

Deutschkompetenzen als Prädiktoren des Studienerfolgs von Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern

Katrin Wisniewski, Wolfgang Lenhard

An deutschen Hochschulen studieren immer mehr Bildungsausländerinnen und -ausländer, die jedoch ihr Studium häufig abbrechen. Bislang ist nur lückenhaft bekannt, welche Faktoren dazu führen. Im Zentrum dieses Beitrags steht die Untersuchung der Erklärungskraft von Deutschkompetenzen für den Studienerfolg der $N = 340$ Teilnehmenden des Projekts SpraStu. Die Ergebnisse zeigen, dass ungefähr ein Fünftel der Leistungsvarianz im ersten Studienjahr durch Sprachkompetenzen erklärt werden kann, v. a. durch das Leseverstehen. Andere sprachliche Fertigkeiten beeinflussen den subjektiven Studienerfolg. Ferner erweist sich, dass in unterschiedlichen Fächergruppen je verschiedene Sprachkompetenzen in variierendem Ausmaß prädiktiv für den Studienerfolg sind. Schließlich erweisen sich in einer Analyse unter Einbezug auch nichtsprachlicher Determinanten neben Sprachkompetenzen besonders die akademische und soziale Integration sowie finanzielle Sorgen als aussagekräftig für den Studienerfolg.

1 Einleitung

Die Zahl an deutschen Hochschulen immatrikulierter Bildungsausländerinnen und -ausländer¹ ist in den letzten Jahren stetig gestiegen. Im Wintersemester 2019/2020 studierten 319 902 von ihnen in Deutschland (11,1 % aller Studierenden, vgl. DAAD & DZHW, 2021, S. 2). Seit 2010, als der Anteil dieser Studierendengruppe bei 8,5 Prozent lag, ist die Zahl der internationalen Studierenden um 76 Prozent gewachsen (DAAD & DZHW, 2021, S. 42 f.). Aktuelle Schätzungen gehen dabei davon aus, dass etwa 49 Prozent der internationalen BA-Studierenden ihr Studium abbrechen (vgl. Heublein et al., 2020). Während es an Studien zu Problemlagen und Charakteristika des Studiums von Bildungsausländerinnen und -ausländern nicht mangelt (etwa die Sonderauswertungen der *Sozialerhebungen*, zuletzt Apolinarski & Brandt, 2018; Apolinarski & Poskowsky, 2013; vgl. Morris-Lange, 2017), sind Determinanten ihres Studienerfolgs in Deutschland nur lückenhaft beforscht (vgl. aber Rech, 2012). Erst in jüngster Zeit widmen sich

¹Bildungsausländerinnen bzw. -ausländer sind als ausländische Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland oder an einem deutschen Studienkolleg erworben haben, eine Untergruppe der internationalen Studierenden. Dennoch wird, einer allgemeinen Entwicklung folgend, hier der Begriff „internationale Studierende“ synonym verwendet; gemeint ist, so nicht anders vermerkt, die Gruppe der Bildungsausländerinnen und -ausländer.

Forschungsvorhaben diesem Thema. Dazu zählt v. a. das Projekt SeSaBa (*Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium*, vgl. Kercher, 2018; Pineda, 2018; Pineda et al., 2019; Thies & Falk, 2021; Yildirim et al., 2021a, b). Auch das für den vorliegenden Beitrag grundlegende Projekt SpraStu (*Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländer/-innen*)² widmet sich dieser Thematik, und zwar mit einem Fokus auf *sprachliche* Einflussfaktoren. Sprache wird zwar häufig als zentraler „Stolperstein“ beschrieben (vgl. Morris-Lange, 2017; DAAD & DZHW, 2019, S. 156 ff.); inwiefern dies aber auch mit dem Studienerfolg in Zusammenhang zu bringen ist, ist unklar. SpraStu untersucht diesen Nexus im Längsschnitt für internationale, in deutschsprachigen Studiengängen immatrikulierte BA- und Staatsexamensstudierende ($N = 340$; vgl. Wisniewski, 2018; Wisniewski & Lenhard, 2021). Während sich der Anteil der internationalen Studierenden, die ohne Deutschkenntnisse ihr Studium aufnehmen, laut den *Sozialerhebungen* des Deutschen Studentenwerks zwischen 2005 und 2018 mehr als verdreifacht hat (5 % im Jahr 2005, 18 % in 2018), muss die Zielgruppe des SpraStu-Projekts bereits für den Hochschulzugang ihre *sprachliche Studierfähigkeit* nachweisen (vgl. Abschnitt 2). Somit gehören die Teilnehmenden zu einer sprachlich intensiv vorbereiteten Untergruppe internationaler Studierender.

Analysen aus SpraStu hatten unter den Teilnehmenden sehr heterogene Sprachkompetenzen nachgewiesen, häufig unter Niveau B2 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (GER; Europarat, 2001; vgl. Wisniewski & Lenhard, 2021; Wisniewski & Möhring, 2021; Wisniewski et al., 2020). Erhebliche Kompetenzunterschiede wurden v. a. bezüglich Regionen der Hochschulzugangsberechtigung gefunden, die wiederum mit unterschiedlichen Deutschlernbiographien, aber auch der Wirtschaftskraft des Herkunftslands zusammenhängen. Außerdem bestanden Kompetenzunterschiede je nach sprachtypologischer Distanz der Muttersprache (L1) zum Deutschen und nach Fächergruppen. Ferner gaben SpraStu-Teilnehmende zwar überwiegend an, dass ihre Deutschkenntnisse für das Studium ausreichten, berichteten aber dennoch häufig über sprachliche Schwierigkeiten v. a. mit dem Sprechen und Schreiben. Durch das Fehlen mündlicher Sprachkompetenzen fühlten sie sich teils nicht in der Lage, sich aktiv an Lehrveranstaltungen zu beteiligen (vgl. Wisniewski et al., 2022).

Gegenstand der vorliegenden Studie sind jedoch nicht die Sprachkompetenzen selbst. Vielmehr untersucht der Beitrag, ob und inwiefern sprachliche Faktoren zum Studienerfolg beitragen. Dazu wird erstens untersucht, inwiefern Sprachkompetenzen den objektiven und subjektiven Studienerfolg der Projektteilnehmenden im ersten Studienjahr erklären können, wobei zwischen unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen und Fächergruppen differenziert wird. Zweitens geht der Artikel der Frage nach,

²<https://home.uni-leipzig.de/sprastu/projekt/>.

welches relative Gewicht sprachlichen im Vergleich zu anderen Erfolgsprädiktoren für den Studienerfolg zukommt.

2 Hintergrund: Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und -ausländern

Sowohl bei dem Begriff „Studienerfolg“ als auch beim Faktorenkomplex „Sprache“ handelt es sich um vielschichtige Konstrukte. Studienerfolg lässt sich als das „*Erreichen der (jeweils) [im Fach, KW & WL] definierten Ziele*“ (Berthold et al., 2015, S. 7, 16) verstehen, und zwar nicht nur hinsichtlich eines erreichten Abschlusses, sondern prozessbezogen schon ab Beginn des Studiums. Damit ist eine ganze Reihe von Studienerfolgsindikatoren denkbar, neben den häufig untersuchten Leistungspunkten oder Noten z. B. auch Maße des Wissens- oder Kompetenzerwerbs (York et al., 2015, S. 9; vgl. auch Kuh et al., 2006). Seltener werden neben objektiven Indikatoren akademischer Leistungen auch subjektive Studienerfolgskriterien untersucht, die die „*Erlebensqualität*“ des Studiums spiegeln und für Studierende „*hohe Handlungsrelevanz*“ besitzen (Weber et al., 2018, S. 92). Dazu zählen etwa die Zufriedenheit mit dem Studium, die Zielgebundenheit oder die Loyalität (vgl. Rech, 2012).

