

Dzmitry Turchyn

Entscheidung für ein Auslandsstudium: Motivationsfaktoren aus kontextuell-situativer Perspektive am Beispiel ukrainischer Bildungsmigrant*innen in Deutschland

Zusammenfassung

Die internationale Studierendenmobilität nimmt stetig zu und wird von einer Vielzahl von Motiven geprägt. Während bisherige Studien wirtschaftliche und strukturelle Faktoren hervorheben, geht dieser Aufsatz stärker auf kontextspezifische Motive für die Entscheidung zur Aufnahme eines Studiums im Ausland ein. Anhand qualitativer Interviews mit ukrainischen Bildungsmigrant*innen in Deutschland wird untersucht, wie persönliche Erfahrungen und das soziale Umfeld ihre Entscheidung für Deutschland als Studienort beeinflussen. Die Studie stützt sich auf die dokumentarische Methode von Arnd-Michael Nohl, um das Zusammenspiel von sozialen Orientierungen und Erfahrungen herauszuarbeiten und die Rolle sozio-emotionaler Aspekte bei der Entscheidung von Studierenden für ein Auslandsstudium und die damit verbundene Bildungsmigration aufzuzeigen. Dabei wurden drei Typen von Bildungsmigrant*innen identifiziert: *elterngeprägte Unabhängigkeitssuchende*, *engagierte Entdecker*innen* und *karierebewusste Selbstentwickler*innen*, deren soziale Kontexte ihre Motivation zur Bildungsmigration formen.

Schlagwörter

Studierendenmobilität, Bildungsmigration, Auslandsstudium, Biografieforschung, kontextuell-situativer Ansatz, Sozialraumforschung, Migration aus der Ukraine

Dzmitry Turchyn, M.A., Technische Universität Berlin

Zeitschrift für Migrationsforschung – Journal of Migration Studies (ZMF) 2024 4 (1): 53–79, DOI: <https://doi.org/10.48439/zmf.296>

Deciding to Study Abroad: Motivational Factors from a Contextual-Situational Approach Using the Example of Ukrainian Academic Migrants in Germany

Abstract

International student mobility is growing steadily and is shaped by a variety of motives. While existing studies highlight economic and structural factors, this study takes a deeper dive into context-specific motives for the decision to study abroad. Using qualitative interviews with Ukrainian academic migrants in Germany, it examines how personal experiences and the social environment influence their decision to study in Germany. The study is based on Arnd-Michael Nohl's Documentary Method in order to reveal the interplay between social orientations and experiences and to emphasize the role of socio-emotional aspects in students' decisions to study abroad and the associated academic migration. Three types of educational migrants were identified: *parent-influenced independence seekers*, *engaged explorers* and *career-oriented self-developers*, whose social contexts shape their motivation to migrate for education.

Keywords

Student mobility, academic migration, studying abroad, biographical research, contextual-situational approach, social space research, migration from Ukraine

* * * * *

1 Einleitung

Immer mehr Menschen studieren im Ausland. Zwischen 2011 und 2021 ist die Zahl internationaler Studierender weltweit um 59 %, also etwa 2,4 Millionen, gestiegen, wobei Deutschland weiterhin zu den beliebtesten Zielländern gehört und sich gemeinsam mit Australien den dritten Platz hinter den USA und Großbritannien sichert (DAAD und DZHW 2024). Diese Entwicklung ist auf verschiedene Motive zurückzuführen, die in der Migrationsforschung häufig durch sogenannte Push- und Pull-Modelle erklärt werden. Dabei wird die Entscheidung für die Migration als Abwägung von Vor- und Nachteilen im Hinblick auf individuell verfolgte Ziele dargestellt. Dabei werden meist politische, wirtschaftliche, strukturelle und soziokulturelle Faktoren berücksichtigt, oft im Rahmen einer Nutzenmaximierung. Im Kon-

text der Bildungsmigration bedeutet dies, dass Studierende dazu neigen, das Land zu wählen, das ihnen die meisten Vorteile bietet. Eine solche Tendenz zur Nutzenmaximierung zeigt sich auch in Umfragen unter internationalen Studierenden in Deutschland. Jüngere Studien wie die DAAD-Projekte BintHo (2023), das International Student Barometer (Ripmeester 2023) und die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Kroher et al. 2023) nennen höhere Lebensqualität, gute Berufsaussichten und exzellente Studienbedingungen als Hauptgründe für die Wahl Deutschlands.

Diese in Umfragen genannten Motive sind jedoch nur ein Teil des Gesamtbildes. So kritisieren etwa Hoerder (2012) und Raghuram (2013), dass Push- und Pull-Modelle Migrationsprozesse oft auf ökonomische Aspekte reduzieren und soziale sowie kulturelle Aspekte vernachlässigen. Die Entscheidung für ein Studium im Ausland erfolgt immer im Kontext eines sozialen Rahmens. Soziale Erwartungen, Beziehungen und Interaktionen spielen dabei eine zentrale Rolle und müssen berücksichtigt werden, um die komplexen Motivationsstrukturen zu erfassen. Der vorliegende Aufsatz zielt darauf ab, zu verstehen, wie die in den erwähnten Umfragen genannten Motive entstehen und welche tieferliegenden Faktoren die Entscheidungsprozesse beeinflussen. Die Betonung des sozialen Kontexts und der situativen Aspekte wird hier als *kontextuell-situative Perspektive* bezeichnet. Diese ermöglicht es, die Biografien der Bildungsmigrant*innen zu analysieren, um die in ihren Lebensgeschichten verankerten Motivationsfaktoren nachzuvollziehen. Dabei wird das Umfeld, in dem sie aufgewachsen sind, untersucht, um zu erfassen, wie ihre Erfahrungen die Entscheidung beeinflusst haben, im Ausland – insbesondere in Deutschland – zu studieren.

Internationale Studierende stellen fast 13 % der Studierenden in Deutschland, die meisten kommen aus Indien, China und Syrien (DAAD & DZHW 2024). Seit Beginn des russischen Angriffskriegs ist die Zahl ukrainischer Studierender um 38 % gestiegen, mit 9.069 Einschreibungen an deutschen Universitäten im Wintersemester 2022/23, was 2,5 % aller internationalen Studierenden in Deutschland ausmacht (Statistisches Bundesamt 2024). Die kriegsbedingte Migration hat die Bedeutung der ukrainischen Studierenden im deutschen Hochschulwesen erhöht, da das Studium in Deutschland vielen die Möglichkeit bietet, dem Krieg zu entkommen und ihre akademische Laufbahn trotz der widrigen Umstände fortzusetzen. Gleichzeitig ist diese Form der ukrainischen Migration nach Deutschland bislang kaum näher wissenschaftlich untersucht worden.

Diese Arbeit basiert auf den Ergebnissen einer Vorstudie im Rahmen eines Dissertationsprojekts und konzentriert sich auf die Biografien ukrainischer Bildungsmigrant*innen, die bereits vor dem russischen Angriffskrieg im Februar 2022 ihr Studium oder ihre Studienvorbereitung in Deutschland

begonnen oder abgeschlossen haben. Mithilfe der dokumentarischen Methode nach Nohl wurde eine Typologie entwickelt, die auf der Analyse sozio-emotionaler Erfahrungsräume und deren Bedeutung für individuelle Motivationen für die Bildungsmigration beruht. Die Erkenntnisse bieten eine neue Perspektive auf die Motivation zur Bildungsmigration, indem sie sozio-emotionale Erfahrungen und den sozialen Kontext besonders hervorheben.

Im folgenden Kapitel wird die kontextuell-situative Perspektive auf Bildungsmigration erläutert. Zunächst wird der theoretische Ansatz des sozialen Kontexts nach Maehr (1977) vorgestellt, gefolgt von einer Analyse des aktuellen Forschungsstands zu Motivationsfaktoren in der Bildungsmigration. Danach werden die dokumentarische Methode nach Nohl (2017) und das methodologische Vorgehen zur Typenbildung beschrieben. Anschließend werden die drei identifizierten Typen von Bildungsmigrant*innen vorgestellt und analysiert, um die verschiedenen sozialen Kontexte und Motivationen zu verdeutlichen. Der Abschluss bietet eine Diskussion der Ergebnisse, eine Reflexion der Grenzen des Ansatzes sowie einen Ausblick auf Ansätze für zukünftige Forschung.

2 Kontextuell-situative Perspektive auf Bildungsmigration

Die kontextuell-situative Perspektive untersucht, wie Motivation und Verhalten durch das soziale Umfeld beeinflusst werden. Ein zentrales Konzept ist dabei der soziale Kontext, wie der Psychologe Martin L. Maehr (1977) in seiner Forschung zu den soziokulturellen Faktoren von Leistungsmotivation dargelegt hat. Im Gegensatz zu früheren Theorien, die Leistungsmotivation als stabile Eigenschaft sehen, betrachtet Maehr sie als dynamisch und von externen Einflüssen geprägt. Er betont, dass der Wille zur Leistung universell ist, aber je nach sozialem und kulturellem Kontext unterschiedliche Ausprägungen erfährt (Maehr 1977, S. 89). Maehr identifiziert drei Hauptfaktoren, die die Motivation beeinflussen: soziale Erwartungen, Aufgabencharakteristika und Selbstwahrnehmung.

Soziale Erwartungen umfassen Normen und Werte sozialer Gruppen, die festlegen, was als angemessenes Verhalten gilt. Diese Erwartungen können allgemein sein oder spezifisch auf die Rolle eines Individuums bezogen, etwa als Erwartungen der Familie oder Peer-Gruppe (Maehr 1977, S. 91 f.). Es gibt auch individuelle Erwartungen, die auf persönlichen Einschätzungen oder Vorurteilen basieren. Aufgabencharakteristika beziehen sich auf die Aspekte, die die Motivation zur Ausführung einer Aufgabe beeinflussen, wie beispielsweise die kulturelle Bewertung, zwischenmenschliche Anforderungen (z. B. Wettbewerb vs. Kooperation) und die Wahrnehmung der Aufgabe als »Arbeit« oder »Spiel«. »Spiel«-Aufgaben sind oft intrinsisch motivierend,

während »Arbeit« als weniger reizvoll empfunden wird. Neuheit und Komplexität einer Aufgabe können ebenfalls die Motivation steigern (Maehr 1977, S. 96). Die Selbstwahrnehmung beschreibt das Bild, das eine Person von sich selbst hat, einschließlich ihrer sozialen Zugehörigkeit, ihres Vertrauens in die eigene Kompetenz und ihrer Rolle als handelnde Person. Wer sich als kompetent und aktiv sieht, zeigt oft eine höhere Motivation, Herausforderungen anzunehmen (Maehr 1977, S. 98).

