



DAAD FORSCHUNG KOMPAKT

Februar 2023

Wie wichtig sind Deutschkenntnisse für ein erfolgreiches Studium internationaler Bachelorstudierender?

Kernbefunde des SpraStu-Projekts

1

ZUSAMMENFASSUNG

Internationale Studierende¹ brechen ihr Studium deutlich häufiger ab als deutsche Studierende. Häufig werden dafür insbesondere nicht ausreichende Sprachkompetenzen verantwortlich gemacht. In diesem Beitrag werden Kernergebnisse eines Projekts geschildert, das den Zusammenhang von Deutschkompetenzen mit dem Studienerfolg von internationalen Studierenden im Bachelorstudium empirisch untersuchte. Die Befunde verweisen auf sehr heterogene Sprachkompetenzen zum Studienstart und Schief lagen beim sprachlichen Hochschulzugang. Ferner zeigte sich, dass insbesondere rezeptive Kompetenzen (Lesen, Hören) tatsächlich eine wichtige Rolle für den objektiven Erfolg in der Studieneingangsphase spielen. Für den subjektiven Studienerfolg und die soziale und akademische Integration (die wiederum für den objektiven Studienerfolg eine entscheidende Rolle spielen) erwiesen sich andere sprachliche Faktoren als bedeutsam, insbesondere der Umfang des Sprachkontakts auf Deutsch.

<https://doi.org/10.46685/DAADStudien.2023.03>

Einleitung

Die Zahl internationaler Studierender an deutschen Hochschulen steigt stetig, hieran konnte selbst die Coronapandemie nichts ändern: Im Wintersemester 2021/22 studierten rund 349.400 internationale Studierende in Deutschland (DAAD & DZHW, 2022, S. 8), zehn Jahre zuvor waren es knapp 193.000, was einen Anstieg von gut 81 Prozent darstellt (DAAD & DZHW, 2022, S. 34). Hierbei handelt es sich um eine erfreuliche, hochschulpolitisch seit Langem forcierte Entwicklung. Besorgniserregend ist allerdings die Tatsache, dass internationale Studierende ihr Studium sehr häufig nicht zu Ende führen:

AUTORIN UND AUTOREN



Katrin Wisniewski ist Professorin für Deutsche Sprachwissenschaft / Deutsch als Fremdsprache an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.



Wolfgang Lenhard arbeitet in der pädagogischen Psychologie an der Universität Würzburg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen unter anderem in der Erforschung der Determinanten schulischen und akademischen Bildungserfolgs.



Jupp Möhring ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich DaF / DaZ an der TU Dresden und Geschäftsführer am Institut für Testforschung und Testentwicklung e. V.

Zuletzt brachen 41 Prozent der internationalen Bachelorstudierenden (zum Vergleich: 28 Prozent der deutschen Studierenden) und 28 Prozent der internationalen Masterstudierenden (gegenüber 21 Prozent deutscher Masterstudierender) ihr Studium ab, meist in den ersten Studiensemestern (Heublein et al., 2022).² Bis vor kurzem waren zwar typische „Problemlagen“ des Studiums von internationalen Studierenden beschrieben worden, v. a. sprachliche Hürden, integrationsbezogene Schwierigkeiten und Probleme mit finanziellen Ressourcen (siehe z. B. Morris-Lange, 2017). Allerdings war nicht bekannt, inwiefern diese Faktoren wirklich eine ursächliche Rolle für den geringeren Studienerfolg von internationalen Studierenden spielen. Dieser Frage widmeten sich in den Jahren 2017 bis 2020 zwei vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Forschungsprojekte, SeSaBa (*Studien-erfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium*, (Pineda et al., 2022)³ und SpraStu (*Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländer:innen*, Wisniewski et al., 2022a).⁴ Im Folgenden wird das Projekt SpraStu, das v. a. sprachliche Einflussfaktoren in den Blick nahm, zunächst kurz vorgestellt. Im Anschluss werden einige Kernbefunde zusammengefasst, die die Frage des Zusammenhangs von Deutschkompetenzen mit dem Studienerfolg internationaler BA-Studierender betreffen.

Das Projekt *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländer:innen (SpraStu)*

ZIELE

Ein Studium in einer Fremdsprache (hier: auf Deutsch) stellt Studierende nicht nur vor die üblichen organisatorischen und fachlichen Herausforderungen, sondern birgt auch etliche (und fächerabhängig teils sehr verschiedene) spezifisch sprachliche Hürden. Dazu gehören z. B. der Umgang

mit sprachlich herausfordernden Situationen im Studienalltag wie etwa das Schreiben von Klausuren oder aber das Verstehen von Vorlesungen (Bärenfänger et al., 2016; Wisniewski et al., 2022b, S. 325–396), der Umgang mit Fach- und Wissenschaftssprache in schriftlichen und mündlichen kommunikativen Situationen und Textsorten des Hochschulbereichs (Fandrych, 2018) sowie allgemeiner angemessene sprachliche Kompetenzen und Ressourcen (z. B. Leseverstehen, Hörverstehen, Hör-Sehverstehen, Wortschatz). Naheliegender ist deshalb, dass vermeintlich nicht ausreichende Sprachkompetenzen oftmals für den geringeren Studienerfolg internationaler Studierender entscheidend mitverantwortlich gemacht werden. Deshalb setzte sich das Projekt SpraStu im Kern zum Ziel, die Deutschkompetenzen von internationalen Studierenden an den Projektuniversitäten Leipzig und Würzburg zu untersuchen und in Zusammenhang mit ihrem subjektiven und objektiven Studienerfolg zu bringen. Gleichzeitig wurde die relative Aussagekraft sprachlicher gegenüber anderen Einflussfaktoren (etwa motivationaler Art) untersucht. Andere Projektbausteine, wie die Rolle der sprachbezogenen Selbstregulation und der Sprachgebrauch im Studium (z. B. Mitschreiben in Vorlesungen, Klausuren in der Studieneingangsphase), finden aus Platzgründen hier keine Erwähnung (siehe dazu Wisniewski et al., 2022a).