Auch bezüglich der Sprachkompetenzen ist eine Differenzierung vonnöten, denn die Termini „Bildungsausländer“ bzw. „internationale Studierende“ stehen nur in sehr losem Zusammenhang mit sprachlichen Fragen: Das Deutsche kann innerhalb dieser Studierendengruppe ganz unterschiedlichen Status haben. Zunächst gilt: Wenn hier von „Sprache“ als Erfolgsprädiktor die Rede ist, sind Deutschkompetenzen internationaler Studierender gemeint, die diese Sprache nicht als L1³ sprechen. Das ist nicht bei allen Bildungsausländerinnen und -ausländern der Fall (vgl. etwa viele österreichische Studierende). Außerdem geht es hier um Bildungsausländerinnen und -ausländer, die auf Deutsch studieren. Bereits 2014 gaben bei der Evaluation des STIBET-Programms fast genauso viele Befragte an, auf Deutsch zu studieren (39 %) wie auf Englisch (37 %, vgl. DAAD, 2014a, S. 82). Seitdem hat sich die Zahl englischsprachiger Studiengänge noch deutlich erhöht.

Innerhalb der Gruppe internationaler Studierender, für die das Deutsche eine Fremdsprache (L2) ist, besteht zudem eine große Bandbreite an Aneignungswegen und Mehrsprachigkeitskonstellationen. Im Unterschied zum Englischen, das nahezu weltweit schulische Fremdsprache ist, unterscheiden sich die Möglichkeiten, das Deutsche in Bildungsinstitutionen zu lernen, je nach Herkunftsland erheblich: Während Studierende aus Europa sehr häufig langjährigen Deutschunterricht erfahren, bereiten sich Studierende aus anderen Regionen oft in kurzer Zeit außercurricular sprachlich

³ „L1“ steht für eine oder mehrere Sprachen, die ab Geburt erworben werden.

auf ihr Studium vor (vgl. Auswärtiges Amt, 2020; Goethe-Institut & CHE, 2016, S. 9 f.). SpraStu-Teilnehmende hatten im Schnitt unter 3 Jahre Deutsch gelernt, viele sogar nur etwas länger als 1 Jahr.

Vor diesem Hintergrund ist der sprachliche Hochschulzugang in Deutschland als recht streng reglementiert einzuschätzen. Meist müssen Bildungsausländerinnen und -ausländer für ein deutschsprachiges Studium weit fortgeschrittene Sprachkenntnisse („sprachliche Studierfähigkeit“) nachweisen (Rahmenordnung über Deutsche [sic] Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT), KMK & HRK 2004|2015: §1), häufig mittels eines Sprachtests. Auch wenn die RO-DT keine Niveaustufen benennt, sind fast alle Hochschulzugangssprachtests (vgl. Wisniewski & Möhring, 2021) auf das GER-Stufensystem bezogen. I. d. R. müssen ausländische Studieninteressierte ein fortgeschrittenes B2- bzw. knappes C1-Niveau vorweisen (B2.2/C1.1).⁴ Im Vergleich dazu wird in anderen europäischen Ländern meist ein Eingangsniveau von B2 angesetzt (Carlsen, 2018). Im Studium treffen Studierende dann auf erhebliche sprachliche Herausforderungen. Diese liegen – fächerabhängig– u. a. in der Fachterminologie, der ungewohnten allgemeinen Wissenschaftssprache oder dem Umgang mit literalen Praktiken der Academia (vgl. Fandrych, 2018; Feilke, 2016). Wichtige Hürden sind beispielsweise das Hörverstehen und Mitschreiben in Vorlesungen oder das Ver- und Bestehen von Klausuren, wie Bedarfsanalysen zeigen (vgl. Bärenfänger et al., 2015). Während Schwierigkeiten mit dem wissenschaftlichen Schreiben (in der L2) relativ breit untersucht wurden (vgl. z. B. Völz, 2016), werden zunehmend auch die besonderen rezeptiven sprachlichen Anforderungen thematisiert (vgl. Deygers et al., 2017).

In verschiedenen Umfragen zu Charakteristika des Studiums internationaler Studierender geben rund 40 Prozent Probleme mit dem Deutschen an (vgl. Apolinarski & Brandt, 2018; DAAD & DZHW, 2019; Isserstedt & Kandulla, 2010; Morris-Lange, 2017). Das Ausmaß der empfundenen sprachlichen Lücken unterscheidet sich je nach angestrebtem Studienabschluss (BA/MA/Promotion) und anderen Faktoren. Die Daten sind jedoch nur teilweise spezifisch für L2-Studierende in deutschsprachigen Studiengängen. Zudem beruhen sie ausschließlich auf Selbstberichten. Inwiefern sprachliche Faktoren nicht nur als Herausforderung gesehen werden, sondern auch prädiktiv für den Studien-erfolg sind, ist in Deutschland unerforscht. Internationale Untersuchungen, meist zu angelsächsischen Kontexten etwa in den USA, Australien oder Kanada, befassen sich häufig mit der Frage, wie prädiktiv Hochschulzugangssprachtests für die zu Studienbeginn erbrachten Leistungen sind. Letztere werden fast durchgängig als Notendurchschnitt (*grade point average*, GPA) operationalisiert. An den betreffenden Hochschulen wird meist ein einziger Sprachtest zum Hochschulzugang eingesetzt, etwa der TOEFL iBT® (z. B. Bridgeman et al., 2015) oder der IELTS (*International English Language*

⁴Beim DSD II genügt meist B2, bei den Tests des Goethe-Instituts und der telc gGmbH liegen die Niveaus mit C2 bzw. C1 noch höher.

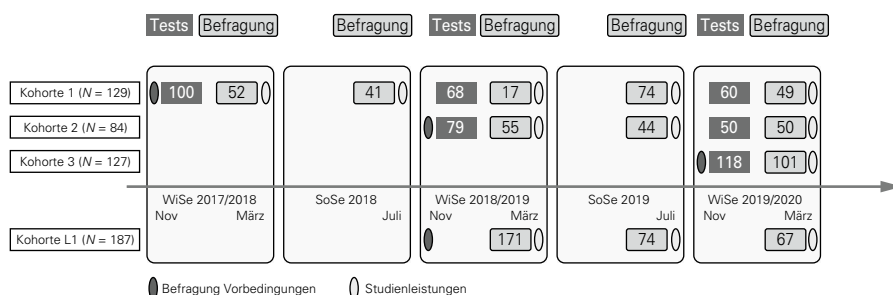
Testing System, vgl. Gagen, 2019; Pearson, 2021). Insgesamt ergeben sich hier gemischte Befunde mit geringen bis mittleren Korrelationen; teils können keine Zusammenhänge hergestellt werden. Für den IELTS liegt die durchschnittliche Effektstärke recht niedrig bei ca. $r = 0,2$ (Gagen, 2019). Deutlich höhere Korrelationen finden sich bei Fraktionierungen der Prädiktorvariablen (d.h. gesonderter Berücksichtigung von Teilergebnissen, z.B. im Lesen), insbesondere bei einer weiteren Differenzierung nach Studienfach und L1 (vgl. Bridgeman et al., 2015). Belastbare Befunde zur relativen Bedeutung einzelner Kompetenzen liegen jedoch nicht vor, weil Stichproben häufig klein sind und/oder der Fokus auf einen ausgewählten Bereich beschränkt ist (z. B. Wortschatz; vgl. exemplarisch Schoepp, 2018). Zudem fokussieren nur wenige Studien neben sprachlichen auch andere Einflussfaktoren, wie etwa Neumann et al. (2019).