Maehrs Ansatz des sozialen Kontexts ähnelt anderen psychologischen Theorien wie dem Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Wigfield (2002), das Motivation ebenfalls als dynamisch auffasst und annimmt, dass diese aus den Erwartungen über den Erfolg und den Wert einer Aufgabe entsteht (Eccles und Wigfield 2002, S. 118). Während soziale Einflüsse berücksichtigt werden, liegt der Fokus in diesem Modell stärker auf individuellen kognitiven Prozessen sowie persönlichen Bewertungen und Überzeugungen.

Die Selbstbestimmungstheorie (SBT) von Deci und Ryan (1993) ähnelt ebenfalls Maehrs Ansatz, in diesem Fall besonders in Bezug auf die Selbstwahrnehmung. Beide Modelle betonen, dass Menschen ihre Motivation steigern, wenn sie sich als aktive Gestalter*innen ihrer Handlungen sehen. Während Maehr die Selbstwahrnehmung stark von sozialen Kontexten abhängig macht, sieht die SBT sie als Ergebnis der Erfüllung grundlegender psychologischer Bedürfnisse (Autonomie, Kompetenz, soziale Eingebundenheit), die unabhängig von individuellen und kulturellen Unterschieden sind.

Obwohl diese Theorien nicht die neuesten Ansätze sind und auf ältere, teils statische Modelle zur Motivation reagieren, bieten sie weiterhin einen geeigneten theoretischen Rahmen für Studien zur Bildungsmigration, da sie den Einfluss des sozialen Kontexts auf Handlungen beleuchten. Die Ansätze ergänzen sich, indem sie verschiedene Dimensionen der Motivation erfassen, die auch in meiner Studie eine zentrale Rolle spielen. Maehr betont soziale Erwartungen und Selbstwahrnehmung, während das Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Wigfield die Bedeutung individueller Erfolgsbewertungen hervorhebt. Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan fokussiert auf die Befriedigung grundlegender psychologischer Bedürfnisse. Auch wenn Maehrs Modell nicht immer explizit erwähnt wird, wird in Studien zur Bildungsmigration oft auf zentrale Elemente wie soziale Erwartungen und Selbstwahrnehmung rekurriert, aber auch auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan. Der Fokus liegt dabei meist auf der familiären Umgebung und der Kontrolle sowie Autonomie über Entscheidungen (z. B. Chirkov et al. 2008; Bodycott und Lai 2012; Rafi 2018; Yue und Lu 2022). In meiner Untersuchung zeigt sich, dass die verschiedenen Ansätze zusammengedacht sowohl die sozialen Einflüsse als auch die individuellen Bedürf-

nisse der Befragten erklären und somit ein vollständigeres Bild der Motivation zur Bildungsmigration liefern können.

Soziale Netzwerke spielen eine wichtige Rolle bei der Wahl eines Auslandsstudiums (Rekhter und Hossler 2020; Shu et al. 2020). Die Unterstützung und Meinungen von Freund*innen, Bekannten oder ehemaligen Auslandsstudierenden können die Entscheidung beeinflussen (Beech 2015; Whatley 2018), indem sie wertvolle Einblicke bieten und die Motivation sowie das Vertrauen in die eigene Entscheidung stärken. Auch der soziale Kontext beeinflusst die Sicht auf Bildungsmigration, wobei familiäre und gesellschaftliche Erwartungen eine Rolle spielen (Murray Brux und Fry 2010; Lulle und Buzinska 2016). Manche Bildungsmigrant*innen folgen sozialem Druck, andere lassen sich von Erfolgsgeschichten inspirieren.

Auch in der deutschen Forschung wird die soziale Umgebung bei der Studienwahl im Ausland untersucht (z. B. Petzold und Moog 2018; Lörz et al. 2016). Studien zur Wahl Deutschlands als Studienort basieren jedoch meist auf quantitativen Daten, wie denen von DAAD und DZHW (2024), die nur einen groben Überblick über Motive bieten und die Rolle von Freund*innen und Bekannten lediglich als einen Faktor erwähnen (Apolinarski und Brandt 2018; Kimmel und Wosnitza 2006). Wenige empirische Studien untersuchen die Motive ausführlicher. Krannich und Hunger (2021) analysierten mit einem Mixed-Methods-Ansatz die Wahl Deutschlands in fünf Ländern (Israel/Palästina, Indonesien, Ghana, Georgien, Kolumbien) und stellten fest, dass die Entscheidung für ein Studium in Deutschland vor allem durch bessere Studien- und Forschungsbedingungen, bereits bestehende Kontakte ins Land sowie persönliches Interesse an der deutschen Sprache und Kultur motiviert war. Darüber hinaus entscheiden sich Studierende nicht nur aus akademischen oder Karrieregründen für ein Studium in Deutschland, sondern auch aufgrund von familiären oder sozialen Bindungen, wobei persönliche und wissenschaftliche Interessen häufig miteinander verknüpft sind.

Christine Loy (2018) untersuchte aus einer kontextuell-situativen Perspektive die soziale Umgebung und die motivationalen Orientierungen männlicher Studieninteressierter aus dem Libanon und Jordanien. Meine Studie erhielt wesentliche Impulse von dieser Untersuchung, insbesondere durch die Anwendung der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion von Erfahrungen, die stark durch die sozialen Kontexte geprägt sind. Ähnlich wie Loy, die die sozialen Einflüsse auf die Motivation zur Bildungsmigration analysierte, fokussiert sich auch meine Studie auf das Zusammenspiel zwischen den sozialen Orientierungen der Befragten und deren Verknüpfung mit ihren Migrationsentscheidungen. Die qualitative Studie von Loy identifizierte fünf Typen potenzieller Bildungsmigrant*innen, die hinsichtlich ihrer Motivation unterschiedliche Orientierungen aufweisen: an

beruflicher Qualifikation, an existenzieller Sicherheit, an Statuserhalt (inkl. Unabhängigkeit), an Statuserwerb sowie an Wissen und Bildung. Diese Typologie zeigt Parallelen zur vorliegenden Studie und wird im Diskussionsteil näher erläutert.

Die Forschung zu den sozialen und motivationalen Orientierungen ukrainischer Studierender, Studieninteressierter und Alumni in Deutschland ist bislang wenig ausgeprägt. Ukrainische Studien nennen ein kostenfreies Studium in Deutschland als Hauptmotiv (Velychko und Yaremenko 2020, S. 68). Umfragen in der Ukraine zeigen, dass bessere Verdienstmöglichkeiten und materieller Wohlstand die Hauptgründe für die Migration sind (Blynova et al. 2019), was auf Nutzenmaximierung hinweist. Die Untersuchung des sozialen Umfelds ukrainischer akademischer Migrant*innen bleibt in diesem Kontext jedoch weitgehend unbeachtet.

3 Methodische Vorgehensweise und Analyse mittels der dokumentarischen Methode nach Nohl

Dieser Aufsatz basiert auf acht leitfadengestützten narrativen Interviews, die zwischen Oktober und Dezember 2022 auf Deutsch mit ukrainischen Bildungsmigrant*innen geführt wurden, darunter drei Männer und fünf Frauen. Die Interviewten wiesen zum Zeitpunkt der Gespräche unterschiedliche Bildungshintergründe auf: Einige von ihnen hatten bereits akademische Erfahrungen in der Ukraine gesammelt, entweder durch ein Hochschulstudium oder durch erste berufliche Tätigkeiten. Zudem befanden sich die Befragten in verschiedenen Phasen ihres studentischen Lebenszyklus. Das Sample setzt sich aus einer Person zusammen, die einen Studienvorbereitungskurs an einem Studienkolleg in Deutschland absolvierte (STI1), drei Masterstudent*innen (STU1, STU2, STU3), zwei Promovierenden an deutschen Hochschulen (PRO1, PRO2) und zwei Alumni mit deutschem Hochschulabschluss (ALU1, ALU2). Diese Vielfalt wurde bewusst gewählt, um die Bandbreite und die Entwicklung der Motivationen während der verschiedenen Stationen des studentischen Lebens abzubilden. Die unterschiedlichen Phasen bringen jeweils spezifische Herausforderungen, Bedürfnisse und Entscheidungen mit sich. Die Kontakte zu den Befragten kamen über Anzeigen für die Suche nach Proband*innen in Facebook-Gruppen verschiedener deutscher Studienkollegs und Hochschulen sowie über persönliche Netzwerke zustande. Das Ziel der getroffenen Auswahl ist es, verschiedene Perspektiven und Erfahrungen einzubeziehen, um ein umfassenderes Bild der Dynamiken der Bildungsmigration zu erhalten.

Die Untersuchung erfolgte mittels eines halbstrukturierten Interviewansatzes, der darauf abzielte, wiederholt narrativ geprägte Teilerzählungen zu

generieren (Helfferrich 2011, S. 179). Das Interview gliederte sich in einen Hauptteil, einen Nachfrageteil und einen Bilanzierungsteil. Im Hauptteil wurden vier Erzählaufforderungen gestellt, beginnend mit der Frage nach der Entscheidung für Deutschland als Studienort. Weitere Fragen bezogen sich auf Spracherfahrungen, einflussreiche Personen bei der Studienortwahl sowie deren Reaktionen auf das Vorhaben, im Ausland zu studieren. Zudem gaben die Befragten Selbsteinschätzungen zu Vorlieben, Interessen, Stärken und Schwächen, die ihre Entscheidung beeinflusst hatten, ab.

Alle Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und zur Wahrung der Anonymität mit Codenamen versehen. Die Auswertung erfolgte mithilfe der dokumentarischen Methode nach Nohl (2017), die in drei Stufen mit jeweils zwei Zwischenstufen gegliedert ist. In der »formulierenden Interpretation« standen zunächst die thematisch relevanten Abschnitte der Interviews im Fokus. Analysiert wurden ausschließlich jene Interviewteile, die zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Die Verwendung leitfadengestützter Interviews erleichterte die Fokussierung auf vorab festgelegte Themen, aus denen Haupt- und Unterthemen abgeleitet wurden.

In der zweiten Stufe, der »reflektierenden Interpretation«, erhielten die Interviewpassagen eine Zuordnung zu verschiedenen Textarten: Erzählung, Beschreibung, Argumentation und Bewertung. Anschließend wurde der Orientierungsrahmen durch eine vergleichende Sequenzanalyse erfasst, bei der die Passagen in Äußerungen unterteilt und mögliche Fortsetzungen betrachtet wurden. Dabei standen minimale und maximale Kontraste im Mittelpunkt. Da die relevanten Themen vorgegeben waren, konnte eine vergleichende Analyse durchgeführt werden, bei der alle Interviews hinsichtlich der Abfolge ihrer Äußerungen verglichen wurden.