PROJEKTDISIGN

Im Projekt wurden im Längsschnitt zwischen 2017 und 2020 drei Kohorten internationaler BA-Studierender mehrmethodisch untersucht (N = 340, siehe Abb. 1). Zusätzlich wurden Daten von N = 187 deutschen Studierenden erhoben. Zu Projekteinstieg füllten alle Teilnehmenden einen Hintergrundfragebogen aus, der Aspekte der Studienvorphase erfragte (Wisniewski, 2022a, S. 87–90).

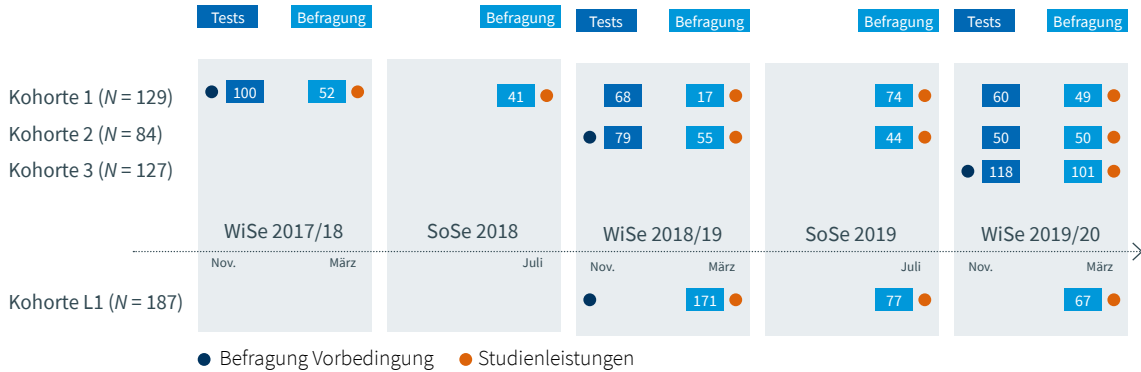
1 Internationale Studierende werden im vorliegenden Beitrag verstanden als Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht an einer deutschen Schule erlangt haben und nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Der Begriff wird hier synonym mit der Bezeichnung „Bildungsausländerinnen und -ausländer“ verwendet. Zu unterscheiden ist diese Studierendengruppe von sogenannten Bildungsinländerinnen und -inländern, die zwar auch keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, aber eine deutsche Hochschulzugangsberechtigung. Sie wurden im SpraStu-Projekt, dessen Ergebnisse hier präsentiert werden, nicht untersucht.

2 Diese aktuellste Berechnung der Studienabbruchquoten bezieht sich auf den Absolventenjahrgang 2020. Dabei wurde erstmals die pandemiebedingte Verlängerung der Studiendauer bei vielen Studierenden berücksichtigt. Ignoriert man diesen Faktor, liegt die Anzahl der Studienabbrüche bei internationalen Bachelorstudierenden sogar bei 49 Prozent. In der vorangehenden Analyse hatten ebenfalls 49 Prozent der internationalen Studierenden ihr Studium abgebrochen (Heublein et al., 2020).

3 <https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/fortbildung-expertise-und-beratung/sesaba/>

4 <https://home.uni-leipzig.de/sprastu/projekt/>

ABB. 1: PROJEKTDESIGN SPRASTU



Quelle: eigene Darstellung

Im Projektverlauf erhielten sie nach jedem Studiensemester einen umfassenden weiteren Fragebogen zu ihrer aktuellen Studiensituation (Wisniewski, 2022a, S. 90–94). Beide Fragebögen lehnen sich eng an in der Hochschulforschung verbreitete Instrumente an.

Darüber hinaus absolvierten alle teilnehmenden internationalen Studierenden zu Projekteinstieg und dann jeweils ein Jahr (Kohorte 1 auch zwei Jahre) später erneut sechs Sprachtests. Es handelte sich um den Leseverstehenstest (RPT) und den Hörverstehenstest (LPT) des American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL, 2020a, 2020b), den Lückentest onSET (TestDaF-Institut, 2018), eine von professionellen Beurteilenden bewertete Schreibaufgabe aus dem TestDaF (Norris & Drackert, 2018) sowie einen rezeptiven (WSR) und einen

produktiven (WSP) Wortschatztest des Instituts für Testforschung und Testentwicklung (Tschirner, 2021; Details in Wisniewski et al., 2022c, S. 117–130).

Die Studienleistungen wurden zentral über die Universitätsverwaltung (Leipzig) erhoben bzw. über *Transcripts of Records* abgerufen (Würzburg). Die wichtigste Variable zur Beurteilung des objektiven Studienerfolgs war der Anteil der erreichten Leistungen in einem Semester (sowie kumulativ bis zu einem bestimmten Semester), gemessen an den in der jeweiligen Fachprüfungsordnung vorgesehenen Leistungen (z. B. bei 15 von 30 erreichten Leistungspunkten in einem Semester 50 Prozent). Studienerfolg ist jedoch ein komplexes Phänomen und lässt sich nicht allein durch Leistungspunkte oder Noten ausdrücken.