Insgesamt ist zu konstatieren, dass der Zusammenhang von Sprache und Studienerfolg auch international lückenhaft erforscht ist. Wie Pearson (2021) in seiner Metaanalyse verdeutlicht, beruhen die meisten Arbeiten auf einzelnen Studiengängen/Studierendengruppen an je einer Hochschule (68,7 %); Stichproben sind nur in 6,5 Prozent der Fälle größer als $N = 250$. Auch Längsschnittstudien sind ein Desiderat.

3 Daten und Methoden

SpraStu erhob im Längsschnitt Sprachkompetenzen einmal jährlich mit Tests (vgl. Abbildung 1). Zu Beginn füllten die Teilnehmenden einen Fragebogen zu sprachlichen und anderen Studienvorbedingungen aus. Zudem wurden sie nach jedem Semester zu sprachlichen und nicht-sprachlichen Faktoren des laufenden Studiums befragt. Studienleistungen wurden in Leipzig zentral über die Universitätsverwaltung erhoben, in Würzburg mittels *Transcripts of Records*.

Abbildung 1: Erhebungsdesign des SpraStu-Projekts



Bei den Teilnehmenden handelt es sich um $N = 340$ Bildungsausländerinnen und -ausländer der Universitäten Würzburg und Leipzig, die beim Projekteinstieg im ersten Fachsemester waren, Deutsch als L2 sprachen und in deutschsprachigen BA- oder

Staatsexamensstudiengängen studierten. Angesprochen wurde im Drei-Kohorten-Design je die gesamte Gruppe der neu immatrikulierten Zielgruppe. Zusätzlich wurde eine Vergleichsgruppe von L1-Studierenden hinzugezogen ($N = 187$). Hinsichtlich der Herkunftsregionen und der Fächergruppenstruktur weicht die Stichprobe von repräsentativen Erhebungen ab; insbesondere ist der relative Anteil von Studierenden aus Asien sowie der Ingenieurwissenschaften in SpraStu geringer als in der Gesamtbezugsgruppe von Bildungsausländerinnen und -ausländern in Deutschland. Die Ergebnisse sollten deshalb mit der nötigen Vorsicht interpretiert werden.

Bei den für die Bildungsausländerinnen und -ausländer eingesetzten L2-Sprachtests handelt es sich um standardisierte Verfahren. Zum einen wurde eine fixierte Version des onSET verwendet, ein C-Test zur Erfassung der allgemeinen Sprachkompetenz (TestDaF-Institut, 2018). Der onSET enthält acht Lückentexte und ist auf die Stufen des GER bezogen (A2–C1 oder höher). Zweitens wurde eine TestDaF-Schreibaufgabe genutzt. Die Bewertung erfolgte durch das TestDaF-Institut auf den Niveaustufen TDN3 bis TDN5 (TDN3 entspricht GER-Niveau B2, TDN4 B2.2/C1.1 und TDN5 dem Niveau C1.2, vgl. Kecker, 2011). Drittens kam der *Reading Proficiency Test* (RPT) des *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) zum Einsatz. Wie der ähnlich konzipierte und ebenfalls verwendete *Listening Proficiency Test* (LPT) ist der RPT ein Multiple-Choice-Test mit je 15 Items pro untersuchter Niveaustufe (hier: B1–C1; vgl. ACTFL, 2013, 2014). Fünftens wurden der rezeptive und produktive Wortschatz mittels zweier vom Institut für Testforschung und Testentwicklung e. V. der Universität Leipzig entwickelter Verfahren getestet. Beim rezeptiven Wortschatztest (WSR) werden Einzelwörter Synonymen/Definitionen zugeordnet, beim produktiven Test (WSP) Lücken ergänzt. Für alle Testverfahren (mit Ausnahme des ordinal skalierten Schreibtests) stehen dem Projekt neben den Niveaustufen auch Rohwerte zur Verfügung.

Der Fragebogen zur Studiensituation umfasst ein breites Spektrum an Konstrukten, die mit verbreiteten Skalen erhoben wurden. Dazu zählen z. B. die Studienbedingungen, motivationale und Selbst-bezogene Aspekte sowie Faktoren der sozialen und akademischen Integration (vgl. Abschnitt 4.2). Auch die Lebensbedingungen und die finanzielle Situation wurden erfragt. Zu den sprachlichen Variablen zählten unter anderem der Umfang des Sprachkontakts auf Deutsch im Vergleich zu anderen Sprachen.

Der subjektive Studienerfolg wurde u. a. mittels des Belastungsempfindens, des Gefühls der fachlichen Überforderung und der Abbruchneigung operationalisiert (vgl. Abschnitt 4.1.2 und Wisniewski et al., 2022). Als objektiver Erfolgsindikator wird hier auf den Anteil der erbrachten an den in Prüfungs- und Studienordnungen vorgesehenen Leistungen rekuriert (zu einzelnen Zeitpunkten und kumuliert). So können auch Leistungen in Studiengängen ohne Leistungspunkte (z. B. Medizin) und unbenotete

Leistungsnachweise erfasst werden. Für die Untersuchung der prädiktiven Aussagekraft sprachlicher Kompetenzen auf den Studienerfolg werden hier Korrelationen, Varianz- und v.a. Regressionsanalysen genutzt. Methodische Herausforderungen entstanden durch die beschränkte Stichprobengröße und deren Heterogenität (z.B. hinsichtlich der Studienfächer). In Anbetracht des Panelschwunds (vgl. Abbildung 1) kann zum einen ein systematischer Dropout leistungsschwächerer Studierender nicht ausgeschlossen werden, zum anderen entstehen durch fehlende Datenpunkte Analyseschwierigkeiten. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass für die erste Projektkohorte Daten über fünf Studiensemester vorliegen, für die dritte Kohorte jedoch nur das Eingangssemester untersucht wurde. Nachweise von Einflussfaktoren auf den Studienerfolg sind auch insofern eine methodische Herausforderung, als dass die Kausalrichtung schwierig festgelegt werden kann (vgl. Sarcletti & Müller, 2011, S. 244). Im vorliegenden Fall liegt die Erhebung der Prädiktorvariablen jeweils zeitlich vor der Erfassung der Studienerfolgsvariablen. Auch dies garantiert natürlich keine Kausalität, vermeidet aber zumindest eine zeitliche Konfundierung der Effekte.