Die dritte Stufe der Auswertung zielte auf eine Typenbildung. Hier kam die sogenannte »relationale Typenbildung« zum Einsatz. Ähnlich wie bei der soziogenetischen Typenbildung basiert die relationale Typenbildung auf der Bildung von sinngenetischen Typen und ist mehrdimensional angelegt (Nohl 2017, S. 107). Allerdings beruht die Mehrdimensionalität nicht auf bereits bekannten sozialen Strukturen oder organisatorischen Kontexten. Während in der soziogenetischen Typenbildung Faktoren wie der finanzielle Status der Befragten, staatliche Bildungsförderung oder politische und wirtschaftliche Stabilität im Herkunftsland als mögliche Dimensionen verwendet werden, um Beziehungen und Interaktionen zu analysieren, zielt die relationale Typenbildung darauf ab, Erfahrungszusammenhänge und Orientierungen jenseits dieser etablierten Kategorien zu typisieren. Sie konzentriert sich auf die Identifikation von Unterscheidungskategorien, die in einem spezifischen Kontext von Bedeutung sind, anstatt umfassende Orientierungsrahmen zu erstellen. Wie von Nohl (2017, S. 107) erläutert, besteht das Hauptziel der

relationalen Typenbildung darin, Orientierungen zu erfassen, die spezifische Aspekte oder Ausschnitte des Weltbezugs reflektieren. Hierbei steht die Untersuchung der Frage, wie die verschiedenen Orientierungen miteinander verbunden sind, im Vordergrund.

Folglich war es notwendig, zuerst verschiedene Dimensionen zu identifizieren, in denen unterschiedliche Orientierungsrahmen zu finden sind. Bei der reflektierenden Interpretation der Interviews zeigten sich bereits bestimmte Ähnlichkeiten zwischen den Fällen, die sie von anderen Fällen unterschieden. Insbesondere die heterogene Darstellung der Rolle der sozialen Umgebung bei der Entscheidung für ein Auslandsstudium war auffällig. Um die jeweiligen Orientierungsrahmen genauer zu analysieren, wurden die Antworten auf die Frage nach der Rolle wichtiger Personen bei relevanten Lebensentscheidungen verglichen. Dabei lag der Fokus auf den sozialen Interaktionen auf der Mikroebene, also wie die Befragten mit ihren Familien, engen Freund*innen und anderen Bezugsgruppen interagierten. Bei ähnlichen Fällen stellte sich die Frage, inwiefern habituelle Gemeinsamkeiten zwischen den Interviewten und Personen bestanden, die ihren Orientierungsrahmen prägten. Gleichzeitig wurde analysiert, worin sich diese Fälle von anderen Gruppen von Interviews unterschieden, die ebenfalls untereinander Ähnlichkeiten aufwiesen. Aufgrund dieser Analyse wurden drei distinkte Typen A, B und C gebildet, in denen deutliche Unterschiede hinsichtlich der Interaktion auf der Mikrosozialraumbene sichtbar wurden. Es war erkennbar, dass in einigen Fällen die Eltern eine dominante Rolle spielten, sodass die Befragten nur geringfügig in den Entscheidungsprozess involviert wurden (Typ A). Demgegenüber gab es andere Fälle, in denen die Befragten einen hohen Grad an Autonomie bei wichtigen biografischen Entscheidungen wie einem Auslandsstudium zeigten. Hierbei offenbarten sich jedoch markante Unterschiede in der Reaktion des sozialen Umfelds auf die Überlegung, ein Auslandsstudium aufzunehmen: Während einige der Befragten eine unterstützende Reaktion erfuhren (Typ B), wurde anderen von einem Auslandsstudium abgeraten (Typ C). Die kontrastierende Analyse dieser Unterschiede ermöglichte eine erste Typisierung der Fälle anhand des Mikrosozialraums.

Im Verlauf der Analyse zeigte sich, dass eine differenzierte Betrachtung der sozialen Umgebung erforderlich ist. Diese umfasst sowohl die gesellschaftliche Positionierung der Befragten im Herkunftsland als auch ihre Wahrnehmung der ukrainischen Gesellschaft, einschließlich ihrer Prioritäten, Ideale und Ziele. Durch die Einbeziehung zusätzlicher Interviewabschnitte wurden die Kontraste zwischen den bereits identifizierten drei sozialen Konstellationen deutlicher, insbesondere hinsichtlich der Wahrnehmung ihres Herkunftslandes und ihrer gesellschaftlichen Selbstpositionierung.

Die daraufhin durchgeführte vertiefende Analyse zeigte, dass die Befragten, die stark von den Ansichten ihrer Eltern beeinflusst waren (Typ A), besonderen Wert auf die Schaffung einer stabilen finanziellen Basis für ihr eigenes Leben legten, um sich in der Gesellschaft wohl, sicher und autonom zu fühlen. Im Gegensatz dazu wogen für diejenigen, die autonomere Entscheidungen trafen, andere Faktoren schwerer. Sie äußerten Kritik an der Gesellschaft ihres Herkunftslandes und betonten die Notwendigkeit sozialer, struktureller und politischer Veränderungen. Hierbei unterschied sich ihre Positionierung in der Gesellschaft. Für jene, die Unterstützung von ihrem engen sozialen Umfeld erfuhren (Typ B), spielte die soziale Umgebung eine herausragende Rolle. Sie suchten nach Menschen mit ähnlichen Werten und Interessen, um ein Gefühl von Wohlbehagen und Sicherheit zu verspüren. Hingegen sahen jene, die weniger Unterstützung aus ihrem näheren sozialen Umfeld erhielten (Typ C), individuelle Personen als treibende Kraft für Veränderungen und maßen ihrem eigenen Einfluss auf gesellschaftliche Wandlungen größere Bedeutung bei. Diese Erkenntnisse führten zur Betonung der zweiten Dimension, des Makrosozialraums, der die Position der Befragten in der Gesellschaft und ihre Wahrnehmung derselben umfasst. Diese Dimension bildet zusammen mit den Interaktionen der Befragten im Mikrosozialraum einen gemeinsamen sozio-emotionalen Erfahrungsraum der Bildungsmigrant*innen.

Die dritte Dimension befasst sich mit den Beweggründen für die Bildungsmigration nach Deutschland. Die Motive wurden in verschiedenen Interviewabschnitten erörtert, sowohl in der einleitenden Frage »Wie kam es dazu, dass Sie in Deutschland studieren/studieren wollen/studiert haben?« als auch an anderen Stellen im Verlauf des Interviews. Diese Analyseebene wurde aufgrund ihrer logischen Verbindung zur Forschungsfrage gewählt und baut auf den ersten beiden Erfahrungsdimensionen, dem Mikro- und Makrosozialraum, auf. Zur Veranschaulichung der Verbindung zwischen diesen Erfahrungsdimensionen und den Motiven der Bildungsmigration wird hier Typ A als Beispiel verwendet. Dieser Typ ist stark vom elterlichen Einfluss geprägt und legt großen Wert auf finanzielle Stabilität. Die motivationsbezogenen Orientierungen dieses Typs zeigen sich im Streben nach schneller individueller Selbstständigkeit und (finanzieller) Unabhängigkeit, die durch eine bessere Ausbildung im Ausland erreicht werden kann. Daher legen Personen dieses Typs besonderen Wert auf Bildungsqualität bei der Wahl ihres Studienortes. Die Verbindungen zwischen den sozio-emotionalen Erfahrungsdimensionen und den Bildungsmigrationsmotiven der Typen B und C werden in den folgenden Abschnitten erläutert.

Es ist wichtig zu betonen, dass zwischen den identifizierten Dimensionen keine direkte Kausalität besteht. Die Entscheidung für Bildungsmigration

wird von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Die beiden Erfahrungsdimensionen dienen lediglich dazu, ein besseres Verständnis für die Handlungsdimension der Bildungsmotivation zu liefern, ohne dass sie determinierende Ursache-Wirkung-Beziehungen implizieren.

In jeder der drei Dimensionen wurden Typen mit ähnlichen Orientierungen gebildet, wobei der übergeordnete Orientierungsrahmen eines Typs im Vergleich zu den anderen herausgearbeitet wurde. Dadurch wurden innerhalb der Sozialraum-Dimensionen und der Motive für Bildungsmigration drei Typen identifiziert.¹ Eine Zusammenfassung der identifizierten Orientierungsrahmen in den drei Dimensionen ist in Abbildung 1 zu sehen. Eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Typen folgt im nächsten Abschnitt.

Abbildung 1: Typisierung von Orientierungen in drei Dimensionen

	Typ A	Typ B	Typ C
Mikrosozialraum	elternzentrierte Orientierung	Orientierung an Selbstbestimmung und sozialer Integration	Orientierung an Selbstreflexion und persönlicher Unabhängigkeit
Makrosozialraum	Orientierung an finanzieller Stabilität und persönlicher Autonomie	Orientierung an aktiver gesellschaftlicher Partizipation und Gemeinschaftsbildung durch Wertekompatibilität	Orientierung an eigenem Einfluss auf gesellschaftliche Veränderungen (Eigenverantwortung)
Motive für Bildungsmigration	Orientierung an hochqualitativer Bildung	Orientierung am Sammeln neuer Erfahrungen	Orientierung an verbesserter Lebensqualität und beruflichen Aufstiegschancen

¹ Ursprünglich wurden vier Typen im Mikrosozialraum identifiziert, wobei die Rolle der Eltern bei wichtigen Lebensentscheidungen eine zentrale Unterscheidung darstellte. Während bei einigen Befragten der elterliche Einfluss stark dominierte (Typ A), gab es auch zwei Fälle, STU1 und ALU2, in denen die Entscheidungen gemeinsam mit der Familie getroffen wurden. Bei weiteren Analysen auf der Makroebene und im Zusammenhang mit der Bildungsmigration zeigten diese beiden Fälle jedoch Überschneidungen mit den Typen A, B und C: Auf der Makroebene ähnelte STU1 eher Typ B (gesellschaftliche Partizipation), während ALU2 Merkmale von Typ A (finanzielle Stabilität) aufwies. In Bezug auf die Bildungsmigration zeigte STU1 Parallelen zu Typ B (Sammeln neuer Erfahrungen), während ALU2 Typ C (bessere Lebensqualität) näherstand. Aufgrund dieser Überschneidungen war es schwierig, einen klaren vierten Typ zu definieren. Daher wurde der Fokus auf die drei klar unterscheidbaren Typen gelegt, wobei die genauen Merkmale eines möglichen vierten Typus oder Mischtyps weiter untersucht werden müssen.