3

TAB. 1: IM SPRASTU-PROJEKT EINGESetzte STUDIENERFOLGSINDIKATOREN MIT BEISPIEL-ITEMS AUS DEM FRAGEBOGEN

Bereich	Erfolgsindikator	Beispiel aus dem Fragebogen
subjektiver Studienerfolg	a) Studienzufriedenheit (Inhalte)	a) Ich bin mit meinem Studium so zufrieden, dass ich mich dafür noch einmal entscheiden würde.
	b) Studienzufriedenheit (Belastungsgefühl)	b) Ich fühle mich durch das Studium oft müde und abgespannt.
	c) Loyalität	c) Würden Sie Ihren Freunden/Bekanntnen (in Ihrem Herkunftsland) empfehlen, an Ihrer Universität zu studieren?
	d) Abbruchneigung	d) Denken Sie im Moment darüber nach, Ihr Studium abzubrechen?
	e) Zielbindung/Commitment	e) Ich werde alles daransetzen, mein Studium erfolgreich zu beenden.
objektiver Studienerfolg	erreichte Leistungspunkte/Modulzahl (pro Semester; kumuliert)	
	Anteil erreichter Leistungspunkte/Module an vorgesehenen Leistungspunkten/Modulen	
	Studienabbruch (mit Abbruchmotivation)	

Quelle: eigene Darstellung

Auch subjektive Faktoren, also Fragen danach, als wie erfolgreich sich Studierende selbst wahrnehmen, können eine wichtige Rolle dabei spielen und stark beeinflussen, wie das Studium erlebt wird. Die eigene Wahrnehmung kann zudem das studienbezogene Handeln entscheidend prägen und sich wiederum (ggf.) auch in variierendem objektiven Studienerfolg niederschlagen (Weber et al., 2018).

In SpraStu wurde deshalb auch die subjektive Seite des Studienerfolgs betrachtet und semesterweise von den Teilnehmenden erfragt (siehe Tab. 1 und genauer Wisniewski, 2022a, S. 94–95). Im entsprechenden Fragebogen konnten die Studierenden angeben, ob und inwiefern die Frage bzw. die jeweilige Aussage zutrif.

Die Teilnehmenden studierten zum Zeitpunkt, in dem sie in das Projekt einstiegen, im ersten Fachsemester. Für alle war die deutsche Sprache eine Fremdsprache. Internationale Studierende, die Deutsch bereits ab Geburt oder im frühen Kindesalter erworben hatten, waren von der Teilnahme ausgeschlossen. Alle Teilnehmenden hatten in der Regel über Hochschulzugangssprachtests sehr gute Deutschkenntnisse vorgewiesen, um zum Studium zugelassen zu werden (KMK & HRK, 2004|2019), meist auf Niveau B2.2/C1.1 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER; Europarat, 2001, 2020). Wichtig ist: Damit ist die Stichprobe in mehrerer Hinsicht nicht repräsentativ für die Gesamtgruppe der internationalen Studierenden in Deutschland. Beispielsweise waren in der SpraStu-Stichprobe keine Masterstudierenden (die besonders häufig auf Englisch studieren), nur wenige Ingenieurwissenschaftsstudierende und auch deutlich weniger chinesische Studierende vertreten als in der Grundgesamtheit aller internationalen Studierenden in Deutschland.

Kernergebnisse

SPRACHKOMPETENZEN SIND SEHR HETEROGEN

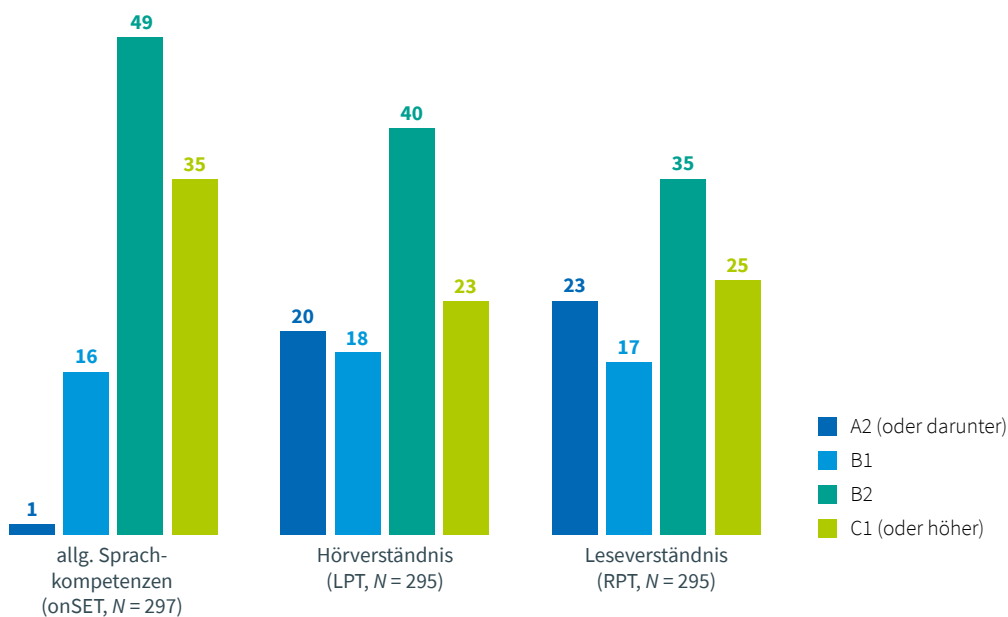
Die Teilnehmenden verfügten zu Studienbeginn über sehr heterogene Deutschkenntnisse. Ausgedrückt in GER-Niveaustufen bedeutet dies: Obwohl alle für ihre Hochschulzulassung

GER-Niveau B2.2/C1.1 nachgewiesen hatten, erreichten etliche nur in einzelnen der im Projekt zu Studienstart durchgeführten Sprachtests ein B2-Niveau (36,7 Prozent durchgängig B2 oder höher, 9,4 Prozent immer unter B2). Besonders im Lesen und Hören erreichte zwar die Mehrheit der Studierenden die vorgesehenen Niveaustufen (siehe Abb. 2); viele blieben jedoch unterhalb von B2. Beim Schreiben erreichten 49 Prozent nicht das Zulassungsniveau.

