eher entschieden sie sich für eine virtuelle Durchführung von Deutschland aus.

Darüber hinaus zeigt die wissenschaftliche Studie auf, dass die Geförderten der Individualförderung das Krisenmanagement des DAAD positiv bewerteten. Die Verfügbarkeit der DAAD-Beratung, die zeitliche und räumliche Flexibilität der Förderung und die Angemessenheit der finanziellen Leistungen bewerteten die Geförderten als besonders hilfreich. Die Flexibilität der Geldgeber trug dazu bei, dass der DAAD in dieser Weise auf die Pandemie reagieren konnte. Zudem lassen die Ergebnisse die Schlussfolgerung zu, dass die Begleitung und Hilfestellung durch den DAAD im Rahmen der Individualförderung dazu führte, dass die überwiegende Mehrheit der Geförderten nicht abbricht. Außerdem tragen Begleitung und Hilfestellung für die Geförderten dazu bei, dass diese eine Bindung zum DAAD entwickeln. Im Gegensatz dazu wiesen die Beratung und Begleitung der Herkunftshochschulen im Rahmen der Projektförderung Verbesserungspotential auf. Hier verdeutlichen die Daten, dass diese Leistungen noch nicht in ausreichendem Maß bereitgestellt wurden.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass der klassische Auslandsaufenthalt in Präsenz immer noch das beste Instrument des DAAD darstellt, wenn es um den umfassenden Kompetenzerwerb der Geförderten geht. Im Vergleich zu den Präsenzaufenthalten nehmen die Geförderten in den virtuellen Auslandsaufenthalten weniger Kompetenzentwicklung wahr. Allerdings ist der negative Effekt differenziert zu betrachten und vor allem beim Erwerb sozialer und interkultureller Kompetenzen sowie der Vernetzung ausgeprägter als bei den fachlichen bzw. methodischen Kompetenzen oder bei der Verbesserung der Karrierechancen der Geförderten. So zeigt Syspons in der Studie, dass der Erwerb fachlicher und methodischer Kompetenzen durchaus über digitale Formate und Mischformate erreicht werden kann und diese Form kaum negative Effekte auf die Verbesserung der Karrierechancen der Geförderten hat. Damit bestehen für den DAAD Chancen, in der Zukunft auch andere Formate in der Stipendienförderung anzubieten als nur klassische Formate in Präsenz. Ein entsprechendes Angebot könnte vor allem dazu beitragen, dass der DAAD seine Möglichkeit ausweitet, einen höheren Anteil von Personen zu erreichen, die bisher bei der akademischen Auslandsmobilität und auch in der Förderung des DAAD unterrepräsentiert sind. Hier stellen reine digitale Formate oder Mischformen in der Förderung eine Chance dar, um bspw. Erstakademiker, Menschen mit Behinderungen und/oder Personen mit familiären Verpflichtungen besser zu erreichen.

Schließlich stellt die wissenschaftliche Studie einen Unterschied im Kompetenzerwerb zwischen Praktikant/innen und Studierenden fest. Diesbezüglich zeigen Praktikant/innen in allen Bereichen einen höheren Kompetenzerwerb in virtuellen bzw. Mischformaten als die Studierenden. Verantwortlich hierfür sind vor allem die Unterstützungsangebote der Praktikumsstellen, die insgesamt einen höheren Reifegrad in Bezug auf virtuelle Formen der Zusammenarbeit aufweisen als die Unterstützungsangebote der Hochschulen. Es ist davon auszugehen, dass dies mit der schnelleren Reaktionsfähigkeit der



Praktikumstellen in Verbindung steht. Sollte es künftig eine steigende Zahl von Angeboten an Hochschulen geben, die direkt als virtuelle oder blended learning Formate konzipiert sind, wird diese Unterscheidung für die Zeit nach der Pandemie wahrscheinlich keine größere Rolle spielen.