4 Typisierung

4.1 Typ A: Elterngeprägte Unabhängigkeitssuchende

Der Typ A bezeichnet Bildungsmigrant*innen, deren Studienentscheidungen stark von den Vorstellungen und Einflüssen ihrer Eltern geprägt sind, mit dem Hauptziel, durch eine hochqualitative Bildung im Ausland finanzielle Unabhängigkeit und individuelle Selbstständigkeit zu erlangen. Ein Beispiel ist eine 22-jährige Frau (STI1), die ein Jahr Medizin in der Ukraine studierte und zum Zeitpunkt des Interviews einen Vorbereitungskurs an einem deutschen Studienkolleg absolvierte. Ein weiteres Beispiel ist eine 26-jährige Frau (ALU1), die in Deutschland Sprachwissenschaften studierte und bereits im Berufsleben steht, ohne zuvor in der Ukraine studiert zu haben.

Eine auffällige Gemeinsamkeit im Mikrosozialraum von STI1 und ALU1 ist die dominierende Rolle der Eltern bei der Entscheidung für das Auslandsstudium in Deutschland. In beiden Fällen übernahmen die Eltern die komplette Planung und Organisation des Umzugs, sammelten Informationen über die Vorteile einer Bildung in Deutschland und überzeugten die Befragten, das Studium im Ausland aufzunehmen. So beginnt STI1 ihre Erzählung folgendermaßen:

»Also, ich glaube, das war vorerst die Entscheidung meiner Eltern, weil als Kind man noch nicht weiß, was man möchte. Und die Eltern, die haben das noch in der Schule angesprochen, dass es wahrscheinlich besser wäre, wenn ich dann in Deutschland oder allgemein in Europa studiere. [...] Und die [Eltern] haben dann, glaube ich, eine Agentur ausgesucht, die eigentlich für alles sorgt. Und deswegen habe ich mir auch fast gar keine Gedanken gemacht. [...] Ich habe diesen Prozess gar nicht verfolgt, und ich stand dann so einfach im Sommer vor dieser Entscheidung, dass wir [STI1 mit Eltern] einfach jetzt nach Deutschland müssen und diese Aufnahmeprüfungen schreiben. Natürlich wurde ich noch davor gefragt, ob ich das wirklich will. Und ich meinte auch, dass (..) ich würde das nicht gerne machen, solange ich keinen Studienplatz in der Ukraine habe. [...] Aber ja, ich glaube, ich wollte das [Auslandsstudium] nicht so stark wie meine Eltern.« (Transkript Interview STI1, 13.12.2022, S. 1)²

² Die Transkriptionsregeln zielen auf wörtliche Transkription. Da die Stichprobe aus Nicht-Muttersprachler*innen bestand, wurden lediglich minimale grammatikalische Anpassungen vorgenommen, um die Bedeutung der Äußerungen bestmöglich zu erhalten. Zur Kennzeichnung von Sprechpausen wurde (.) bzw. (...) verwendet. [...] wurde verwendet, um Auslassungen im Text anzuzeigen. Um einen Gedankenabbruch und die direkte Fortsetzung zu kennzeichnen, wurde / verwendet. Zur Ergänzung fehlender Wörter oder zur Klarstellung wurden eckige Klammern verwendet. Ortsnamen wurden aus Datenschutzgründen durch *Großstadt* oder *Kleinstadt* ersetzt. *Kursiv* gesetzte Wörter heben besondere Betonungen hervor.

Auch ALU1 betont auf die Frage nach bedeutenden Personen bei wichtigen Entscheidungen, dass die Eltern, insbesondere die Mutter, entscheidenden Einfluss auf die Wahl des Auslandsstudiums hatten:

»Also, die Hauptperson war auf jeden Fall meine Mutter. Sie hat das vorgeschlagen. (...) Sie hat / wir haben viel darüber gesprochen. Sie hat selbst viel recherchiert. Und sie hat indirekt die Wahl meines Studienfachs beeinflusst, also sehr viel, dass ich mich für diesen Studiengang entschieden habe. [...] Ja, also indirekt eher. Aber sie hat immer darüber gesprochen / sie hat immer über die beruflichen Möglichkeiten danach gesprochen. Viel. Sie hat mir erzählt, was ich damit machen könnte. [...] Also, das war ihre Idee, sozusagen, dass ich im Ausland studiere. Nicht unbedingt in Deutschland. Also, sie wollte, dass ich wegen der Qualität des Studiums im Ausland studiere. Und dann konnte ich die Entscheidung treffen, ob ich nach Frankreich, Polen oder Deutschland fahre. [...] Also, wie gesagt, das war nicht so: ›Was mache ich jetzt?‹ – ›Mach das!‹ Also, das war einfach ein nettes Gespräch, das man die ganze Zeit geführt hat. Also, sie ist wirklich eine Hauptperson. Das war ihre Idee. Sie hat viele Informationen gesucht, gefunden und viel geholfen. [...] Also für die Entscheidung. Das war wirklich meine persönliche Entscheidung, also nicht meine Mutter im Sinne, dass sie gesagt hat, du fährst unbedingt nach Deutschland. Also, sie hat das vorgeschlagen, und das war meine persönliche Entscheidung, und niemand konnte mich davon abhalten oder so, ja.« (Transkript Interview ALU1, 22.11.2022, S. 6)

In beiden Fällen versuchten die Befragten im Verlauf der Interviews den Einfluss ihrer Eltern zu relativieren. So erwähnte STI1 anfangs: »Natürlich wurde ich noch davor gefragt, ob ich das wirklich will.« Gleichzeitig wird der Einfluss an einigen Stellen aber auch stark betont, etwa in Äußerungen wie »Ich wollte das nicht so stark wie meine Eltern« oder »so richtig wollen, das wollte ich nicht. Ich war nur da [in Deutschland], weil meine Eltern das gesagt haben« (Transkript Interview STI1, 13.12.2022, S. 6). Auch ALU1 relativiert den Einfluss der Mutter, indem die Autonomie bei der Entscheidung betont wird (»wirklich meine Entscheidung«), während gleichzeitig Einschränkungen dieser Autonomie erwähnt werden (»ich durfte die Entscheidung treffen«) (Transkript Interview ALU1, 22.11.2022, S. 6).

Die Interaktion mit Freund*innen und Bekannten spielte bei den Überlegungen zum Auslandsstudium für ALU1 und STI1 eine geringe Rolle. Obwohl es in ihrem Umfeld Personen gab, die ebenfalls das Land verlassen wollten, hatten diese keinen bedeutenden Einfluss auf ihre Entscheidung.

Beide Befragten erwähnen ausdrücklich die finanzielle Unterstützung durch ihre Eltern. ALU1 betont, wie wichtig diese Unterstützung für die Entscheidung zum Auslandsstudium war:

»Ja, also, ich habe gesagt, die Idee war von meiner Mutter. Aber mein Vater hat mich natürlich auch unterstützt, also vor allem finanziell. Sie haben beide gearbeitet und mich finanziell unterstützt. Ohne diese Hilfe könnte ich nicht nach Deutschland fahren. [...] Und ohne diese finanzielle Unterstützung oder ohne das Wissen, dass ich die-

se Unterstützung habe, könnte ich das nicht machen.« (Transkript Interview ALU1, 22.11.2022, S. 9)

In beiden Fällen wird Bildung innerhalb der Familien hoch geschätzt. Eine erfolgreiche akademische Laufbahn wird als bedeutendes Ziel betrachtet, und diese Haltung der Eltern spiegelt sich in der praktischen Unterstützung ihrer Kinder wider. Während der Vorbereitung auf das Auslandsstudium engagieren sich die Eltern, indem sie beispielsweise Sprachkurse finanzieren, Auslandsaufenthalte organisieren oder zusätzliche sprachliche Nachhilfe anbieten. Auch während des Studiums gewähren die Eltern finanzielle Unterstützung. Diese Bereitschaft, erhebliche Ressourcen in die Bildung ihrer Kinder zu investieren, schafft bei den Befragten ein Gefühl der Sicherheit und eine gewisse Sorglosigkeit.

Trotz der starken Unterstützung und Investitionen seitens ihrer Eltern zeigen STI1 und ALU1 eine eher risikoscheue Haltung, wenn es um ihre eigenen Zukunftsentscheidungen geht. Die hohen Erwartungen und Investitionen seitens der Eltern könnten ein Faktor sein, der sie dazu veranlasst, alle möglichen Optionen sorgfältig abzuwägen, bevor sie eine Entscheidung treffen. Diese Befragten schätzen die Bemühungen ihrer Eltern sehr und möglicherweise möchten sie diese nicht enttäuschen. Die Erfahrungen ihrer Eltern werden von ihnen wahrgenommen und beeinflussen ihre eigene Wahrnehmung der Gesellschaft. Dies wird am Ende des Interviews mit ALU1 deutlich, wenn sie darlegt, warum ihre Eltern sich für Deutschland als Ziel entschieden haben:

»Meine Eltern hatten im Leben wenig Stabilität, so wie viele Menschen in den 90ern. Sie lebten in einem Land, und dann war es ein anderes Land. Das finde ich ziemlich krass, diese einschneidenden Ereignisse im Leben. Sie hatten also weniger Stabilität und wollten das für mich vermeiden. Deshalb haben sie mir Deutschland sehr empfohlen.« (Transkript Interview ALU1, 22.11.2022, S. 9)

In diesem Kontext steht jedoch nicht ausschließlich die gesellschaftliche Stabilität des Ziellandes im Vordergrund, sondern darüber hinaus die eigene finanzielle Stabilität. Beide Befragten schätzen diesen Aspekt als äußerst erstrebenswert ein. So betont STI1:

»Also, ich würde gerne finanziell unabhängig sein und nicht mehr von meinen Eltern abhängig sein. [...] Ich möchte mein eigenes Geld haben.« (Transkript Interview STI1, 13.12.2022, S. 8)

Diese finanzielle Stabilität verknüpfen sie eng mit der persönlichen Unabhängigkeit: Die Fähigkeit, das eigene Leben finanziell abzusichern, führt aus ihrer Sicht zu größerer Autonomie. Sie betrachten den Weg zu finanzieller Sicherheit als eng verbunden mit hochwertiger Bildung, die ihnen eine solide

Basis für eine gute berufliche Zukunft und persönliche Autonomie ermöglicht.