SPRACHLERNBIOGRAFIE ENTSCHEIDEND FÜR DEUTSCHKOMPETENZEN ZU STUDIENSTART

Bei den Sprachkompetenzen lagen sehr große Gruppenunterschiede vor, v. a. zwischen Studierenden unterschiedlicher Herkunftsregionen (d. h. Region der Hochschulzugangsberechtigung). Am stärksten schnitten Studierende mit einer Hochschulzugangsberechtigung aus Zentral- und Osteuropa sowie Nord- und Lateinamerika ab, am schwächsten Teilnehmende aus arabischen Staaten sowie Südostasien und dem Pazifik-Raum. Diesem Befund liegt vermutlich eine Vielzahl an Hintergrundfaktoren zugrunde, die in SpraStu nur in Ansätzen beleuchtet werden konnten. Klar wurde aber, dass insbesondere Studierende, die schon früh v. a. im schulischen Fremdsprachenunterricht Deutsch gelernt hatten, große sprachliche Startvorteile genossen, die sie auch im Studienverlauf behielten. Im Schnitt hatten die Teilnehmenden – mit großen individuellen Schwankungen – unter drei Jahre Deutsch gelernt ($M = 2,76$, Standardabweichung = 3,36), ein knappes Viertel nur ein Jahr lang. Studierende aus arabischen Staaten und der Region Südostasien und Pazifik hatten sehr viel häufiger sehr schnell das Deutsche gelernt (Wisniewski, 2022a, S. 109). Auch der Besuch eines Studienkollegs oder einer anderen dem Studium unmittelbar vorausgehenden Sprachausbildung wirkte sich positiv auf die Deutschkenntnisse aus; ein Einfluss motivationaler Aspekte (in Bezug auf das Deutschlernen) konnte hingegen nicht nachgewiesen werden (Wisniewski et al., 2022c, S. 154–158). Ferner zeigten sich sehr deutliche Zusammenhänge der Wirtschaftskraft des Herkunftslands mit den Deutschkompetenzen (Wisniewski et al., 2022c, S. 159).

ABB. 2: SPRACHKOMPETENZEN ZU STUDIENBEGINN IN AUSGEWÄHLTEN BEREICHEN



Quelle: eigene Darstellung

5

HOCHSCHULZUGANGSSPRACHTESTS VERSCHIEDEN DURCHLÄSSIG

Die Projektteilnehmenden hatten unterschiedliche Sprachtests absolviert, um zum Studium zugelassen zu werden (am häufigsten die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang [DSH], das Deutsche Sprachdiplom II [DSD II], den Deutschteil der Feststellungsprüfung am Studienkolleg [FSP] und TestDaF). Teilnehmende, die mit einer DSH zum Studium zugelassen wurden, erreichten in allen Projekt-Sprachtests deutlich geringere Leistungen, Studierende mit einem TestDaF sehr viel stärkere (siehe Abb. 3). Wegen der geringen Teilnehmendenzahl sind diese Befunde mit Vorsicht zu interpretieren; sie stellen auch keinen direkten Vergleich der Hochschulzugangssprachtests dar, verweisen allerdings sehr klar auf Schief lagen beim sprachlichen Hochschulzugang (Wisniewski et al., 2022c, S. 160–167; siehe auch Wisniewski & Möhring, 2021).