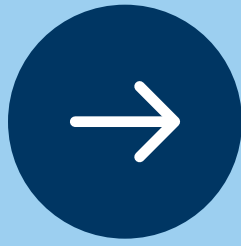


# Anhang

## Liste der Aktivitäten (Interviews und Fokusgruppen mit Geförderten)

Aktivität	Programm	Datum	Anzahl Teilnehmer/innen	Geschlecht
Fokusgruppe	Geförderte der Individual- und Projektförderung	12.07.2021	7	4 w, 3 m
Fokusgruppe	Geförderte der Individual- und Projektförderung	11.07.2021	5	2 w, 3 m
Einzelinterview	Geförderte der Individualförderung	04.07.2021	1	m
Einzelinterview	Geförderte der Projektförderung	06.07.2021	1	f
Einzelinterview	Geförderte der Individualförderung	08.07.2021	1	m
Einzelinterview	Geförderte der Individualförderung	12.07.2021	1	f
Einzelinterview	Geförderte der Projektförderung	13.07.2021	1	f
Einzelinterview	Geförderte der Projektförderung	13.07.2021	1	m
Einzelinterview	HAW.International Studierende FH	24.11.2021	1	m
Einzelinterview	Masterabschluss im Ausland ab 20	25.11.2021	1	m
Einzelinterview	Masterabschluss im Ausland ab 20	24.11.2021	1	m
Einzelinterview	Carlo-Schmid-Programm	24.11.2021	1	w
Einzelinterview	Carlo-Schmid-Programm	22.11.2021	1	w
Einzelinterview	Jahresstipendien dt. Stud./Grad. ab 20	24.11.2021	1	w
Einzelinterview	Masterabschluss im Ausland ab 20	24.11.2021	1	m
Einzelinterview	Jahresstipendien dt. Graduierte	02.12.2021	1	w
Einzelinterview	Jahresstipendien dt. Graduierte	29.11.2021	1	w
Einzelinterview	Carlo-Schmid-Programm	02.12.2021	1	w
Einzelinterview	Jahresstipendien dt. Studierende	07.12.2021	1	w
Einzelinterview	Masterabschluss im Ausland ab 20	07.12.2021	1	w
Einzelinterview	Jahresstipendien dt. Graduierte	29.11.2021	1	w
Einzelinterview	HAW.International Studierende FH	07.12.2021	1	w
Einzelinterview	Auslandspraktika für Lehramtsstudierende	10.12.2021	1	w
Einzelinterview	Jahresstipendien dt. Stud./Grad. ab 20	10.12.2021	1	w
Einzelinterview	Jahresstipendien dt. Studierende	10.12.2021	1	w
Einzelinterview	HAW.International Studierende FH	17.12.2021	1	w
Einzelinterview	Auslandspraktika für Lehramtsstudierende	17.12.2021	1	w
Einzelinterview	Jahresstipendien dt. Graduierte	12.01.2022	1	w
Einzelinterview	Individualförderung Masterstipendium	28.11.2022	1	w

Aktivität	Programm	Datum	Anzahl Teilnehmer/innen	Geschlecht
Einzelinterview	Individualförderung RISE Weltweit	02.12.2022	1	w
Einzelinterview	Individualförderung Carlo-Schmid-Programm	06.12.2022	1	w
Einzelinterview	Individualförderung Jahresstipendium Studienaufenthalte	07.12.2022	1	w
Einzelinterview	Individualförderung Jahresstipendium Studienaufenthalte	12.12.2022	1	m
Einzelinterview	Individualförderung Jahresstipendium Studienaufenthalte	20.01.2023	1	w
Einzelinterview	Individualförderung Masterstipendium	24.01.2023	1	w
Einzelinterview	Individualförderung HAW.International	02.02.2023	1	w
Einzelinterview	Individualförderung Jahresstipendium Studienaufenthalte	02.02.2023	1	w
Einzelinterview	Individualförderung Masterstipendium	02.02.2023	1	w
Fokusgruppe	Individualförderung Studium	19.11.2021	6	2 w, 4 m
Fokusgruppe	Individualförderung Studium	24.11.2021	5	3 w, 2 m
Fokusgruppe	Individualförderung Studium	30.11.2021	7	6 w, 1 m
Fokusgruppe	Individualförderung Praktikum	22.11.2021	6	5 w, 1 m
Fokusgruppe	Individualförderung Praktikum	23.11.2021	3	2 w, 1 m
Fokusgruppe	Individualförderung Praktikum	01.12.2021	6	4 w, 2 m
Fokusgruppe	PROMOS	23.11.2021	5	4 w, 1 m
Fokusgruppe	PROMOS	25.11.2021	7	5 w, 2 m
Fokusgruppe	PROMOS	24.11.2021	7	6 w, 1 m
Fokusgruppe	Doppelabschluss	23.11.2021	6	4 w, 2 m
Fokusgruppe	Doppelabschluss	25.11.2021	4	2 w, 2 m
Fokusgruppe	Doppelabschluss	01.12.2021	4	2 w, 2 m
Fokusgruppe	Individualförderung Studium	29.11.2022	6	2 w, 4 m
Fokusgruppe	Individualförderung Studium	30.11.2022	4	2 w, 2 m
Fokusgruppe	Projektförderung Doppelabschluss	30.11.2022	4	2 w, 2 m
Fokusgruppe	Projektförderung PROMOS	30.11.2022	3	1 w, 2 m
Fokusgruppe	Projektförderung PROMOS	27.01.2023	7	4 w, 3 m
Fokusgruppe	Individualförderung Praktikum	26.01.2023	3	2 w, 1 m



# Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (1991). „The theory of planned behavior“. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Ajzen, I. (2011). „The theory of planned behaviour: Reactions and reflections“. *Psychology & Health*, 26(9), 1113–1127.
- Aresi, G., Alfieri, S., Lanz, M., Marta, E. & Moore, S. (2018). „Development and validation of a multidimensional motivations to study abroad scale (MMSAS) among European credit mobility students“. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 128–134.
- Chirkov, V. I., Safdar, S., de Guzman, D. J. & Playford, K. (2008). „Further examining the role motivation to study abroad plays in the adaptation of international students in Canada“. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(5), 427–440.
- Chirkov, V. I., Vansteenkiste, M., Tao, R. & Lynch, M. (2007). „The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students“. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(2), 199–222.
- Cusick, J. (2009). „Study abroad in support of education for sustainability: A New Zealand case study“. *Environment, Development and Sustainability*, 11(4), 801–813.
- De Winter, T., van Mol, C. & de Valk, H. A. G. (2021). „International student mobility aspirations: The role of romantic relationships and academic motivation“. *Journal of Studies in International Education*, 25(5), 505–523.
- Eder, J., Smith, W. W. & Pitts, R. E. (2010). „Exploring factors influencing student study abroad destination choice“. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 10(3), 232–250.
- Goel, L., de Jong, P. & Schnusenberg, O. (2010). „Toward a comprehensive framework of study abroad intentions and behaviors“. *Journal of Teaching in International Business*, 21(4), 248–265.
- Hadis, B. F. (2005). „Why are they better students when they come back? Determinants of academic focusing gains in the study abroad experience“. *Frontiers: the Interdisciplinary Journal to Study Abroad*, 11, 57–70.
- Holtbrügge, D. & Engelhard, F. (2016). „Study abroad programs: Individual motivations, cultural intelligence, and the mediating role of cultural boundary spanning“. *Academy of Management Learning & Education*, 15(3), 435–455.
- Howard, W., Perrotte, G., Lee, M. & Frisone, J. (2017). „A formative case evaluation for the design of an online delivery model providing access to study abroad activities“. *Online Learning*, 21(3), 115–134.
- Kim, H. S. & Lawrence, J. H. (2021). „Who studies abroad? Understanding the impact of intent on participation“. *Research in Higher Education*, 62, 1039–1085.
- Kratz, F. & Netz, N. (2018). „Which mechanisms explain monetary returns to international student mobility?“. *Studies in Higher Education*, 43(2), 375–400.
- Lingo, M. D. (2019). „Stratification in study abroad participation after accounting for student intent“. *Research in Higher Education*, 60(8), 1142–1170.
- Llewellyn-Smith, C. & McCabe, V. S. (2008). „What is the attraction for exchange students: the host destination or host university? Empirical evidence from a study of an Australian university“. *International Journal of Tourism Research*, 10(6), 593–607.
- Luo, J. & Jamieson-Drake, D. (2015). „Predictors of study abroad intent, participation, and college outcomes“. *Research in Higher Education*, 56(1), 29–56.
- Malerich, J. (2020). „The impact of short-term study abroad on online learners“. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 11, 145–149.

- Maringe, F. & Carter, S. (2007). „International students' motivations for studying in UK HE: Insights into the choice and decision making of African students“. *International Journal of Educational*, 21(6), 459–475.
- Messer, D. & Wolter, S. C. (2007). „Are student exchange programs worth it?“. *Higher Education*, 54(5), 647–663.
- Michael, I., Armstrong, A. & King, B. (2004). „The travel behaviour of international students: The relationship between studying abroad and their choice of tourist destinations“. *Journal of Vacation Marketing*, 10(1), 57–66.
- Naffziger, D. W., Bott, J. P. & Mueller, C. B. (2008). „Factors influencing study abroad decisions among college of business students“. *International Business: Research, Teaching and Practice*, 2, 39–52.
- Netz, N. (2015). „What deters students from studying abroad? Evidence from four European countries and its implications for higher education policy“. *Higher Education Policy*, 28(2), 151–174.
- Netz, N. & Jaksztat, S. (2014). „Mobilised by mobility? Determinants of international mobility plans among doctoral candidates in Germany“. In *Academic mobility, International Perspectives on Higher Education Research*, Vol. 11, 35–59.
- Netz, N., Klasik, D., Entrich, S. & Barker, M. (2020). „Socio-demographics: A global overview of inequalities in education abroad participation“. In *Education abroad: Bridging scholarship and practice*, Routledge, 26–35.
- Petzold, K. (2018). „Fachspezifische Entscheidungen zum Auslandsstudium“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(4), 817–838.
- Petzold, K. & Moog, P. (2018). „What shapes the intention to study abroad? An experimental approach“. *Higher Education*, 75(1), 35–54.
- Petzold, K. & Peter, T. (2015). „The social norm to study abroad: Determinants and effects“. *Higher Education*, 69(6), 885–900.
- Pietro, G. D. & Page, L. (2008). „Who studies abroad? Evidence from France and Italy“. *European Journal of Education*, 43(3), 389–398.
- Pimpa, N. (2003). „The influence of family on Thai students' choices of international education“. *The International Journal of Educational Management*, 17, 211–219.
- Presley, A., Damron-Martinez, D. & Zhang, L. (2010). „A study of business student choice to study abroad: A test of the theory of planned behavior“. *Journal of Teaching in International Business*, 21(4), 227–247.
- Relyea, C., Cocchiara, F. K. & Studdard, N. L. (2008). „The effect of perceived value in the decision to participate in study abroad programs“. *Journal of Teaching in International Business*, 19(4), 346–361.
- Salisbury, M. H., Umbach, P. D., Paulsen, M. B. & Pascarella, E. T. (2009). „Going global: Understanding the choice process of the intent to study abroad“. *Research in Higher Education*, 50(2), 119–143.
- Salisbury, M. H., Paulsen, M. B. & Pascarella, E. T. (2011). „Why do all the study abroad students look alike? Applying an integrated student choice model to explore differences in the factors that influence white and minority students' intent to study abroad“. *Research in Higher Education*, 52(2), 123–150.
- Sánchez, C. M., Fornerino, M. & Zhang, M. (2006). „Motivations and the intent to study abroad among US, French, and Chinese students“. *Journal of Teaching in International Business*, 18(1), 27–52.
- Schnusenberg, O., de Jong, P. & Goel, L. (2012). „Predicting study abroad intentions based on the theory of planned behavior“. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 10(3), 337–361.
- Stroud, A. H. (2010). „Who plans (not) to study abroad? An examination of US student intent“. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 491–507.

Toncar, M. F., Reid, J. S. & Anderson, C. E. (2006). „Perceptions and preferences of study abroad: Do business students have different needs?“. *Journal of Teaching in International Business*, 17(1-2), 61–80.

Van Hoof, H. B. & Verbeeten, M. J. (2005). „Wine is for drinking, water is for washing: Student opinions about international exchange programs“. *Journal of Studies in International Education*, 9(1), 42–61.

Van Mol, C. (2022). „Exploring explanations for the gender gap in study abroad: a case study of the Netherlands“. *Higher Education*, 83, 441–459.

Whatley, M. (2018). „Toward an understanding of peer influence on undergraduate study abroad participation“. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 30(3), 51–71.

Wojenski, C. P. (2019). „Virtually there: Examining the use of pre-departure virtual exchange as a means toward building study abroad students' intercultural awareness“. *Journal on Excellence in College Teaching*, 30(4), 215–239.

Zhuang, W., King, K. & Carnes, L. (2015). „Studying abroad: Understanding the relationships among beliefs, perceived value, and behavioral intentions“. *Journal of Teaching in International Business*, 26(1), 32–45.

Zimmermann, J., Schubert, K., Bruder, M. & Hagemeyer, B. (2017). „Why go the extra mile? A longitudinal study on sojourn goals and their impact on sojourners' adaptation“. *International Journal of Psychology*, 52(6), 425–435.





## IMPRESSUM

### Herausgeber

Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V.  
(DAAD)  
Kennedyallee 50  
D-53175 Bonn

Tel.: +49 228 882-0  
Fax: +49 228 882-444

E-Mail: [webmaster@daad.de](mailto:webmaster@daad.de)  
Internet: <https://www.daad.de>

Vertretungsberechtigter Vorstand:  
Prof. Dr. Joybrato Mukherjee  
Registergericht Bonn  
Registernummer VR 2107  
Umsatzsteuer-IdNr.: DE122276332

Verantwortlicher i.S.v. § 18 Abs. 2 MStV:  
Dr. Kai Sicks, Kennedyallee 50, 53175 Bonn

Referat S12 – Statistik, Monitoring und Evaluation

### Projektkoordination

Mareike Fehling, S12  
Steffen Lorenz, ST1  
Frank Merkle, P42

### Studienerstellung

Syspons GmbH, Berlin  
(Matias Krämer, Claudia Rojas, Lennart Raetzell)

### Gestaltung

Atelier Hauer+Dörfler, Berlin

Als digitale Publikation im Internet veröffentlicht  
1. Fassung, November 2023  
© DAAD

Der DAAD ist ein Verein der deutschen Hochschulen und ihrer Studierendenschaften. Er wird institutionell gefördert durch das Auswärtige Amt.