Die Analyse der Mikro- und Makrosozialräume lieferte ein besseres Verständnis dafür, warum bestimmte Motive bei der Wahl Deutschlands als Studienziel eine zentrale Rolle spielen. Besonders bei Typ A stehen studienbezogene Gründe im Vordergrund, wie die hohe Qualität der Bildungseinrichtungen, die moderne Ausstattung der Universitäten und die Studieninhalte:

»Ich fand die Idee schon gut, weil ich auch gehört hatte, dass das Medizinsystem / also ich möchte Medizin studieren / deswegen das Medizinsystem in Deutschland sehr gut ist und auch die Ausbildung. Und ich habe natürlich darüber gelesen. Ich habe geschaut, welche Unis in Deutschland gibt's, wie die aussehen. Die sehen natürlich alle so modern aus und die Eltern haben die ganze Zeit darüber gesprochen, dass die Lebensqualität in Deutschland sehr hoch ist. Und ich glaube, für mich war es auch cool, allein zu leben, so ein bisschen verantwortlicher zu sein und allgemein eine eigene Wohnung zu haben oder ein eigenes Zimmer. Ich habe auch mein ganzes Leben mit meiner Schwester zusammen in einem Zimmer gewohnt. Ich glaube, das war auch so ein Kriterium.« (Transkript Interview ST11, 13.12.2022, S. 1)

»Und der dritte Faktor ist wahrscheinlich, dass die Qualität des Studiums hier so hoch ist. Oder Menschen sind der Meinung, dass das Studium hier besser als in der Ukraine ist. Ich kann leider nicht sagen, ob das wirklich so ist, weil ich in der Ukraine nie studiert habe, aber es gibt die Gedanken in östlichen Ländern, dass die Qualität des Studiums hier [in Deutschland] gut ist, weil es keine Korruption gibt, was tatsächlich so ist. Man lernt für Prüfungen also wirklich, und wichtig sind die Kenntnisse, die man dann zum Beruf bringen kann. [...] Ich wollte das beste Studium für mich. Ich wusste, dass ich das in meiner Stadt nicht erreichen kann. Ähm, und ich wusste, dass die Uni *in Deutschland* viel besser als [die] Uni in *meiner Stadt* ist. [...] Ich wollte unbedingt alleine wohnen, denke ich. Es war mir nicht bewusst. Ich habe nicht darüber nachgedacht. [...] Ich wollte unbedingt ohne meine Eltern wohnen. Aber irgendwie intuitiv wollte ich unabhängig sein. Ähm. Ich wollte mein eigenes Haushalt führen.« (Transkript Interview ALU1, 22.11.2022, S. 1)

Die Wahrnehmung der Bildungsqualität wird in diesem Kontext als Investition betrachtet, die finanzielle Unabhängigkeit und damit ein besseres Leben in der Zukunft ermöglichen soll. Die Erfahrungen im Mikrosozialraum zeigen, dass Bildungsmigration als Weg zur schnellen Selbstständigkeit angesehen wird, einschließlich einer Befreiung aus der finanziellen Abhängigkeit von den Eltern. Die Investition in Bildung wird als Grundlage für eine vielversprechende Karriere und damit als Schlüssel zu einer erfolgreichen, unabhängigen und stabilen beruflichen Zukunft betrachtet, was die Befragten als entscheidend ansehen.

4.2 Typ B: Engagierte Entdecker*innen

Der Typ B bezeichnet selbstbestimmte, gemeinschaftsorientierte Bildungsmigrant*innen, die sich sowohl gesellschaftlich als auch politisch engagieren und aktiv nach neuen Erfahrungen suchen. Ein Beispiel ist STU3, eine 34-jährige unverheiratete Frau, die in der Ukraine einen Bachelor- und Masterabschluss in Linguistik erworben hat und zum Zeitpunkt des Interviews in Deutschland ein Masterstudium in Journalismus absolvierte. Ein weiteres Beispiel ist PRO1, eine 28-jährige verheiratete Frau, die in der Ukraine einen Bachelorabschluss erlangte und in Deutschland einen Master in Philologie abschloss. Zum Zeitpunkt des Interviews befand sie sich in der Promotionsphase an einer deutschen Universität.

STU3 und PRO1 legen großen Wert auf die Stärkung ihrer familiären Bindungen. Beide Interviewpartner*innen betonen in ihren Aussagen die herausragende Bedeutung, die die Familie – einschließlich Eltern und Geschwister – in ihrem Leben einnimmt. So erklärt STU3:

»Jeden Tag brauche ich wirklich meine Familie. Ich weiß nicht, ob ich jeden Tag Zeit mit meiner Familie verbringen muss, aber ich kommuniziere mit ihnen, telefoniere, als ich zum Beispiel hier in Deutschland vor dem Krieg war. Das war so, dass ich jeden Abend entweder per Video-Call telefoniert habe oder so. Die Familie steht für mich an erster Stelle und deshalb war ich nie so eine Party-Person, die am Wochenende nie zu Hause ist.« (Transkript Interview STU3, 12.10.2022, S. 16)

Auch für PRO1 spielt die Familie eine zentrale Rolle bei wichtigen Entscheidungen. Die familiäre Unterstützung gibt ihr Sicherheit und innere Stärke, um ihre Lebensziele entschlossen zu verfolgen:

»Ich habe viele Träume und Wünsche, die mich dazu bewegen, in meinem Leben aktiv zu sein. Ich bin jedoch auch in dem, was ich tue, sehr unsicher (lacht). Ich brauche die Unterstützung meiner Familie, die für mich äußerst wichtig und notwendig ist, insbesondere in diesen Zeiten [Bezug auf den russischen Angriffskrieg]. Die Familie spielt eine überaus wichtige Rolle, und wie bereits gesagt, haben sie mich immer sehr unterstützt.« (Transkript Interview PRO1, 11.10.2022, S. 11)

Die Aussagen von PRO1 zeigen, dass die familiäre Unterstützung über emotionale Ermutigung hinausgeht, indem sie der Befragten Selbstvertrauen und Stabilität vermittelt, um ihre Ziele zu verfolgen. Der Verweis auf den Krieg verdeutlicht, wie äußere Krisen die emotionale Belastung und damit die Bedeutung familiärer Unterstützung verstärken. Das artikuliert Gefühl der Unsicherheit unterstreicht die Notwendigkeit eines stabilen familiären Rückhalts. Gleichzeitig schätzen PRO1 und STU3 ihre Freund*innen und Bekannten, die ebenfalls eine wichtige Rolle in ihrem Leben spielen, wie STU3 beschreibt:

»Ich habe wirklich viele, viele Freunde, und ich versuche wirklich, eine sehr gute Verbindung zu ihnen aufrechtzuerhalten. [...] Ich habe einfach / also ich glaube, ich habe wirklich die richtige Unterstützung und Inspiration von all diesen Bekanntschaften, also von all diesen Menschen, bekommen.« (Transkript Interview STU3, 12.10.2022, S. 17)

Beide Befragten sind in sozialen Initiativen aktiv und legen großen Wert auf enge soziale Kontakte. Für sie ist es wichtig, ein Umfeld zu haben, das ihre Interessen und Werte teilt und emotionale Unterstützung bietet. Sie streben danach, eine Gemeinschaft aufzubauen, die sie unterstützt und ermutigt:

»Wie gesagt, das ist Familie, Freunde und die Gemeinschaft, die wir uns auswählen. Das entspricht unserem inneren Kreis. Das heißt, wenn etwas nicht zusammenpasst, wird es keinen Platz in meinem Leben haben. Ja, also es muss schon meinen Wünschen, Interessen und meiner Weltanschauung entsprechen.« (Transkript Interview PRO1, 11.10.2022, S. 10)

PRO1 und STU3 sind selektiv, wenn es um die Konsultation ihrer Pläne geht. Obwohl sie die enge Verbundenheit mit ausgewählten Freund*innen, Bekannten und Kolleg*innen schätzen, beziehen sie diese nicht in ihre Entscheidungsprozesse ein. Sie schaffen bewusst eine Balance zwischen sozialer Unterstützung und persönlicher Autonomie bei der Entscheidungsfindung. So erklärt STU3:

»Also, ich bin keine Person, die überall wichtige Lebensentscheidungen postet oder erzählt oder so etwas. Ich bin eher die Person, die alles bis zum letzten Punkt geheim hält, bis es passiert. [...] Es gibt einige Freunde, die ich kenne, die gute Menschen und gute Freundinnen von mir sind, aber irgendwie werden sie mehr Neid als Freude empfinden. Es gibt solche Menschen, leider. Ja, und da siehst du einfach diese hypocritical Lächeln und verstehst, dass Menschen einfach denken, ›Ach du hast das geschafft, warum?‹ und so weiter, und das wollte ich nicht. Mit einigen, also denjenigen, die ich wirklich sehr mag und denen ich sehr nahestehe, [die] wussten wahrscheinlich Bescheid. [...] Also das bedeutet nicht, dass ich jetzt irgendwelche Ratschläge brauche oder so. Tut mir leid, aber ich habe bereits alles entschieden, und das ist eine Tatsache. Natürlich war es mir wichtig, dass meine Familie das akzeptiert. Ich bin sehr familienverbunden, und es ist nicht einfach für mich, von meiner Familie getrennt zu sein, war es nie. Und natürlich wäre es schmerzhaft für mich gewesen, wenn meine Mutter gezeigt hätte, dass sie traurig ist, wenn ich gehe. Aber sie hat nie, nicht ein einziges Mal gesagt, ›Tu es nicht!‹ Sie hat mich immer unterstützt. Sie hat immer gesagt, ›Du musst fahren, das ist super, super, super.‹« (Transkript Interview STU3, 12.10.2022, S. 13)

Beide Interviewpartner*innen stellten klar, dass ihre Familien nicht übermäßig wohlhabend und sie selbst für die Organisation ihrer Migration verantwortlich waren. Schon während der Schulzeit lernten sie Fremdsprachen und wählten linguistische Studienrichtungen.