DEUTSCHKOMPETENZEN, V. A. REZEPTIVE, SIND ENTSCHEIDEND FÜR DEN OBJEKTIVEN STUDIENERFOLG

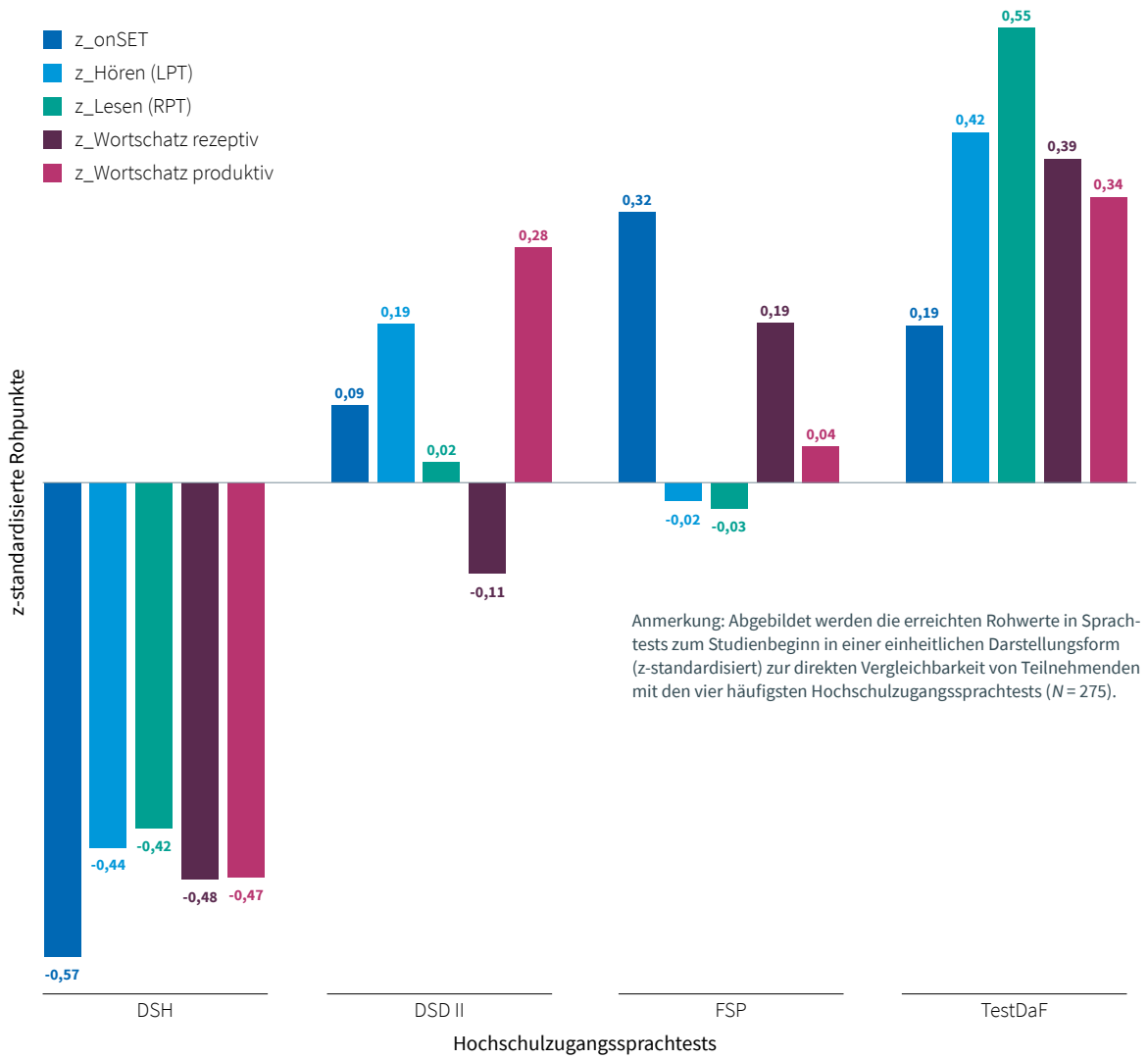
Abbildung 4 zeigt, dass deutsche Studierende im ersten Studienjahr durchschnittlich erfolgreicher waren als internationale Studierende, wobei letztere mit sehr guten Sprachkompetenzen (stets \geq B2) sogar noch einen höheren Anteil der vorgesehenen Leistungen als deutsche Studierende erreichten. Internationale Studierende, die nur in einigen oder sogar

in gar keinem Test B2 erreichten, zeigten wesentlich schwächere Studienleistungen. Internationale Studierende mit besseren Deutschkompetenzen waren also deutlich erfolgreicher im Studium.

In komplexeren Analysen (Wisniewski et al., 2022d, S. 254–279) ließ sich nachweisen, dass die Sprachkompetenzen auch eine *ursächliche* Rolle für den Studienerfolg von internationalen Studierenden spielen. In Bezug auf Einflussfaktoren der Studievorphase zeigte sich, dass Teilnehmende mit frühem Deutschlernbeginn, einer intrinsischen Studienwahlmotivation und besseren Kompetenzen v. a. im Leseverstehen nicht nur zu Studienstart deutlich erfolgreicher waren, sondern auch erfolgreicher blieben. Demgegenüber spielte etwa der Bildungshintergrund oder der Besuch eines Studienkollegs keine nachweisbare Rolle für den Studienerfolg der Teilnehmenden. Während nahezu alle Sprachtestergebnisse in einen nachweisbaren Zusammenhang mit den Studienleistungen zu bringen waren, unterschied sich die Aussagekraft der einzelnen Kompetenzen je nach Fächergruppe teils erheblich.

Im laufenden Studium erklärten Sprachkompetenzen – insbesondere rezeptive Kompetenzen (Lese- und Hörverstehen) – ca. 20 Prozent der Unterschiede in den erreichten Studienleistungen. Weitere wichtige, aber etwas weniger aussagestarke Faktoren waren die *soziale Integration*, worunter

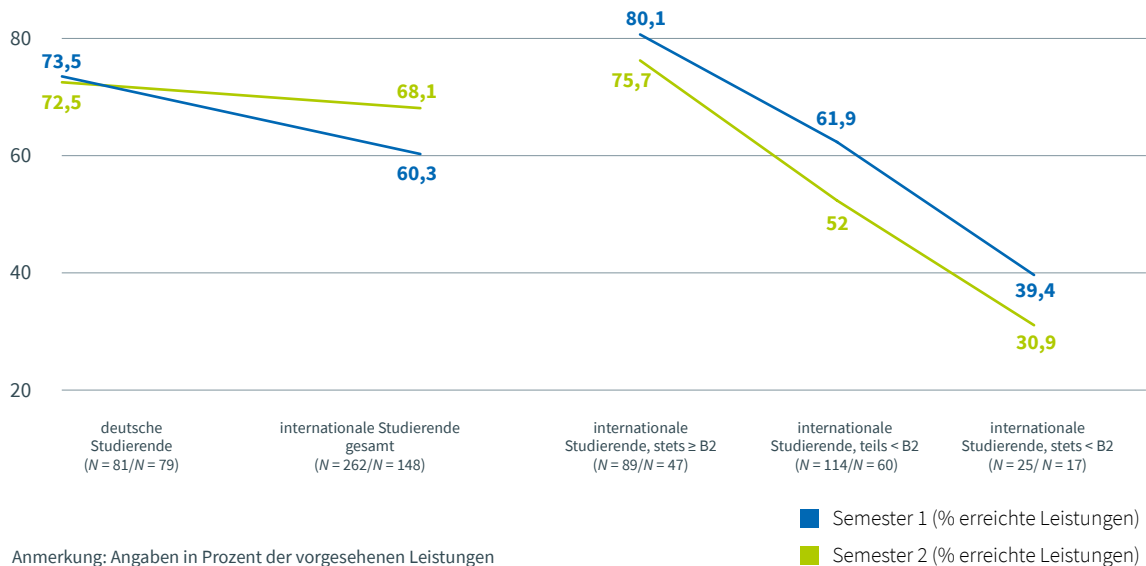
ABB. 3: DEUTSCHKOMPETENZEN UND HOCHSCHULZUGANGSSPRACHTESTS



6

Quelle: nach Wisniewski et al. (2022c, S. 163)