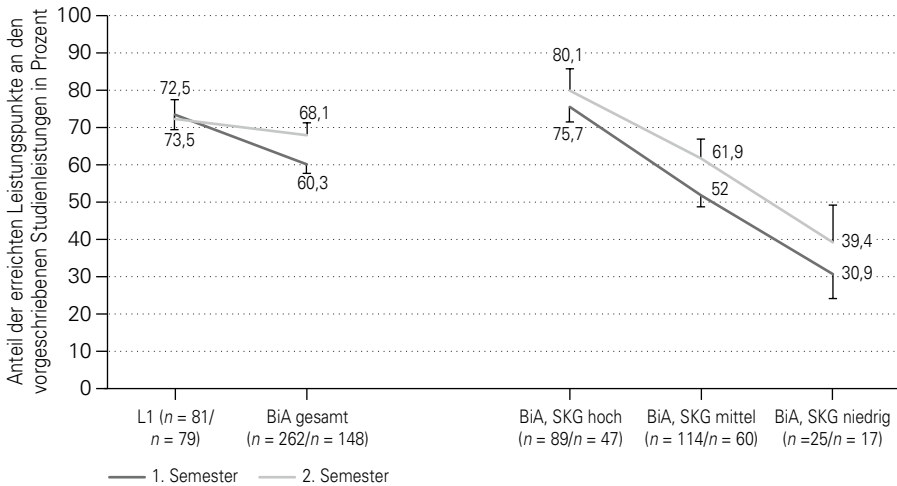
4 Ergebnisse

4.1 Die Rolle der Deutschkompetenzen für den objektiven Studienerfolg im ersten Studienjahr

Zunächst geht es um die Frage, wie sich die zu Beginn des ersten Semesters erhobenen Sprachkompetenzen auf die Studienleistungen im ersten Studienjahr auswirken. Studienleistungen werden operationalisiert als der bis zum Ende des ersten bzw. zweiten Semesters erbrachte (kumulierte) Anteil an den im jeweiligen Fach vorgesehenen Leistungspunkten oder Modulen. Um den Zusammenhang zu verdeutlichen, wurden die Teilnehmenden zunächst grob in drei Sprachkompetenzgruppen klassifiziert (vgl. Abbildung 2, SKG): Fortgeschrittene Sprecherinnen und Sprecher erreichten in allen GER-bezogenen Sprachtests (onSET, RPT und LPT) mindestens B2, in der Schreibaufgabe das Zulassungsniveau TDN4 (SKG „hoch“). Anderen Teilnehmenden gelang dies nicht durchgängig (SKG „mittel“), weiteren nie (SKG „niedrig“). Abbildung 2 zeigt deskriptiv zum einen, dass die Studienleistungen in allen Gruppen heterogen ausgeprägt waren. Darüber hinaus wird deutlich, dass Bildungsausländerinnen und -ausländer durchschnittlich zwar weniger erfolgreich waren als Studierende mit deutscher L1. Sprachlich besonders kompetente internationale Studierende (Gruppe „hoch“) waren aber im Schnitt erfolgreicher als die L1-Vergleichsgruppe. Mit abnehmenden Sprachkompetenzen gelingt den Studierenden immer seltener ein erfolgreicher Studieneinstieg. Wie eine Varianzanalyse, in die Daten von Kohorte 1 und Kohorte 2 eingingen, belegt, klärt die Zugehörigkeit zu den Sprachkompetenzgruppen die Varianz in den Studienleistungen, hier exemplarisch für das

erste Semester, signifikant auf ($F(2, 227) = 19,467, p = 0,000, \eta^2 = 0,148$, mittlerer Effekt).⁵

Abbildung 2: Studienerfolg nach gruppierten Sprachkompetenzen und im Vergleich zu L1-Studierenden



Anmerkung:

SKG = Sprachkompetenzgruppe. „Hoch“: im Hörverstehens-, Leseverstehens- und onSET durchgängig mindestens B2, im TestDaF-Schreibteil mindestens TDN4. „Mittel“: in diesen Tests teilweise B2 bzw. TDN4. „Niedrig“: stets unter B2/TDN4. Für Studienleistungen in Semester 1 ist die Grundlage die SKG zu Studienbeginn, für Studienleistungen in Semester 2 die SKG nach einem Jahr. Die Fehlerbalken spezifizieren den Standardfehler des Mittelwerts.

In einer hierarchischen Regression, die auf den genaueren Rohpunkten der Sprachtests beruht, zeigt sich, dass die allgemeinen Sprachkompetenzen, das Lesen und der Wortschatz 19 Prozent der Leistungsvarianz nach einem Studienjahr erklären können. Dabei spielt das *Lesen* die ausschlaggebende Rolle; die beiden anderen Testverfahren können kaum weitere Varianz aufklären ($F(1, 123) = 29,90, p = 0,000$, korrigiertes $R^2 = 0,190$, großer Effekt).⁶

4.2 Sprachkompetenzen und subjektive Erfolgsindikatoren

Sprachkompetenzen stehen auch im Zusammenhang mit subjektiven Erfolgsindikatoren, wie eine Analyse von Befragungsergebnissen nach dem 1. Studien-

⁵Post hoc-Analysen (Bonferroni) zeigten signifikante Unterschiede zwischen allen drei Sprachkompetenzgruppen.

⁶Berücksichtigt wurden Teilnehmende der ersten und zweiten Kohorte ($n = 124$). In einem ersten Schritt wurde die Lesekompetenz als unabhängige Variable verwendet ($p = 0,000$, korr. $R^2 = 0,190$). Weder durch die Hinzunahme des onSET im zweiten Schritt ($p = 0,091, \Delta R^2 = 0,013$) noch durch die Ergänzung des rezeptiven Wortschatztests im letzten Schritt ($p = 0,176, \Delta R^2 = 0,005$) konnte signifikant zusätzliche Varianz aufgeklärt werden.

semester in Bezug auf die zum Studienstart erhobenen Sprachkompetenzen zeigt. In diese Untersuchung gingen Teilnehmende aller drei Kohorten ein. Hier wurde erstens das *Belastungsempfinden* untersucht (Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006, S. 205; Trennschärfe zwischen 0,538 und 0,731; $\alpha = 0,788$). Die drei Items beinhalteten auf einer fünfstufigen Likert-Skala Aussagen wie „Das Studium frisst mich auf.“ Zweitens wurden Angaben zu *inhaltlichen Leistungsanforderungen* mittels einer Skala aus Heublein et al. (2010, Frage 4.5) erhoben. Wegen mangelnder Trennschärfe eines Items wurde die Skala auf zwei Items gekürzt, die sich auf inhaltliche Anforderungen und die Menge der Lehrinhalte bezogen ($\alpha = 0,594$; Trennschärfe 0,418 bzw. 0,574). Drittens wurde die *Abbruchneigung* mit einem vereinfachten Item der 21. Sozialerhebung (Frage B68/BA64) ebenfalls auf einer fünfstufigen Likert-Skala erhoben.

Korrelationsanalysen zeigten deutliche Zusammenhänge mit Sprachkompetenzen (vgl. Tabelle 1). Studierende mit schwächeren Sprachkompetenzen fühlten sich häufiger fachlich überfordert, und sie empfanden ihr Studium auch als stärker belastend. Außerdem fanden sich signifikante, aber nicht sehr hohe Korrelationen zur insgesamt selten auftretenden Abbruchneigung.

Tabelle 1: Korrelationen von Sprachkompetenzen zu Studienbeginn mit subjektiven Studienerfolgskriterien

	Belastungsempfinden	Leistungsanforderungen	Abbruchneigung
onSET	-0,170, $p = 0,014$, $N = 207$	-0,389, $p = 0,004$, $N = 52$	-0,175, $p = 0,012$, $N = 207$
Schreiben	-0,250, $p = 0,000$, $N = 208$	-0,321, $p = 0,022$, $N = 51$	-0,170, $p = 0,010$, $N = 208$
Hören	-0,150, $p = 0,032$, $N = 204$	-0,483, $p = 0,000$, $N = 49$	-0,171, $p = 0,014$, $N = 204$
Lesen	-0,145, $p = -0,039$, $N = 205$	-0,365, $p = 0,010$, $N = 49$	
WSR		-0,327, $p = 0,022$, $N = 49$	-0,198, $p = 0,005$, $N = 202$
WSP	-0,194, $p = 0,005$, $N = 204$	-0,383, $p = 0,007$, $N = 49$	

Anmerkungen: Aufgrund eines Dateneingabefehlers wurden Daten zu den empfundenen Leistungsanforderungen nur von einem Teil der Befragten erhoben. Nur signifikante Korrelationen. WSR = rezeptiver, WSP = produktiver Wortschatz.

Insgesamt lässt sich vorsichtig konstatieren, dass das subjektive Erfolgsempfinden offenbar mit anderen sprachlichen Kompetenzen zusammenhängt (v. a. mit dem Hören, Schreiben und dem Wortschatz) als die objektiv erbrachten Studienleistungen (Lesen).