Auf der Makroebene positionieren sich beide Befragten als politisch engagierte Individuen. Sie beteiligen sich aktiv an gesellschaftlichen und politischen Projekten sowie NGOs. Dabei suchen sie gezielt Kontakte zu Gleichge-

sinnten mit ähnlichen Werten und Interessen. Besonders STU3 sucht verstärkt den Austausch mit Personen, die eine pro-ukrainische Identität teilen, um ein starkes Gefühl der Verbundenheit zu erleben:

»Also, fast alle von uns in meiner Stadt sprechen Russisch. Ich kommuniziere mit ihnen auf Russisch. Sie sind großartige Ukrainer, Patrioten, wundervolle Menschen, aber sie haben nicht diese super-pro-ukrainische Position. Ich hingegen habe eine solche Position, und ich brauchte etwas mehr als das, was diese Kommiliton*innen bieten konnten. Deshalb habe ich damals wirklich gute Freunde gefunden. Wir waren zusammen auf dem Maidan *in meiner Stadt*. In jeder Stadt gab es ukrainische Spots der Revolution.« (Transkript Interview STU3, 12.10.2022, S. 15)

Auch PRO1 betont ihre enge Verbundenheit mit ihrer sozialen Umgebung und das Streben nach Gleichgesinnten. Sie hebt hervor, wie wichtig es für sie ist, integriert und akzeptiert zu sein. PRO1 bemüht sich, ihre Kommunikationsweise deutschen Freund*innen anzupassen, um deren Bedürfnisse zu respektieren:

»Es gibt natürlich Momente, wenn ich denke, auch die Menschen sind schon überfordert mit meinen Erzählungen über den Krieg. Ich muss das schon stoppen und etwas Neutrales ansprechen, weil ich verstehe auch, dass hier Realitäten anders sind.« (Transkript Interview PRO1, 11.10.2022, S. 10)

Trotz ihrer Anpassungsbemühungen fühlt sich PRO1 stark mit ihrer Studiengruppe verbunden, die ihr während der Promotion viel Unterstützung bietet. Ihre Aussage »Diese Welt, die ich mir aufgebaut habe, gehört jetzt zu mir, und alles passt gut zusammen« verdeutlicht, wie harmonisch sie ihre soziale Umgebung in Deutschland empfindet (Transkript Interview PRO1, 11.10.2022, S. 11). Dies zeigt ihre Wertschätzung für eine unterstützende Gemeinschaft, die ihr Zugehörigkeit und emotionale Sicherheit bietet. Ihr politisches Engagement und ihre Auseinandersetzung mit sozialen Themen ermöglichen beiden Interviewpartner*innen zugleich eine kritische Sicht auf das ukrainische Bildungssystem. Als ehemalige Lehrkräfte sind sie sich der Mängel und Herausforderungen im Bildungsbereich bewusst. Die Migration sehen sie als Chance, höhere Bildungsstandards und bessere Ressourcen zu nutzen, um ihre beruflichen Fähigkeiten zu erweitern.

Die selbstgewählte soziale Umgebung, die Wertschätzung familiärer Unterstützung, das politische und soziale Engagement sowie die kritische Sicht auf das Bildungssystem in der Ukraine prägen insofern ihre Entscheidung zur Migration nach Deutschland. Die Befragten haben ihre Umgebung so gestaltet, dass sie auf Unterstützung bei ihren Migrationsplänen zählen können, was ihnen Sicherheit gibt und Konflikte im Entscheidungsprozess vermeidet. Ihr bereits im Herkunftsland entwickeltes Engagement setzte sich in Deutschland fort – und zeigte sich unter anderem in der Teilnahme an den Maidan-Protesten, der Arbeit mit NGOs sowie in Austauschprojekten für

Journalist*innen (STU3) und Studierendenaustauschprogrammen des Goethe-Instituts (PRO1). Diese Aktivitäten haben ihre Verbindung zu deutschen Organisationen und ihre Nähe zur deutschen Kultur gestärkt.

»Die Umstände in meinem Leben haben mich zunächst dazu gebracht, Deutsch zu studieren. Dann kamen meine eigenen Interessen und mein Engagement für soziale Projekte hinzu, was mich dazu brachte, nach Deutschland zu gehen. Zu dieser Zeit hatte ich bereits eine starke Verbindung zu Deutschland. Es ist erwähnenswert, dass ich im Sommer auch nach Deutschland kam, um dort zu arbeiten, und zwar als Kellnerin. Das half mir nicht nur, mein Deutsch zu verbessern, sondern vertiefte auch meine Verbindung zu Deutschland.« (Transkript Interview PRO1, 11.10.2022, S. 12)

Sowohl STU3 als auch PRO1 sehen die Bildungsmigration als eine Gelegenheit, neue Erfahrungen zu sammeln und ihren Horizont zu erweitern. Ihr Wunsch ist es, sich sowohl persönlich als auch beruflich weiterzuentwickeln, um eine solide Grundlage für ihre zukünftige Karriere zu schaffen. Ihr bisheriger Erfolg genügt ihnen nicht, sie sind ehrgeizig und streben kontinuierlich nach neuen Herausforderungen und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung.

»Und dann habe ich irgendwann erkannt, dass ich mehr erreichen möchte als das, was mir die Schule bieten kann. Meine Arbeitserfahrung in der Schule, insbesondere das vergangene Jahr, hat mir beruflich und persönlich viel gebracht. Es hat mich dazu gebracht, über meine Zukunft nachzudenken. Möchte ich mein ganzes Leben in der Schule unterrichten, oder sollte ich etwas Neues ausprobieren? Meine Antwort war klar: Ich möchte neue Wege gehen. Diese Umstände und Entscheidungen führten mich letztendlich dazu, den Entschluss zu fassen, nach Deutschland zu kommen.« (Transkript Interview PRO1, 11.10.2022, S. 12)

»Dann dachte ich: Okay, ich werde nach *Großstadt in der Ukraine* gehen. Aber was passiert, wenn ich dort niemand bin und nichts beitragen kann? Wie wird mein Selbstwertgefühl damit umgehen? Doch wenn ich nach Deutschland gehe, etwas erreiche und dann zurückkehre, wird das eine ganz andere Geschichte sein. Ja, ich weiß, das klingt wirklich ehrgeizig, vielleicht sogar übertrieben. Ich schäme mich fast, das zuzugeben, aber es ist die Wahrheit. Das war der Grund, warum ich mich für Deutschland und nicht für *Großstadt in der Ukraine* entschieden habe. Ich dachte, hier kann ich unzählige Möglichkeiten erleben. Und wie gesagt, bisher hat Gott mir jede Menge Herausforderungen gegeben.« (Transkript Interview STU3, 12.10.2022, S. 18)

Insgesamt zeichnen die Schilderungen von STU3 und PRO1 ein facettenreiches Bild ihrer biografischen Orientierung, das durch familiäre Verbundenheit, aktive Gestaltung des sozialen Umfelds, politisches und soziales Engagement sowie den Wunsch nach persönlicher und beruflicher Weiterentwicklung geprägt ist. Diese vielschichtige Orientierung bildet die Grundlage ihrer Entscheidung zur Bildungsmigration und verdeutlicht ihr Streben nach neuen Erfahrungen, selbstbestimmtem Handeln und gesellschaftlicher Teilhabe in Gemeinschaften, die auf gemeinsamen Werten basieren.

4.3 Karrierebewusste Selbstentwickler*innen

Der Typ C bezeichnet selbstreflektierte, eigenverantwortliche Bildungsmigrant*innen, die durch ein Auslandsstudium eine verbesserte Lebensqualität und berufliche Aufstiegschancen anstreben. Ein Beispiel ist PRO2, ein 30-jähriger verheirateter Mann, der in der Ukraine einen Bachelor in Geographie und in Deutschland einen Master in Geoinformatik abgeschlossen hatte und zum Zeitpunkt des Interviews in der Promotionsphase in Geschichte war. STU2, eine 24-jährige unverheiratete Frau, hatte ebenfalls einen Bachelor in der Ukraine erworben, in ihrem Fall in Wirtschaftswissenschaften, und befand sich während des Interviews in einem Masterstudium im gleichen Fach in Deutschland. Beide sind Bildungsaufsteiger*innen, da ihre Eltern entweder nur einen Berufsabschluss (PRO2) oder einen Bachelorabschluss (STU2) haben.

Ein wesentlicher Unterschied zu den Typen A und B besteht bei Typ C in den familiären Verhältnissen und der Rolle der Familie bei der Entscheidung zur Bildungsmigration. Sowohl bei PRO2 als auch STU2 äußerte die Familie Bedenken oder Ablehnung gegenüber dem Plan, im Ausland zu studieren. Diese mangelnde Unterstützung zeigte sich auch bei anderen Initiativen der Befragten, was auf distanzierte Beziehungen zu den Eltern hinweist.

»Sie [die Eltern] waren gegen das Studium in *Heimatstadt*, gegen *das Praktikum in Deutschland*, gegen das Studium in Deutschland, immer gegen alles, was neu ist.« (Transkript Interview PRO2, 11.10.2022, S. 13)

»Zuerst habe ich mit meiner Familie gesprochen, als ich zum Beispiel Erasmus machen wollte. Meine Familie war so »Ja, das ist sehr schwierig und wahrscheinlich auch sehr teuer, andere Gesellschaft, viel Kriminalität« und so weiter. [...] aber ich stehe nicht allzu nah zu meiner Familie. Also meine Familie (..) ich würde sagen, dass ich so erzogen wurde, unabhängig zu sein. Ich kann der Familie alles erzählen, aber jede Entscheidung treffe ich immer selbst, deshalb fühle ich mich okay.« (Transkript Interview STU2, 5.10.2022, S. 11)

Beide Befragten suchen häufig emotionale Unterstützung im Freundeskreis, finden aber nicht immer uneingeschränkte Zustimmung. Sie können jedoch auf ihre festen Partner*innen zählen, deren Unterstützung ihnen hilft, in ihren Entscheidungen bestärkt zu bleiben und ihren individuellen Weg konsequent zu verfolgen. Beide Personen stehen vor finanziellen Herausforderungen. Sie stammen nicht aus wohlhabenden Familien und mussten bzw. müssen parallel zum Studium arbeiten:

»Also konnte ich mich selbst finanzieren, weil meine Familie nicht reich ist. Ich finanziere mich selbst, seitdem ich 18 Jahre alt bin, und muss immer an mein Geld und meine Finanzen denken.« (Transkript Interview STU2, 5.10.2022, S. 2)

»Ich habe Kühlschränke und Waschmaschinen verkauft, weil es in so einer kleinen Provinzstadt entweder keine Arbeit oder nur Arbeitslosigkeit gab, also in solchen Lä-

den [...]. Ich habe nur sechs Monate dort gearbeitet, und meine Familie hat ein wenig Druck gemacht, dass ich weiterarbeiten soll: »Jede Arbeit war schwer und überall ist es scheiße« usw. Deshalb musste ich durchhalten und mich daran gewöhnen. Ich wollte mich nicht daran gewöhnen, das war am Ende eine richtige Entscheidung. Ich habe beschlossen aufzuhören und mich für das nächste Jahr auf die Bewerbung vorzubereiten.« (Transkript Interview PRO2, 11.10.2022, S. 14)

Die früh entwickelte Selbstständigkeit beider Befragten ging mit intensiver Selbstreflexion einher. Sie hinterfragen ihre Entscheidungen kritisch und verlassen sich dabei auf sich selbst, um eigenständige Wege zu gehen. Ihr Ziel ist es, finanziell und persönlich unabhängig zu sein und ihr Leben nach eigenen Vorstellungen zu gestalten. Diese Tendenz wird besonders deutlich, wenn sie über die Reaktionen ihres sozialen Umfelds auf ihre Entscheidungen sprechen. Auf die Frage, ob es Überraschungen im Umfeld hinsichtlich ihrer Auslandsstudienpläne gab, äußern sich die Befragten folgendermaßen:

»Ich glaube eher negative Überraschungen [...] denn ich dachte, dass alle mir sagen würden: »Ja, mach das, es ist besser für deine Zukunft.« Aber ich glaube, die Menschen in einer kleinen Provinzstadt in der Südukraine haben eine postsowjetische oder sogar sowjetische Mentalität. Sie denken nicht wirklich an Karriere, leider. Sie begreifen nicht wirklich, was gut für die Karriere ist und was nicht. Sie waren die falschen Ansprechpartner, und es war gut, dass ich nicht auf sie gehört habe. Ich habe das nie getan, und das war auch richtig so.« (Transkript Interview PRO2, 11.10.2022, S. 14)

»In unserem Land gibt es viele (..) Stereotypen. Man muss alles schnell erledigen, es darf keine Lücken im Lebenslauf geben, da ich ein Jahr freinahm, um mich intensiv auf Bewerbungen, das Erlernen der deutschen Sprache und die Suche nach Stipendien zu konzentrieren. Ich brauchte diese Zeit und ich machte mir für ein Jahr eine Pause. Ich habe gearbeitet und auch mich viel beworben. Viele meiner Freunde und Verwandten in der Ukraine haben mich nicht verstanden, warum ich das tat. Viele in der Ukraine denken, dass wenn man eine Lücke im Lebenslauf hat, dann ist man nicht normal (lacht). Du musst entweder studieren oder arbeiten oder heiraten und Kinder bekommen, aber du musst etwas machen und es gibt eine festgelegte Abfolge: erst ein Studium, nur Studium, dann nur Arbeit und dann nur Familie und nur Arbeit und nichts anderes. Und das [ist] ein großes Problem in unserem Land, dass die Mobilität noch nicht sehr groß ist und wir viele Stereotypen haben.« (Transkript Interview STU2, 5.10.2022, S. 3)

Die gesellschaftliche Positionierung der beiden Interviewten ist geprägt von einem kritischen Blick auf die Strukturen und Mentalitäten ihres Herkunftslandes, in dem sie nur begrenzte Chancen für ihre persönliche Weiterentwicklung sehen. Diese Kritik spiegelt ihre Unzufriedenheit mit den bestehenden Verhältnissen wider. PRO2 betont:

»Ich wollte was anderes studieren, viele haben über mich auch so gelacht: »Du bist unmöglich« (lacht). Und ich wollte, ich habe gesagt, Geschichte oder Geografie studieren. Und wenn du schon in einer Provinzstadt wohnst und schon 19 Jahre alt bist und dann noch etwas Neues studieren möchtest, dann bist du einfach unmöglich. Da kannst du nichts im Leben erreichen. Du musst schon sofort arbeiten, Geld verdienen,

Kinder bekommen und so weiter. Genau das wollte ich jedoch alles nicht.« (Transkript Interview PRO2, 11.10.2022, S. 3)

PRO2 und STU2 sind überzeugt, dass Veränderungen nur durch aktives Engagement und eigenes Handeln möglich sind. Sie betrachten ihre Ausbildung im Ausland als Mittel, um sowohl gesellschaftlich als auch persönlich etwas zu bewirken. So erklärt STU2:

»In dieser modernen Welt verstehe ich, dass alles kaputt gehen kann, Kriege ausbrechen können und so weiter. Doch wenn diese Mobilität sehr hoch ist, dann haben Leute Möglichkeiten, nicht nur gutes Leben zu finden, aber auch das Leben ein bisschen zu verändern und zum Beispiel diese neuen Erfahrungen zurückzubringen. [...] Also benutze ich diese Mobilität, diese Möglichkeiten, aber ich kann das zurückbringen und meine Erfahrung übermitteln. [...] Ich und viele meiner Freunde sind gesellschaftlich aktiv und engagiert. Wir wollen ein bisschen etwas ändern, etwas besser machen und (...) etwas zurückbringen.« (Transkript Interview STU2, 5.10.2022, S. 13)

Die Erfahrungen auf mikro- und makrosozialer Ebene erweisen sich als wertvolle Quellen zur Erklärung der Entscheidung der Befragten, Deutschland als Migrationsziel auszuwählen. Infolge ihrer kritischen Analyse etablierter sozialer Strukturen in ihrem Herkunftsland fühlten sie den Drang, nach einer besseren Bildung und Lebensqualität im Ausland zu suchen. Diese kritische Betrachtung der Ukraine war verbunden mit einem positiven Bild der deutschen Gesellschaft, mit der sie bessere Arbeitsmöglichkeiten, reduzierten Konkurrenzdruck, erhöhte Sicherheit und größere Selbstständigkeit in der Lebensführung verbanden. Zudem bot Deutschland attraktivere Chancen für die berufliche Weiterentwicklung. Bei der Entscheidung spielten auch finanzielle und pragmatische Gründe eine maßgebliche Rolle. Dass es in Deutschland keine Studiengebühren gibt, stellte einen zentralen Faktor bei der Auswahl dieses Landes dar. Die Befragten erhalten keine finanzielle Unterstützung von ihren Eltern, müssen also eigenständig für ihre Bildung aufkommen. Dies führte dazu, dass sie selbst nach Finanzierungsmöglichkeiten und nach Wegen zur Aufnahme eines Studiums in Deutschland suchten. Hierzu nutzten sie Austauschprogramme, erschlossen sich Finanzierungsquellen und bauten Kontakte auf, die sie ihrem Ziel näherbrachten. STU2 arbeitete beispielsweise in der Ukraine für eine deutsche Stiftung und knüpfte dabei wertvolle soziale Kontakte. Dies half ihr dabei, an ein Stipendium für ihr Studium in Deutschland zu gelangen. PRO2 investierte viel Zeit in das Erlernen der deutschen Sprache, führte umfassende Recherchen über potenzielle Austauschprogramme durch und nahm an diesen teil. Dies verdeutlicht ihre selbstständige Suche nach Gelegenheiten zur Umsetzung ihrer Bildungsziele. Beide Befragten unterstreichen, dass Deutschland günstige Bedingungen zum Studieren bietet. Hierbei spielt die Präsenz deutscher Stiftungen in der Ukraine eine bedeutende Rolle, da diese aktiv junge Men-

schen ansprechen und Austauschprogramme sowie Möglichkeiten zur befristeten akademischen Migration anbieten. Diese Angebote erleichterten den beiden Befragten die Entscheidung, Deutschland als Studienland zu wählen.

5 Diskussion und Fazit

Der vorliegende Aufsatz hat die Beweggründe für die Bildungsmigration aus einer kontextuell-situativen Perspektive untersucht. Ziel war es, die biografischen Orientierungen von ukrainischen Bildungsmigrant*innen in Bezug auf ihr soziales Umfeld zu erforschen, um besser zu verstehen, wie ihre Erfahrungen in diesem Umfeld – basierend auf ihren eigenen Erzählungen – ihre Motivation beeinflussten, nach Deutschland zu kommen und dort zu studieren. Mithilfe der dokumentarischen Methode nach Nohl wurden drei Typen von Bildungsmigrant*innen identifiziert. Diese Typen basieren auf den sinnlogischen Verbindungen zwischen zwei Erfahrungsebenen: der mikrosozialen Dimension, die die Interaktionen im unmittelbaren Umfeld beschreibt, und der makrosozialen Dimension, welche die gesellschaftliche Wahrnehmung und Selbstpositionierung darstellt. Ergänzt durch die Handlungsebene, welche die Migrationsmotive umfasst, konnten über diese unterschiedlichen Orientierungen mit »Elterngprägten Unabhängigkeitssuchenden«, »Engagierten Entdecker*innen« und »Karrierebewussten Selbstentwickler*innen« drei Typen von Bildungsmigrant*innen herausgearbeitet werden.

Theoretisch betrachtet hebt diese Typologie die Relevanz sozio-emotionaler Erfahrungen hervor, um ein tieferes Verständnis für die Entstehung spezifischer Migrationsmotive zu ermöglichen. Die kontextuell-situative Perspektive liefert einen differenzierten Rahmen, um die komplexen Wechselwirkungen zwischen den individuellen Motivationen und den sozialen Kontexten zu beleuchten. Die Entscheidung für eine Bildungsmigration kann dabei nicht als rein kausales Ursache-Wirkungs-Verhältnis betrachtet werden, sondern ergibt sich aus einer Vielzahl miteinander verwobener Faktoren. Dazu zählen Persönlichkeitsmerkmale (Deviney et al. 2014; Canache et al. 2013), Wertorientierungen (Tartakovsky und Schwartz 2001) sowie Push- und Pull-Faktoren, die sowohl gesellschaftliche als auch wirtschaftliche, politische und existenzielle Aspekte umfassen.

Der Sozialraum – betrachtet auf Mikro- und Makroebene – bietet wertvolle Einsichten in die motivationsbezogenen Orientierungen der Bildungsmigrant*innen, sollte jedoch nicht als alleiniger oder determinierender Faktor angesehen werden. In dieser Studie wurden die unterschiedlichen Orientierungen auf Mikro- und Makroebene der sozialen Räume herausgearbeitet, um zu veranschaulichen, wie sich in der kontextuell-situativen Perspektive differenzierte Migrationsmotive herausbilden. Im Vergleich zu bestehenden

Typologien, wie beispielsweise den Motivationstypen internationaler Nachwuchswissenschaftler*innen (Wegner 2016) oder Studieninteressierten (Turchyn et al. 2022), liefert die Einbeziehung dieser sozialen Dimensionen zusätzliche Erklärungsansätze dafür, wie die Unterschiede in den Motiven entstehen.

Interessante Parallelen ergeben sich im Vergleich mit den Ergebnissen von Loy (2018). Ihre Typologie wurde ebenfalls mithilfe der dokumentarischen Methode nach Nohl entwickelt, basiert jedoch auf biografischen Erzählungen von Studieninteressierten aus dem Nahen Osten. Loy wendet auch eine kontextuell-situative Perspektive an, um die sozialen Umgebungen und gesellschaftlichen Positionierungen der Befragten zu analysieren und deren Motivation zur Bildungsmigration zu verstehen. Trotz der unterschiedlichen kulturellen Kontexte zeigen sich einige Ähnlichkeiten zu meinen Ergebnissen. So weist Typ B, die »Engagierten Entdecker*innen«, starke Parallelen zu Loys Typ V auf, der als »Suche nach intellektueller Gemeinschaft und moralischer Neuorientierung« beschrieben wird. Beide Gruppen legen großen Wert auf soziale Integration und betrachten die Bildungsmigration als Gelegenheit, sich persönlich und gesellschaftlich weiterzuentwickeln und neue Netzwerke zu knüpfen. Auch Typ C, die »Karrierebewussten Selbstentwickler*innen«, ähnelt einem Typ Loys, nämlich Typ III, der die »Statussicherung durch Normerfüllung« beschreibt. Beide Typen verfolgen ihre Ziele eigenständig, zeichnen sich durch intensive Selbstreflexion aus und streben nach beruflichem Aufstieg, um langfristig eine verbesserte Lebensqualität zu erreichen. Diese Überschneidungen zwischen den beiden Typologien lassen vermuten, dass bestimmte Orientierungsmuster von Bildungsmigrant*innen existieren, die über verschiedene kulturelle Kontexte hinweg in ähnlicher Form auftreten. Der Fokus auf die sozio-emotionalen Erfahrungen der Bildungsmigrant*innen ist dabei wesentlich, um tieferliegende Motivationen hinter den Migrationsentscheidungen zu erfassen, die über das Offensichtliche hinausgehen.