ABB. 4: STUDIENERFOLG UND SPRACHKOMPETENZEN



in SpraStu Kontakte zu anderen Studierenden verstanden wurden, sowie *finanzielle Aspekte*. Internationale Studierende, die das Gefühl hatten, mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Budget nicht gut zurechtzukommen, die wenig Kontakte zu Kommilitoninnen und Kommilitonen hatten und deren Deutschkenntnisse eingeschränkt waren, waren deutlich weniger erfolgreich hinsichtlich ihres objektiven Studienerfolgs. Insgesamt klärte dieser Faktorenkomplex knapp 37 Prozent der Unterschiede der Studienleistungen auf.

DIE ROLLE DER DEUTSCHEN SPRACHE AUS SICHT DER INTERNATIONALEN STUDIERENDEN: DREI BEFUNDE

1. Studierende überschätzen ihre GER-Niveaus.

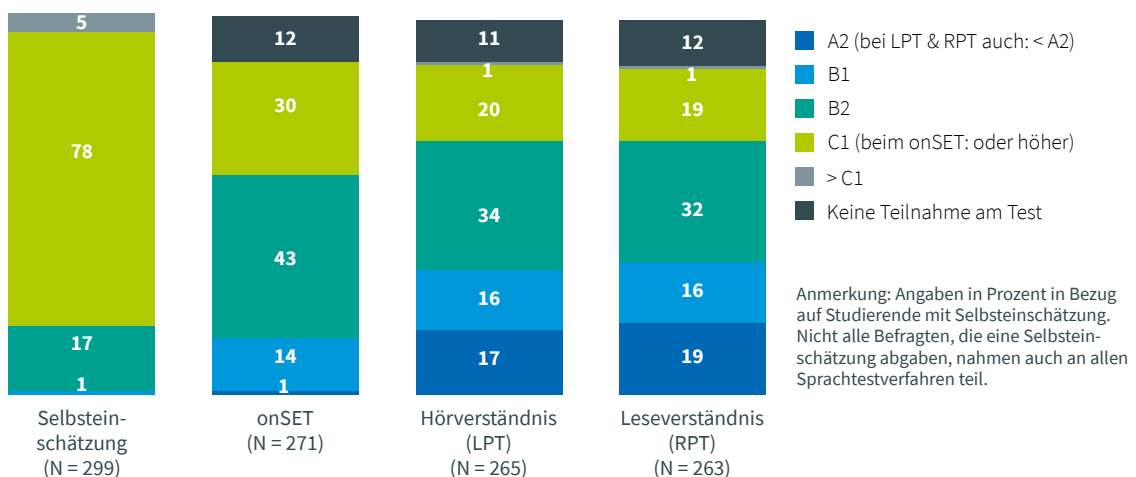
Zu Projektstart wurden die Teilnehmenden auch um eine Einschätzung ihrer Deutschkompetenzen gebeten, ausgedrückt in Niveaustufen des GER. Sprachlich kompetentere Studierende hielten sich auch für bessere Sprecherinnen und Sprecher, was sich in signifikanten Korrelationen der Rohwertergebnisse der Sprachtests niederschlug. Allerdings überschätzten die Teilnehmenden ihre GER-Niveaus: Abbildung 5 zeigt die Resultate selbst eingeschätzter im Vergleich zu diagnostizierten Sprachkompetenzen derselben Teilnehmenden. Nur ca. 1% der N = 299 Studierenden, die hier Angaben machten, hielten beispielsweise ihre Kompetenzen für einem B1-Niveau entsprechend. In den Sprachtestverfahren erreichten in dieser Befragtengruppe aber

deutlich mehr, nämlich zwischen 14% (onSET) und 16% (Hör- und Leseverstehenstest) Niveau B1. Hinzu kamen beim Lesen und Hören auch etliche Studierende mit Kompetenzen noch unterhalb von B1 (siehe die ähnlichen Befunde im SeSaBa-Projekt; DAAD & DZHW, 2019, S. 169). Angesichts der Tatsache, dass die Befragten kurz zuvor einen Hochschulzugangsprachttest auf einem hohen B2- bzw. niedrigen C1-Niveau bestanden hatten, ist diese Einschätzung nicht erstaunlich. Die Befunde zeigen angesichts der tatsächlich erreichten Ergebnisse aber auch, dass die in der Hochschulforschung üblichen Befragungsverfahren zu Sprachkompetenzen kritisch betrachtet werden sollten.