4.3 Sprachkompetenzen spielen je nach Fächergruppe eine unterschiedliche Rolle für den Studienerfolg

Studiengänge können sich in ihren sprachlichen Anforderungen voneinander unterscheiden, verursacht u. a. durch verschiedene Lehrveranstaltungsformate oder Prüfungsleistungen. Deshalb wurde geprüft, ob sich die Vorhersagekraft sprachlicher Kompetenzen je nach studierter Fächergruppe unterscheidet. Für die Rechts-,

Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften, die Geisteswissenschaften und die Medizin/Gesundheitswissenschaften sowie für die Mathematik und Naturwissenschaften lagen für das erste Studiensemester ausreichend große Fallzahlen vor (Datengrundlage: Kohorte 1–3). Dennoch sind die Ergebnisse wegen der kleinen Gruppen mit Bedacht zu interpretieren.⁷

Es zeigten sich unterschiedlich starke Korrelationen von Sprachkompetenzen mit dem objektiven Studienerfolg je nach Fächergruppe. Durchgängig signifikante Korrelationen aller Sprachkompetenzen lagen in den Rechts-, Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften, meist auch in den Geisteswissenschaften vor (vgl. Tabelle 2). In der Gruppe der Ingenieurwissenschaften, bei denen es sich ausschließlich um Studierende der Informatik handelte, wurden demgegenüber keine signifikanten Korrelationen gefunden. Zudem unterscheiden sich die relevanten sprachlichen Fertigkeiten. So waren zu Studienbeginn nur in den Rechts-, Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften Schreibfähigkeiten (schon) aussagekräftig. Der produktive Wortschatz und das Leseverstehen waren in Mathematik/Naturwissenschaften und den Ingenieurwissenschaften nicht mit dem Studienerfolg korreliert, in allen anderen Fächergruppen schon.

Tabelle 2: Korrelationen des objektiven Studienerfolgs nach einem Semester mit einzelnen Sprachkompetenzen zu Studienbeginn nach Fächergruppen

Fächergruppe	onSET	Lesen	Hören	WSR	WSP	Schreiben
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (N = 35)	$r = 0,335$ $p = 0,049$	$r = 0,589$ $p = 0,000$	$r = 0,463$ $p = 0,005$	$r = 0,344$ $p = 0,043$	$r = 0,592$ $p = 0,000$	$r = 0,427$ $p = 0,011$
Geisteswissenschaften (N = 81–82)	$r = 0,219$ $p = 0,049$	$r = 0,279$ $p = 0,011$	$r = 0,267$ $p = 0,014$		$r = 0,218$ $p = 0,049$	
Medizin/Gesundheitswissenschaften (N = 29–32)		$r = 0,504$ $p = 0,005$		$r = 0,434$ $p = 0,019$	$r = 0,412$ $p = 0,026$	
Mathematik, Naturwissenschaften (N = 33–34)	$r = 0,516$ $p = 0,002$		$r = 0,361$ $p = 0,039$	$r = 0,482$ $p = 0,005$		
Ingenieurwissenschaften (N = 25–26)						

Anmerkung. Nur signifikante Korrelationen werden angezeigt.

Um zu überprüfen, inwiefern die Sprachkompetenzen prädiktive Kraft für den Studienerfolg nach einem Semester haben (Kohorten 1–3), führten wir eine explorative Faktorenanalyse durch (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) und

⁷Zudem ist davon auszugehen, dass Konfundierungen mit der Herkunftsregion vorliegen. So studierten im Vergleich zur Gesamtstichprobe überdurchschnittlich viele Studierende aus Arabischen Staaten Ingenieurwissenschaften. Wegen fehlender statistischer Power ließ sich dieser Faktor jedoch in den folgenden Analysen nicht als Kovariate modellieren, sodass die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden sollten.

extrahierten einen Faktor „Sprachkompetenzen“, der auf den einzelnen Sprachtestergebnissen vom Studienbeginn basierte. Dieser Faktor klärte insgesamt 69,67 Prozent der Varianz in den Sprachmaßen auf. Wir nutzen diesen Faktor, um den im ersten Semester erzielten Anteil der Studienleistungen an den eigentlich vorgeschriebenen Studienleistungen getrennt nach Fächergruppe vorherzusagen (vgl. Tabelle 3). Insbesondere in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, der Medizin/den Gesundheitswissenschaften und der Mathematik/den Naturwissenschaften klären die Sprachleistungen erhebliche Anteile der Varianz auf. Weniger Aussagekraft hatten die gemessenen Sprachkompetenzen in den Geisteswissenschaften und den Ingenieurwissenschaften.

Tabelle 3: Vorhersage der Studienleistungen auf der Basis der Sprachkompetenzen zu Studienbeginn

Fächergruppen	Sprachkompetenz und Studienleistungen im 1. Semester (Korrelationen)
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	0,578 ** (n = 34)
Geisteswissenschaften	0,266 * (n = 66)
Medizin/Gesundheitswissenschaften	0,460 * (n = 29)
Mathematik, Naturwissenschaften	0,498 ** (n = 32)
Ingenieurwissenschaften	0,191 (n = 25)

Anmerkung. Die Tabelle gibt die Korrelationen zwischen Sprachleistungen (Studienbeginn) und den im ersten Semester erzielten Anteil an Studienleistungen wieder. In die Analyse gingen alle drei Kohorten ein. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

4.4 Relatives Gewicht sprachlicher Kompetenzen und anderer Einflussfaktoren auf den Studienerfolg

Im Folgenden wird der Fokus von rein sprachlichen auch auf andere mögliche Prädiktoren des objektiven Studienerfolgs im ersten Studienjahr ausgeweitet. In einer hierarchischen Regression modellieren wir dazu in einer *ersten Schicht* Sprachkompetenzen mit den zu Studienbeginn erhobenen Lesefertigkeiten (vgl. Abschnitt 4.1.1). Die *zweite Schicht* beinhaltet erstens Integrationsfaktoren. Diese haben sich in (internationalen) Studien zum Bildungserfolg als ausschlaggebend gezeigt (vgl. etwa Rienties et al., 2012). Dazu zählt zum einen die akademische Integration, die mithilfe der Skala für *affective involvement* des *Nationalen Bildungspanels* operationalisiert wurde (Dahm et al., 2016, S. 326 f., drei Items, z.B.: „*Mein Studium macht mir sehr viel Spaß.*“; Trennschärfe zwischen 0,685 und 0,799 ($\alpha = 0,875$)). Zum anderen wurde die soziale Integration, verstanden als Kontakt zu Studierenden, mit zwei leicht

erweiterten Skalen aus der SMILE-Studie (Schiefele et al., 2002, S. 13, 21) und der 21. *Sozialerhebung* (Apolinarski & Brandt, 2018, Frage B67) erhoben (vgl. Wisniewski et al., 2022). Die Trennschärfe der 17 Items lag zwischen 0,420 und 0,739 ($\alpha = 0,92$). Die Antworten erfolgten auf 6-stufigen Likert-Skalen. Zweitens flossen die studien-spezifische Selbstwirksamkeit (SMILE-Projekt, Schiefele et al., 2002, S. 9, z. B.: „*Wenn ich mich gut genug vorbereite, erziele ich immer gute Leistungen.*“)⁸ und die Demotivation ein (SMILE-Projekt, Schiefele et al., 2002, S. 57, z. B.: „*Das Studium und was daraus wird, ist mir ziemlich egal.*“).⁹ Drittens wurden auch Faktoren berücksichtigt, die in weniger direktem Zusammenhang mit dem Studium stehen, und zwar zum einen das Problemempfinden in verschiedenen Lebensbereichen. Dazu kam eine leicht modifizierte Skala der 21. *Sozialerhebung* zum Einsatz (Apolinarski & Brandt, 2018, Frage 11d).¹⁰ Exemplarische Probleme waren die Arbeitserlaubnis, die Wohnungssuche oder der Kontakt zur Bevölkerung (vgl. Wisniewski et al., 2022). Zum anderen wurde der Aspekt des Auskommens mit den finanziellen Mitteln mittels einer leicht modifizierten Frage aus Heublein et al. (2010, S. 180, Frage 6.4) in das Modell aufgenommen, u. a. weil Ergebnisse des SeSaBa-Projekts darauf verwiesen hatten, dass finanzielle Belange für viele internationale Studierende problematisch sind (vgl. Pineda et al., 2019).¹¹

Alle unabhängigen Variablen wurden nach Ende des ersten Studiensemesters erhoben. Als abhängige Variable wurde der bis zum Ende des zweiten Semesters kumulativ erreichte Anteil erreichter im Verhältnis zu vorgesehenen Studienleistungen verwendet. Insgesamt gingen $N = 79$ Fälle in die Regression ein, da nur Teilnehmende der ersten und zweiten Kohorte berücksichtigt werden konnten (vgl. Abb. 1), für die je vollständige Test- und Fragebogendaten der betreffenden Erhebungszeitpunkte vorlagen. Die Analyse des Einflusses des Sprachhintergrunds ergab einen ICC $< 0,1$, sodass wir bei dieser Analyse auf die Berücksichtigung der Clusterstruktur verzichten. Auch ist dieser Datensatz angesichts der äußerst heterogenen Ursprungsbedingungen zu klein, um systematische Unterschiede zwischen Sprachgruppen statistisch abzusichern. Dezierte Analysen zur Auswirkung der Zugehörigkeit verschiedener Sprachgruppen auf Studienerfolg und Studienabbruch werden an anderer Stelle berichtet (Wisniewski & Lenhard, 2021; Wisniewski et al, 2022).

⁸Acht Items, 6-stufige Likert-Skala, Trennschärfe 0,494 – 0,756, $\alpha = 0,910$.

⁹Fünf Items, 6-stufige Likert-Skala, Trennschärfe 0,496 – 0,696, $\alpha = 0,854$.

¹⁰Frage „*Womit hatten Sie im letzten Semester in Deutschland Schwierigkeiten?*“, fünfstufige Likert-Skala, Trennschärfe 0,362 – 0,578, $\alpha = 0,815$.

¹¹Frage „*Wie sind Sie im letzten Semester mit dem Geld zurechtgekommen, das Sie jeden Monat hatten?*“, fünfstufige Likert-Skala.

Tabelle 4: Einflussfaktoren auf den Studienerfolg nach einem Jahr

	Modellkennwerte	B	Korr. R^2	ΔR^2
Schicht 1 Leseverstehen	$F(1, 78) = 20,77, p = 0,000$	0,461, $p = 0,000$	0,202	
Schicht 2 Leseverstehen	$F(7, 78) = 7,401, p = 0,000$		0,365	0,209, $p = 0,001$
Akademische Integration		0,385, $p = 0,000$ 0,292, $p = 0,037$		
Soziale Integration		0,287, $p = 0,006$		
Finanzen (Auskommen)		0,204, $p = 0,035$		
Studienspezifische Selbstwirksamkeit		n. s.		
Demotivation		n. s.		
Lebensbedingungen		n. s.		

Wie Tabelle 4 verdeutlicht, erweist sich die Sprachkompetenz bzw. das Leseverstehen als am aussagekräftigsten. Auch die soziale und die akademische Integration sowie das finanzielle Auskommen tragen signifikant zur Erklärung des Studienerfolgs bei, während die psychologischen Variablen sowie die Lebensbedingungen keine ausschlaggebende Rolle spielen.¹²

5 Diskussion und Ausblick

Auf Grundlage einer spezifischen Stichprobe von Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in deutschsprachigen BA- bzw. Staatsexamensstudiengängen an zwei Universitäten (Projekt SpraStu) wurde der Einfluss sprachlicher und weiterer Einflussgrößen auf subjektive und objektive Studienerfolgsindikatoren analysiert. Dabei zeigte sich die zentrale Bedeutung von Deutschkenntnissen: Diese erklären ca. ein Fünftel der objektiven Studienleistungen nach einem Jahr. Sprachlich kompetentere Studierende, insbesondere solche mit besseren *Lesekompetenzen*, sind deutlich erfolgreicher. Dies steht im Einklang mit internationalen Befunden zur Relevanz rezeptiver Fertigkeiten beim Studieneinstieg (z. B. Deygers et al., 2017). Andere sprachliche Fertigkeiten (Hörverstehen, Schreiben, Wortschatz) beeinflussen im Projekt *subjektive Erfolgsindikatoren* wie das Belastungsempfinden und das Gefühl fachlicher Überforderung. Berücksichtigt man zusätzlich, dass in der subjektiven Wahrnehmung der Bildungsausländerinnen und -ausländer insbesondere *produktive Fertigkeiten* eine Hürde darstellen (vgl. Wisniewski et al., 2022), ergibt sich ein breit differenziertes Spektrum sprachlicher Kompetenzen mit Relevanz für den Studienerfolg. Ferner zeigt

¹²Weitere Analysen ergaben, dass sich die akademische und soziale Integration wiederum gut durch verschiedene sprachliche Einflussfaktoren erklären ließen, insbesondere durch den Sprachkontakt auf Deutsch, aber auch die Bereitschaft, in sprachlich herausfordernden Situationen auf Deutsch zu kommunizieren (vgl. Wisniewski et al., 2022).

sich, dass unterschiedliche Sprachkompetenzen in verschiedenen *Fächergruppen* für ein erfolgreiches Studium eine unterschiedlich hohe Erklärungskraft besitzen (vgl. Wait & Gressel, 2009). Auch bei Hinzunahme weiterer Prädiktorvariablen erweist sich das Leseverstehen als am aussagekräftigsten für den Studienerfolg im ersten Jahr. Zudem ergeben sich die *soziale und die akademische Integration* sowie das *finanzielle Auskommen* als signifikante Determinanten.

Vor einer Diskussion möglicher hochschulpolitischer Implikationen sei auf einige Limitationen der Studie hingewiesen. Die Stichprobe der vorliegenden Studie ist relativ klein, was sich u. a. bei Gruppenvergleichen (z. B. hinsichtlich Fächergruppen) als Einschränkung erweist. Ob die Ergebnisse sich auf andere Studienkontexte und Hochschulen übertragen lassen, ist unklar und bedürfte gesonderter zusätzlicher Untersuchungen. Durch Selbstselektionsprozesse ist zudem denkbar, dass die Stichprobe besonders leistungsstarke Studierende umfasst. Untersucht wurde außerdem lediglich der (jedoch oft als entscheidend betrachtete) Studienbeginn. Die eingesetzten Sprachtests sind fertigungsbezogen, aber nicht spezifisch für studententypisches Sprachhandeln (wie etwa die Lektüre von Fachartikeln, das Hörverstehen in Vorlesungen, das Verfassen von Hausarbeiten usw.). Für eine zielgerichtete (fachgebundene) Sprachförderung wären noch genauere Bedarfs- und Kompetenzanalysen des tiefer kontextualisierten Sprachhandelns im Studium mit Bezug auf den Studienerfolg erforderlich. Mündliche Fertigkeiten wurden aus Praktikabilitätsgründen nicht diagnostiziert, sodass deren Bedeutung für den Studienerfolg ungeklärt bleibt. Ferner gelten die in Abschnitt 2 erwähnten methodischen Einschränkungen.

Die Ergebnisse rücken sowohl die Bedeutung von Maßnahmen zur sozialen und akademischen Einbindung von Bildungsausländerinnen und -ausländern als auch, vor allem, die Notwendigkeit einer systematischen hochschulischen Förderpraxis des Deutschen ins Licht. Befunde des SpraStu-Projekts unterfüttern den häufig geäußerten subjektiven Eindruck, dass internationale Studierende trotz der sprachlichen Eingangshürden¹³ mit sehr heterogenen und teils unzureichenden Sprachkompetenzen des Deutschen an die Hochschule kommen, empirisch. Gleichzeitig zeigt sich, dass Deutschkenntnisse tatsächlich entscheidend für ein erfolgreiches Studium sind. Insgesamt wird die Bedeutung einer Deutschförderung im Studium somit sehr deutlich unterstrichen.

Hinsichtlich der aktuellen Praxis der studieneingebetteten Deutschförderung für internationale Studierende an deutschen Hochschulen ist aber zu konstatieren, dass, ist

¹³Die Projektergebnisse haben auch Implikationen für die mögliche Ausdifferenzierung des sprachlichen Hochschulzugangs, der insgesamt auf wenig empirisch gefestigten Füßen steht, wie an anderer Stelle verdeutlicht wird (vgl. dazu etwa DAAD, 2014b; hinsichtlich diesbezüglicher Projektbefunde vgl. Wisniewski & Möhring, 2021).

das Nadelöhr des sprachlichen Hochschulzugangs einmal überwunden, während des Studiums nur ganz selten noch eine verpflichtende Deutschförderung existiert. Bislang gibt es außer wenigen umfassenden Programmen (vgl. dazu die Übersicht in Pineda & Rech, 2020) eine unübersichtliche Vielzahl an Einzelmaßnahmen. Gleichzeitig haben sich viele Hochschulen in letzter Zeit aktiv zu Fragen der Mehrsprachigkeit positioniert und sprachenpolitische Strategiepapiere formuliert (vgl. Hettiger, 2019, S. 29), und auch allgemeine hochschul(sprachen)politische Empfehlungen liegen vor (z. B. Wissenschaftsrat, 2018). Dabei ist allerdings zu beobachten, dass in solchen Strategiepapieren die Förderung deutscher Sprachkompetenzen bei internationalen Studierenden im Vergleich zur Stärkung von Englischkompetenzen eine nur untergeordnete Rolle spielt und dementsprechende Fördermaßnahmen meist nur vage empfohlen werden (vgl. etwa Fandrych, 2015); Akkreditierungsgegenstand ist sie unseres Wissens nie.

Unter Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Fachrichtungen und Mittlerorganisationen herrscht demgegenüber weitgehende Einigkeit bezüglich struktureller und inhaltlicher Charakteristika einer wünschenswerten zielgerichteten Deutschförderung im Studium (vgl. etwa Chen, 2019; DAAD, 2014b; Dömling & Pasternack, 2015; Fandrych, 2015; Morris-Lange, 2017, Morris-Lange & Brands, 2015; Wisniewski & Lenhard, 2021). Eine solche sollte bedarfsorientiert ausgerichtet sein: Nicht alle Bildungsausländerinnen und -ausländer benötigen eine Deutschförderung. Diejenigen mit einem weiteren Förderbedarf hingegen sollten Sprachkurse verpflichtend besuchen. Ferner sollte die Deutschförderung in enger Bindung von Sprache und Fach konzipiert sein. Zudem wird mehrheitlich eine curricular verankerte Förderform als günstig beurteilt, in der für Sprachkurse Leistungspunkte erlangt werden können. Immer wieder werden dafür im Ausland teils verbreitete strukturierte Studieneingangsphasen vorgeschlagen (vgl. exemplarisch Fox et al., 2014; vgl. auch Morris-Lange, 2017), die es zum Beispiel ermöglichen, zu Studienbeginn weniger fachliche, aber verstärkt sprachausbildende Lehrveranstaltungen zu belegen bei einer insgesamt längeren Regelstudienzeit.

Neben einer solchen systematischen additiven Deutschförderung erscheint uns eine durchgängige, bewusste Kultur der Anerkennung und Wertschätzung der sprachlichen Diversität der Studierendenschaft bei allen Hochschulangehörigen gleichermaßen dringlich. Dazu gehören, auch mit dem Ziel der besseren sozialen und akademischen Integration L2-Studierender, eine Ermutigung zum Gebrauch des Deutschen in und außerhalb von Lehrveranstaltungen und eine insgesamt sprachbewusstere Lehr- und Lernkultur.

Literatur

ACTFL. (Hrsg.). (2013). *ACTFL Reading Proficiency Test (RPT). FAMILIARIZATION MANUAL & ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES 2012 – READING*. White Plains. Abgerufen am 30.06.2021 von <https://www.languagetesting.com/reading-proficiency-test>

ACTFL. (Hrsg.). (2014). *ACTFL Listening Proficiency Test (LPT). FAMILIARIZATION MANUAL & ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES 2012 – Listening*. White Plains. Abgerufen am 30.06.2021 von <https://www.languagetesting.com/listening-proficiency-test>

Apolinarski, B. & Brandt, T. (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*. BMBF.

Apolinarski, B. & Poskowsky, J. (2013). *Ausländische Studierende in Deutschland 2012. Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. BMBF.

Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Erhebung 2020*. Abgerufen am 30.06.2021 von <https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz.html>

Bärenfänger, O., Lange, D. & Möhring, J. (2015). *Sprache und Bildungserfolg: Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase*. Institut für Testforschung und Testentwicklung.

Berthold, C., Jorzik, B. & Meyer-Guckel, V. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft. <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/44>

Bridgeman, B., Cho, Y. & DiPietro, S. (2015). Predicting grades from an English language assessment: The importance of peeling the onion. *Language Testing*, 33(3), 307–318.

Carlsen, C. H. (2018). The Adequacy of the B2 Level as University Entrance Requirement. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 75–89.

Chen, Y. (2019). Deutschkenntnisse ausländischer Studierender in Deutschland: Sprachstand und Fördermaßnahmen. In U. Ammon & G. Schmidt (Hrsg.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte* (S. 317–335). De Gruyter.

DAAD. (2014a). *Ergebnisbericht zur Evaluierung des DAAD-Programms – STIBET I und STIBET III Matching Funds*. DAAD.

DAAD. (2014b). *Qualifizierte internationale Bewerber gewinnen und Studienerfolg sichern. Vorschläge für eine Reform des Hochschulzugangs für Ausländer*. DAAD.

DAAD & DZHW. (2019). *Wissenschaft weltoffen 2019. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Fokus: Studienland Deutschland – Motive und Erfahrungen internationaler Studierender*. wbv.

DAAD & DZHW. (2021). *Wissenschaft weltoffen 2021. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. wbv.

Dahm, G., Lauterbach, O. & Hahn, S. (2016). Measuring Students' Social and Academic Integration—Assessment of the Operationalization in the National Educational Panel Study. In H.-P. Blossfeld, J. Maurice & J. Skopek (Hrsg.), *Methodological Issues of Longitudinal Surveys. The Example of the National Educational Panel Study* (S. 313–329). Springer.

Deygers, B., van den Branden, K. & Peters, E. (2017). Checking assumed proficiency: comparing L1 and L2 performance on a university entrance test. *Assessing Writing*, 32, 43–56.

Dömling, M. & Pasternack, P. (2015). *Studieren und bleiben. Berufseinstieg internationaler HochschulabsolventInnen in Deutschland*. HoF.

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

Fandrych, C. (2015). Mehrsprachigkeit an Hochschulen im deutschsprachigen Raum: Sprachenpolitische und sprachendidaktische Herausforderungen. In H. Drumbli & A. Hornung (Hrsg.), *IDT 2013. Band 1: Hauptvorträge* (S. 93–126). bu press.

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

Feilke, H. (2016). Literale Praktiken und literale Kompetenz. In A. Deppermann, H. Feilke & A. Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht* (S. 253–278). De Gruyter.