Es ist wichtig zu betonen, dass die hier entwickelte Typologie auf Fällen von ukrainischen Bildungsmigrant*innen basiert, die bereits vor dem russischen Angriffskrieg auf die Ukraine im Februar 2022 zum Studium nach Deutschland kamen. Wie die rapide steigende Zahl ukrainischer Studierender an deutschen Hochschulen zeigt, hat sich die Dringlichkeit zur Migration seitdem deutlich erhöht. Besonders für diejenigen, die in der Bildungsmigration eine Möglichkeit sehen, der prekären Sicherheitslage zu entkommen, könnte diese Form der Migration nun verstärkt als Fluchtstrategie genutzt werden. Dies könnte zu einem Wandel in den primären Migrationsmotiven geführt haben, wobei existenzielle Sicherheit und Stabilität zunehmend in den Vordergrund gerückt sind.

Abschließend sollen einige Limitationen benannt werden, die die vorliegende Studie aufweist. Als Vorstudie eines umfassenderen Forschungsprojekts basiert sie auf einer relativ kleinen Stichprobe von acht ukrainischen Bildungsmigrant*innen, was eine generalisierte Aussagekraft einschränkt. Die Typen wurden auf Basis klarer Unterschiede hinsichtlich mikro- und makrosozialer Dimensionen entwickelt. Zwei Fälle im Sample – STU1 und ALU2 – konnten nicht eindeutig einem der drei Typen zugeordnet werden. Auf der Mikroebene unterscheiden sie sich signifikant von den Typen A, B und C durch eine stärkere Einbindung der Eltern in ihre Entscheidungen, während Freund*innen kaum eine Rolle spielen. Auf der Makroebene und bezüglich der Bildungsmigration weisen sie Überschneidungen mit anderen Typen auf: STU1 zeigt Parallelen zu Typ B, da sie die Migration als Chance für gesellschaftliche Partizipation und neue Erfahrungen sieht, während ALU2 sich eher auf finanzielle Stabilität und bessere Lebensqualität fokussiert, ähnlich Typ C. Ob diese Fälle Mischtypen oder eigenständige neue Typen darstellen, bedarf weiterer Forschung.

Es ist zudem denkbar, dass in einer größeren Stichprobe zusätzliche Typen identifiziert werden könnten. Künftige quantitative Erhebungen sollen zur Weiterentwicklung und Validierung der Typologie beitragen. Zudem soll durch den Einbezug von Bildungsmigrant*innen aus unterschiedlichen Herkunftsländern geprüft werden, inwiefern die Typologie auch auf andere soziale und kulturelle Kontexte anwendbar ist. Auch ein Vergleich mit Studierenden, die keine Migrationsabsichten haben oder ihr Studium im Ausland abgebrochen haben, könnte spezifische Motivationsmerkmale und Unterschiede weiter verdeutlichen. Dies würde zu einem umfassenderen Verständnis der Motivation zur Bildungsmigration beitragen.

Literatur

- Apolinarski, Beate, und Tasso Brandt. 2018. Ausländische Studierende in Deutschland 2016: Ergebnisse der Befragung bildungsausländischer Studierender im Rahmen der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.dzhw.eu/pdf/sozialerhebung/21/soz21_auslaenderbericht.pdf. Zugriff: 13.5.2023.
- Beech, Suzanne E. 2015. International Student Mobility: The Role of Social Networks. *Social & Cultural Geography* 16 (3): 332–350.
- Blynova, Olena, Ihor Popovych, Halyna Bokshan, Olena Tsilmak, und Nataliia Zavat-ska. 2019. Social and Psychological Factors of Migration Readiness of Ukrainian Students. *Revista ESPACIOS* 40 (36): 4.
- Bodycott, Peter, und Ada Lai. 2012. The Influence and Implications of Chinese Culture in the Decision to Undertake Cross-Border Higher Education. *Journal of Studies in International Education* 16 (3): 252–270.

- Canache, Damarys, Matthew Hayes, Jeffery J. Mondak, und Sergio C. Wals. 2013. Openness, Extraversion and the Intention to Emigrate. *Journal of Research in Personality* 47 (4): 351–355.
- Chirkov, Valery I., Saba Safdar, Judith de Guzman, und Kealee Playford. 2008. Further Examining the Role Motivation to Study Abroad Plays in the Adaptation of International Students in Canada. *International Journal of Intercultural Relations* 32: 427–440.
- DAAD, Hrsg. 2023. Internationale Studierendenmobilität in Deutschland. Ergebnisbericht zum ersten Benchmark internationale Hochschule (BintHo) im Wintersemester 2020/21. https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daa-d/analysen-studien/daad_2023_bintho-bericht_2020-21.pdf. Zugriff: 28.9.2024.
- DAAD, und DZHW. 2024. Wissenschaft weltoffen kompakt 2024: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit. https://www.wissenschaft-weltoffen.de/content/uploads/2024/04/Kompaktflyer_WWO_dt_barrierefrei.pdf. Zugriff: 3.5.2024
- Deci, Edward L., und Richard M. Ryan. 1993. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2): 223–238.
- Deviney, David, Tony Vrba, LaVelle Mills, und Elizabeth Ball. 2014. Why Some Students Study Abroad and Others Stay. *Research in Higher Education Journal* (25): 1–14.
- Eccles, Jacquelynne S., und Allan Wigfield. 2002. Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology* 53 (1): 109–132.
- Helfferrich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoerder, Dirk. 2012. Transnational – Transregional – Translocal: Transcultural. In *Handbook of Research Methods in Migration*, Hrsg. Vargas-Silva Carlos, 69–91. Cheltenham, UK: Edward Elgar Ltd.
- Kimmel, Karen, und Marold Wosnitza. 2006. Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen – Gründe für ein Studium in Deutschland und mögliche Konsequenzen für die deutsche Hochschullandschaft. *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik* 54 (6): 190–195.
- Krannich, Sascha, und Uwe Hunger. 2021. *Studierendenmigration und Entwicklung: Eine Fallstudie am Beispiel des KAAD*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kroher, Martina, Mareike Beuße, Sören Isleib, Karsten Becker, Marie-Christin Ehrhardt, Frederike Gerdes, Jonas Koopmann, et al. 2023. Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31790_22_Sozialerhebung_2021.pdf?blob=publicationFile&v=12. Zugriff: 23.8.2024.
- Loy, Christine. 2018. *Motivationstypen in der Bildungsmigration: biografische Hintergründe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lörz, Markus, Nicolai Netz, und Heiko Quast. 2016. Why do Students from Underprivileged Families Less Often Intend to Study Abroad? *Higher Education* 72 (2): 153–174.
- Lulle, Aija, und Laura Buzinska. 2016. Latvian Students Abroad, Evolving Cultural Capital and Return Intentions. *COMCAD Working Papers* 142.
- Maehr, Martin L. 1977. Sociocultural Origins of Achievement Motivation. *International Journal of Intercultural Relations* 1 (4): 81–104.

- Murray Brux, Jacqueline, und Blake Fry. 2010. Multicultural Students in Study Abroad: Their Interests, Their Issues, and Their Constraints. *Journal of Studies in International Education* 14 (5): 508–527.
- Nohl, Arnd-Michael. 2017. *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Petzold, Knut, und Petra Moog. 2018. What Shapes the Intention to Study Abroad? An Experimental Approach. *Higher Education* 75 (1): 35–54.
- Rafi, Madeline A. 2018. Influential Factors in the College Decision-Making Process for Chinese Students Studying in the US. *Journal of International Students* 8 (4): 1681–1693.
- Raghuram, Parvati. 2013. Theorising the Spaces of Student Migration. *Population, Space and Place* 19 (2): 138–154.
- Rekhter, Natalia, und Donald Hossler. 2020. Russian Students' Use of Social Network Sites for Selecting University Abroad: Case Study at the Russian State University for Humanities. *Journal of International Students* 10 (3): 724–740.
- Ripmeester, Nannette. 2023. The International Study Experience in Germany. Findings from the International Student Barometer 2022 (2023). DAAD-Bericht. <https://indd.adobe.com/view/8cfd5367-9cba-45a0-b74b-baeaadbab385>. Zugriff 28.8.2024.
- Shu, Frank, Shujaat F. Ahmed, Meghan L. Pickett, Roya Ayman, und Samuel T. McAbee. 2020. Social Support Perceptions, Network Characteristics, and International Student Adjustment. *International Journal of Intercultural Relations* 74: 136–148.
- Statistisches Bundesamt. 2024. Herkunftsländer internationaler Studierender 2023. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/199059/umfrage/die-wichtigsten-herkunftslaender-der-bildungsauslaender-in-deutschland/>. Zugriff 28.8.2024.
- Tartakovsky, Eugene, und Shalom H. Schwartz. 2001. Motivation for Emigration, Values, Wellbeing, and Identification among Young Russian Jews. *International Journal of Psychology* 36 (2): 88–99.
- Turchyn, Dzmitry, Felix Paschel, und Jan Pfetsch. 2022. Internationale Studieninteressierte in Deutschland: Motive für ein Studium in Deutschland und Zusammenhänge mit der Nutzung digitaler Lernangebote zur Studienvorbereitung. In *Internationale Studierende in Deutschland: Perspektiven aus Hochschulforschung und Hochschulpraxis*, Hrsg. DAAD, 72–89. Bonn: DAAD.
- Velychko, Kateryna Yu, und Mariia O. Yarenenko. 2020. The Phenomenon of Student Migration in Ukraine. *Бізнес Інформ – Business Inform* 5 (508): 62–70.
- Wegner, Antje. 2016. *Internationale Nachwuchswissenschaftler in Deutschland: Motivation – Integration – Förderung: Ergebnisse einer bundesweiten Studie*. 12. Aufl. Bielefeld: wbv.
- Whitley, Melissa. 2018. Toward an Understanding of Peer Influence on Undergraduate Study Abroad Participation. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 30 (3): 51–71.
- Yue, Yun, und Jinjin Lu. 2022. International Students' Motivation to Study Abroad: An Empirical Study Based on Expectancy-Value Theory and Self-Determination Theory. *Frontiers in Psychology* 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.841122>.