2. Studierende selbst empfinden v. a. Probleme mit der mündlichen, aktiven Seminarbeteiligung. Für viele wird zudem an der Hochschule zu schnell gesprochen. Während die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden (> 80 Prozent) schon nach dem ersten Semester davon überzeugt war, die eigenen Deutschkompetenzen reichten für ihr Studium aus, gaben sie in Befragungen doch immer wieder an, dass ihnen v. a. *produktive Fertigkeiten* Probleme bereiteten, und zwar in erster Linie das *Sprechen* und insbesondere die *aktive Teilnahme an Lehrveranstaltungen* (Wisniewski et al., 2022c, S. 194–197). Sehr viele Teilnehmende beklagten zudem das hohe Sprechtempo in Lehrveranstaltungen. Während die zunächst als gleichermaßen stark empfundenen Herausforderungen im Umgang mit der neuen Fachterminologie

7

ABB. 5: SELBST EINGESCHÄTZTE UND GEMESSENE SPRACHKOMPETENZEN



nach dem ersten Studienjahr kaum mehr Erwähnung finden, halten diese Schwierigkeiten (Geschwindigkeit, Sprechen) über den gesamten Erhebungszeitraum an. Für viele bleibt die aktive Seminarteilnahme also auch im fünften Semester noch schwierig (siehe dazu auch Befunde des SeSa-Ba-Projekts; Pineda et al., 2022, S. 36–37). Umgekehrt nehmen die empfundenen Herausforderungen beim Verfassen längerer eigener Fachtexte im Befragungszeitraum deutlich zu. Das für den objektiven Studienerfolg so entscheidende Lesen (siehe oben) stellte in der Selbstwahrnehmung der Befragten keine Hürde dar. Auffällig war in den Antworten der internationalen Studierenden zudem eine Tendenz, sich selbst sprachlich mit deutschen Studierenden zu vergleichen und sich als sprachlich stark defizitär zu empfinden.

3. *Nicht nur Sprachkompetenzen im engeren Sinne, sondern auch andere sprachliche Aspekte beeinflussen den subjektiven Studienerfolg und die soziale und akademische Integration.*

Für die subjektiven Studienerfolgskriterien wie die Zufriedenheit, die Zielbindung oder die Neigung, das Studium abzubrechen (siehe Tab. 1), spielten die Deutschkompetenzen insgesamt eine weniger entscheidende Rolle als für den objektiven Studienerfolg (Varianzaufklärung maximal 5 Prozent). Zielbindung und Abbruchneigung wurden nicht nachweisbar von den Sprachkompetenzen beeinflusst, das Gefühl der fachlichen Überforderung und der Zufriedenheit durchaus. Sprachlich wenig kompetente Studierende fühlten sich demnach zwar häufiger unzufrieden und überfordert, neigten aber nicht häufiger dazu, ihr Studium abzubrechen und verfolgten ihre Studienziele auch nicht weniger entschlossen.

Zwar spielten Sprachkompetenzen eine geringere Rolle für den subjektiven als für den objektiven Studienerfolg, allerdings standen *andere sprachliche Faktoren* durchaus in einem sehr robusten Zusammenhang mit Ersterem. So studierten etwa Personen, die häufiger deutsch sprachen (also mehr *Sprachkontakt* hatten), deutlich zielgebundener als andere. Studierende mit einer offeneren, risikofreudigeren Haltung gegenüber Kommunikationssituationen in der Fremdsprache Deutsch (sogenannte *willingness to communicate*; MacIntyre et al., 1998)

und Studierende, die davon überzeugt waren, ihre Deutschkompetenzen noch verbessern zu können (dynamisches *language mindset*; Lou & Noels, 2017), waren zielstrebtiger und zufriedener mit ihrem Studium.

Schließlich zeigte sich, dass die gerade genannten Faktoren ihrerseits die auch für den objektiven Studienerfolg so wichtige soziale, aber auch akademische *Integration* beeinflussten: Immer wieder erwies sich hier insbesondere der *Sprachkontakt* auf Deutsch als förderlich (Varianzaufklärung bis zu 27 Prozent).

Fazit und Schlussfolgerungen für die Praxis

Die Befunde haben weitreichende Implikationen auf unterschiedlichen Ebenen: Viele internationale Studierende erwerben das Deutsche in sehr kurzer Zeit, gleichzeitig sind die sprachlichen Zugangsvoraussetzungen zu deutschen Hochschulen in der Regel hoch. Deshalb sind realistische Erwartungen an die Sprachkompetenzen zu Studienbeginn wichtig. Gleichzeitig sollte die Deutschausbildung vor dem Studium unbedingt gestärkt werden. Dass hohe Eingangshürden nicht automatisch mit guten Sprachkompetenzen einhergehen, zeigen die SpraStu-Befunde sehr deutlich. Hier gibt es insbesondere bezüglich der Vergleichbarkeit der Hochschulzugangssprachtests viele offene Fragen und dringenden Forschungsbedarf.

Eine verpflichtende bedarfsgeleitete Deutschförderung im Studium, wie sie viele Expertinnen und Experten seit Langem fordern, erscheint dringend notwendig und sollte unseres Erachtens Hand in Hand mit weiteren Integrationsmaßnahmen gehen. Eine solche allgemein-, wissenschafts-, fach- und berufssprachliche Deutschförderung, die explizit auch das mündliche studienbezogene Sprachhandeln in den Blick nehmen müsste, sollte fachlich und studienorganisatorisch (also mit Leistungspunkten versehen) verzahnt, also studieneingebettet und nicht bloß studienbegleitend sein. Aus hochschulsprachenpolitischer Perspektive werden dazu Mehrsprachigkeitskonzepte benötigt, die einen klareren Fokus auch auf die Studiersprache Deutsch legen.

Insgesamt erscheint uns eine Kultur der Anerkennung sprachlicher Diversität an der Hochschule ein wichtiges Desiderat. Schließlich sind bei weitem nicht nur internationale Studierende mehrsprachig. Eine Ermutigung zum Gebrauch des Deutschen, aber auch der weiteren (Herkunfts-, Zweit-, Fremd-)Sprachen mehrsprachiger Studierender bzw. Hochschulangehöriger und eine sprachbewusstere Lehr-Lernkultur können hier wichtige Teilschritte sein (für einige Vorschläge siehe Wisniewski, 2022b, S. 436–437).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das Projekt *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländer:innen* wurde vom BMBF in der Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch I“ unter der Projektnr. 01PX16020 gefördert.