Fox, J., Cheng, L. & Zumbo, B. D. (2014). Do they make a difference? The impact of English language programs on second language students in Canadian universities. *TESOL Quarterly*, 48(1), 57–85.

Gagen, T. (2019). *The Predictive Validity of IELTS Scores: A Meta-Analysis*. The University of Western Ontario.

Goethe-Institut & CHE (Hrsg.) (2016). *Sprachbiographien von Bildungsausländer(inn)en im Vollstudium an deutschen Hochschulen*. Goethe-Institut. Abgerufen am 30.06.2021 von <https://www.goethe.de/de/m/spr/eng/spb.html>

Hettiger, A. (2019). *Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen: Grundlagen und Perspektiven*. Schneider Verlag Hohengehren.

Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. HIS.

Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland* (DZHW-Brief 03|2020). DZHW.

Isserstedt, W. & Kandulla, M. (2010). *Internationalisierung des Studiums. – Ausländische Studierende in Deutschland, deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. BMBF.

Kecker, G. (2011). *Validierung von Sprachprüfungen. Die Zuordnung des TestDaF zum gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Peter Lang.

Kercher, J. (2018). *Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in Deutschland und anderen wichtigen Gastländern* (DAAD-Blickpunkt). DAAD.

KMK & HRK. (2004|2015). *Rahmenordnung über Deutsche [sic] Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen*. <https://www.kmk.org/themen/deutsches-sprachdiplom-dsd/deutsche-sprachkenntnisse-fuer-den-hochschulzugang.html>

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J.A., Bridges, B. K. & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success*. National Postsecondary Education Cooperative.

Morris-Lange, S. & Brands, F. (2015). *Zugangstor Hochschule: Internationale Studierende als Fachkräfte von morgen gewinnen*. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.

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

Neumann, H., Padden, N. & McDonough, K. (2019). Beyond English language proficiency scores: Understanding the academic performance of international undergraduate students during the first year of study. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 324–338.

Pearson, W. S. (2021). The predictive validity of the Academic IELTS test: A methodological synthesis. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 172(1), 85–120.

Pineda, J. & Rech, M. (2020). *Studienvorbereitung und -einstieg internationaler Studierender in Deutschland: Maßnahmen, Strukturen und Praxisbeispiele*. DAAD. Abgerufen am 30.06.2021 von <https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/fortbildung-expertise-und-beratung/sesaba/veroeffentlichungen/>

- Pineda, J. (2018). *Problemlagen und Herausforderungen internationaler Studierender in Deutschland. Ergebnisse einer qualitativen Vorstudie im Rahmen des SesaBa-Projekts* (DAAD-Studien). DAAD. Abgerufen am 30.06.2021 von <https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/fortbildung-expertise-und-beratung/sesaba/veroeffentlichungen/>
- Pineda, J., Kercher, J., Falk, S., Thies, T., Yildirim, H. H. & Zimmermann, J. (2019). Studienfinanzierung: eine Hürde für internationale Studierende in Deutschland? *Qualität in der Wissenschaft*, 13(3+4), 88–94.
- Rech, J. (2012). *Studienerfolg ausländischer Studierender: Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen*. Waxmann.
- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S. & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685–700.
- Sarcelletti, A. & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 235–248.
- Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199–212.
- Schiefele, U., Moschner, B. & Hustegge, B. (2002). *Skalenhandbuch SMILE-Projekt*. Universität Bielefeld, Abteilung für Psychologie. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schoepp, K. (2018). Predictive validity of the IELTS in an English as a medium of instruction environment. *Higher Education Quarterly*, 72(4), 271–285.
- TestDaF-Institut (Hrsg.). (2018). *onSET-Handbuch: Planung und Durchführung von Online-Spracheinstufungstests – onSET-Deutsch, onSET-English*. TestDaF-Institut.
- Thies, T. & Falk, S. (2021). Der Einfluss der Bildungsherkunft auf die Studienabbruchintention von internationalen Studierenden im ersten Studienjahr. In M. Jungbauer-Gans & A. Gottburgsen (Hrsg.), *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung* (S. 137–167). Springer.
- Völz, I. (2016). *Lexikalische Textgliederung beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: Eine empirische Untersuchung zum Erwerb und Gebrauch textorganisierender Ausdrücke durch internationale DaF-Studierende*. Kassel University Press.
- Wait, I. W. & Gressel, J. W. (2009). Relationship Between TOEFL Score and Academic Success for International Engineering Students. *Journal of Engineering Education*, 98(4), 389–398.
- 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). wbv.

Wisniewski, K. (2018). Sprache und Studienerfolg von Bildungsausländerinnen und -ausländern: Eine Längsschnittstudie an den Universitäten Leipzig und Würzburg. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 45(4), 573–597.

Wisniewski, K. & Lenhard, W. (2021). Der Zusammenhang von Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern: Ergebnisse aus dem SpraStu-Projekt. In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 203–233). Springer.

Wisniewski, K. & Möhring, J. (2021). Die Vergleichbarkeit von Sprachprüfungen zum Hochschulzugang im Licht ausgewählter *post-entry*-Sprachtests. *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 195–213.

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

Wisniewski, K., Möhring, J., Lenhard, W. & Seeger, J. (2020). Zum Zusammenhang sprachlicher Kompetenzen mit dem Studienerfolg von Bildungsausländer/-innen im ersten Studiensemester. In A. Drackert, M. Mainzer-Murrenhoff, A. Soltyska & A. Timukova (Hrsg.), *Testen bildungssprachlicher Kompetenzen und akademischer Sprachkompetenzen – Synergien zwischen Schule und Hochschule erkennen und nutzen* (S. 279–319). Lang.-Language Testing and Assessment.

Wissenschaftsrat. (2018). *Empfehlungen zur Internationalisierung von Hochschulen* (Drucksache 7118-1 8). Wissenschaftsrat. <https://www.wissenschaftsrat.de/>

Yildirim, H. H., Zimmermann, J. & Jonkmann, K. (2021a). Lernerprofile bei Bildungsausländer*innen und längsschnittliche Zusammenhänge mit Studienzufriedenheit und Abbruchintention. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung (ZeHf)*, 4, 32–54.

Yildirim, H., Zimmermann, J. & Jonkmann, J. (2021b). The Importance of a Sense of University Belonging for the Psychological and Academic Adaptation of International Students in Germany. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 53(1–2), 15–26.

York, T. T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5), 2.

Manuskript eingegangen: 02.07.2021
Manuskript angenommen: 04.04.2022

Angaben zur Autorin und zum Autor:

Prof. Dr. Katrin Wisniewski
Professorin für Deutsche Sprachwissenschaft/Deutsch als Fremdsprache
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Hornthalstraße 2
96047 Bamberg
E-Mail: katrin.wisniewski@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Wolfgang Lenhard
Professor für pädagogische Psychologie
Universität Würzburg
Lehrstuhl für Psychologie IV
Wittelsbacherplatz 1
97074 Würzburg
E-Mail: wolfgang.lenhard@uni-wuerzburg.de

Katrin Wisniewski ist Professorin für Deutsche Sprachwissenschaft und Deutsch als Fremdsprache an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Ihre Forschungsschwerpunkte betreffen den Erwerb insbesondere grammatischer Aspekte des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, die Validität von Sprachkompetenzmessungen und den Zusammenhang von Sprache und Bildungserfolg.

Prof. Dr. Wolfgang Lenhard arbeitet am Institut für Psychologie der Universität Würzburg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Gebieten Spracherwerb und Sprachentwicklung, Diagnostik und Intervention schulischer Fertigkeiten, insbesondere im Hinblick auf das Leseverständnis, Determinanten des akademischen Erfolgs, ADHS, Testkonstruktion, computerbasierte Förderung und Normwertmodellierung.