LITERATUR

ACTFL (2020a). *Listening Proficiency Test: Familiarization guide 2020*. American Council on the Teaching of Foreign Languages. Abgerufen am 29.11.2023 von <https://www.languagetesting.com/reading-proficiency-test>

ACTFL (2020b). *Reading Proficiency Test: Familiarization guide 2020*. American Council on the Teaching of Foreign Languages. Abgerufen am 29.11.2023 von <https://www.languagetesting.com/reading-proficiency-test>

Bärenfänger, O., Lange, D. & Möhring, J. (2016). *Sprache und Bildungserfolg: sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase*. Leipzig: Institut für Testforschung und Testentwicklung (ITT).

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

DAAD & DZHW (Hrsg.) (2022). *Wissenschaft weltoffen 2022: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit*. Bielefeld: wbv.

Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.

Europarat (Hrsg.) (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.

Fandrych, C. (2018). *Wissenschaftskommunikation*. In A. Deppermann & S. Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (S. 143–167). Berlin, Boston: de Gruyter.

Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*. DZHW-Brief, 3/2020, 1–12.

Heublein, U., Hutzsch, C. & Schmelzer, R. (2022). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*. DZHW Brief, 05/2022, 1–16.

KMK & HRK (2004|2019). *Rahmenordnung über Deutsche [sic] Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT)*. Abgerufen am 29.11.2022 von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-07-Internationales/Rahmenordnung_ueber_Deutsche_Sprachpruefungen_fuer_das_Studium_an_deutschen_Hochschulen__RO-DT__2020.pdf

Lou, N. M. & Noels, K. A. (2017). *Measuring language mindsets and modeling their relations with goal orientations and emotional and behavioral responses in failure situations*. *The Modern Language Journal*, 101(1), 214–243.

MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clement, R. & Noels, K. A. (1998). *Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation*. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.

Morris-Lange, S. (2017). *Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.

Norris, J. & Drackert, A. (2018). *Test review: TestDaF*. *Language Testing*, 35(1), 149–157.

Pineda, J., Kercher, J., Falk, S., Thies, T., Yildirim, H. H. & Zimmermann, J. (2022). *Internationale Studierende in Deutschland zum Studienerfolg begleiten. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus dem SeSaBa-Projekt*. Bonn: DAAD.

TestDaF-Institut (Hrsg.) (2018). *onSET-Handbuch: Planung und Durchführung von Online-Spracheinstufungstests – onSET-Deutsch, onSET-English*. Bochum: TestDaF-Institut.

Tschirner, E. (2021). *Examining the validity and reliability of the ITT vocabulary size tests*. Leipzig: Institut für Testforschung und Testentwicklung (ITT).

Weber, A., Daniel, A., Becker, K. & Bornkessel, P. (2018). *Proximale Prädiktoren objektiver wie subjektiver Studienerfolgsindikatoren*. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate* (S. 59–107). Bielefeld: wbv.

Wisniewski, K. (2022a). *Das Projekt in der Übersicht*. In Wisniewski, K., Lenhard, W., Spiegel, L. & Möhring, J. (Hrsg.) (2022), *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern* (S. 81–116). Münster: Waxmann.

Wisniewski, K. (2022b). *Zusammenfassung und Ausblick: Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländer:innen an deutschen Hochschulen*. In Wisniewski, K., Lenhard, W., Spiegel, L. & Möhring, J. (Hrsg.) (2022), *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern* (S. 419–437). Münster: Waxmann.

Wisniewski, K. & Lenhard, W. (2022). *Deutschkompetenzen als Prädiktoren des Studienerfolgs von Bildungsausländer/-innen*. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 44(2–3), 60–80.

Wisniewski, K. & Möhring, J. (2021). *Die Vergleichbarkeit von Sprachprüfungen zum Hochschulzugang im Licht ausgewählter post-entry-Sprachtests*. *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 195–213. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2021.04.03>

Wisniewski, K., Lenhard, W. & Möhring, J. (2022c). *Deutschkompetenzen von Bildungsausländer:innen*. In Wisniewski, K., Lenhard, W., Spiegel, L. & Möhring, J. (Hrsg.) (2022), *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern* (S. 117–218). Münster: Waxmann.

Wisniewski, K., Lenhard, W., Möhring, J. & Spiegel, L. (2022d). *Studienerfolg von Bildungsausländer:innen*. In Wisniewski, K., Lenhard, W., Spiegel, L. & Möhring, J. (Hrsg.) (2022), *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern* (S. 219–282). Münster: Waxmann.

Wisniewski, K., Lenhard, W., Spiegel, L. & Möhring, J. (Hrsg.) (2022a). *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern*. Münster: Waxmann.

Wisniewski, K., Spiegel, L., Lenort, L. & Feldmüller, T. (2022b). *Mitschreiben in Vorlesungen der Studieneingangsphase*. In Wisniewski, K., Lenhard, W., Spiegel, L. & Möhring, J. (Hrsg.) (2022), *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern* (S. 325–358). Münster: Waxmann.

IMPRESSUM

Herausgeber

Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V.

German Academic Exchange Service

Kennedyallee 50, D – 53175 Bonn

www.daad.de/de/impressum

Bereich Strategie und Steuerung – S1

Ansprechpartner

Dr. Jan Kercher

kercher@daad.de

Februar 2023

Als digitale Publikation im Internet veröffentlicht

Dieses Werk steht unter der Creative Commons Namensnennung. Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz (CC BY-SA 3.0 DE) <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung