

Review: Studienvorbereitung und Studienerfolg

INTERNATIONALE STUDIERENDE IN DEUTSCHLAND

Stand der Forschung und aktuelle Entwicklungen

Die Anzahl internationaler Studierender an deutschen Hochschulen hat im Laufe der Jahre stetig zugenommen, aber rund 40 Prozent verlässt die Hochschule ohne Abschluss. Ein wichtiger Grund sind mangelnde Sprachkenntnisse, obwohl sie formal für die Einschreibung durch Sprachkurse und -zertifikate nachgewiesen werden müssen. Dies wirft die Frage auf, welche Rolle die Studienvorbereitung und die unterschiedlichen Zugangswege von internationalen Studierenden ins Studium spielen. Die bisherige Datenlage und Entwicklungen im Bereich der Studienvorbereitung liefern dazu keine eindeutige Antwort, aber Tendenzen, an denen sich Forschung, Politik und Praxis orientieren können.

Im Wintersemester 2021/2022 waren rund 440.500 internationale Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben. Ihr Anteil an der Studierendenschaft betrug 18 Prozent (Destatis 2022). Laut Schätzungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) bricht rund die Hälfte der internationalen Bachelorstudierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung (HZB) im Ausland erworben hat, das Studium ab. Die Studienabbruchquote dieser Gruppe ist höher als die der internationalen Masterstudierenden (34 Prozent) und die der deutschen Bachelorstudierenden (31 Prozent) (Heublein/Hutzsch/Schmelzer 2022). Die Studienabbruchquoten des DZHW beruhen auf Schätzungen, da sich Studiengang- und Hochschulwechsel nicht präzise bestimmen lassen. Es wird angenommen, dass die Studienabbruchquoten

tendenziell eher überschätzt werden. Nichtsdestotrotz dienen sie als wichtige Orientierungshilfe für Forschung, Politik und Praxis.

Der Studienabbruch internationaler Studierender ist vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels nicht nur ein hochschulisches, sondern auch ein gesellschaftliches Problem. Zum einen kompensieren viele Hochschulstandorte stagnierende beziehungsweise sinkende Studierendenzahlen mit der Aufnahme internationaler Studierender (Morris-Lange 2019). Zum anderen beabsichtigen rund zwei Drittel der internationalen Bachelor- und Masterstudierenden nach ihrem Studienabschluss in Deutschland zu bleiben, um sich weiterzubilden oder zu arbeiten (Petzold 2022; Apolinarski et al. 2019). Wenn 30 Prozent der internationalen Absolvent:innen eines Jahrgangs in Deutschland blieben und eine



Foto: privat

Rocio Ramirez



Foto: Isa Lange

Dr. Arne Böker

sind wissenschaftliche Mitarbeiter:innen am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg.

Allgemeine individuelle Einflussfaktoren

- Kognitive Fähigkeiten, Abiturnote und Studienleistungen
- Demografische und sozioökonomische Faktoren
- Bildungsweg und Bildungsherkunft
- Persönlichkeitsmerkmale
- Zufriedenheit
- Passung des Interessen- und Anforderungsprofils
- Fachidentifikation und Hochschulidentifikation
- Selbstwirksamkeit
- Studiengewissheit
- Emotionen gegenüber dem Studium
- Motivation
- Soziale Integration
- Studentisches Engagement
- Selbstregulation und Zeitmanagement
- Akademische Resilienz
- Beruflicher Nutzen
- Arbeitstätigkeit während des Studiums
- Studienfinanzierung

Allgemeine institutionelle Faktoren

- Hochschulart
- Anzahl Mitstudierender
- Qualität der Bibliothek
- Auslastung des Studiengangs
- Institutionelles Klima
- Aktivierende Lernmethoden
- Beratungsangebote

Gruppenspezifische Faktoren internationaler Studierender

- Sprachkenntnisse
- Passung zwischen Erwartungen und Wirklichkeit in Bezug auf das Studium und das Leben in Deutschland
- Soziale Integration bzw. Isolation im Studium
- Kulturelle Integration
- Aufenthaltsstatus (geflüchtet/nicht geflüchtet)
- Bürokratische Hürden (Visum/Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis)
- Diskriminierungserfahrungen
- Anerkennung ausländischer Schul- und Studienleistungen

Übersicht 1: Einflussfaktoren des Studienerfolgs und Studienabbruchs.

Quellen: (Falk/Kercher/Zimmermann 2022; Mauermeister 2022; Petri 2021). Eigene Darstellung

Arbeitstätigkeit aufzunehmen, würden deren Konsumausgaben und Steuerabgaben die staatlichen Bildungsausgaben für diese Gruppe bereits nach fünf Jahren amortisieren (Münch/Hoch 2013; OECD 2022). Verlassen internationale Studierende das Studium ohne Abschluss, wirkt sich dies negativ auf die Absolventenquote und die damit verbundene Hochschulfinanzierung aus. Zudem wird mit dem Studienabbruch die Arbeitsmarktintegration blockiert. Denn der Verbleib von Drittstaatsangehörigen in Deutschland ist in der Regel mit einem zweckgebundenen Visum verbunden, das heißt, dass nach Studienabschluss die Aufnahme einer dem Studienabschluss entsprechende Erwerbstätigkeit zu erfolgen hat (Huber/Konar 2022).

Allgemeine und spezifische Faktoren des Studienerfolgs und Studienabbruchs

Aktuelle Untersuchungen zu Studienerfolg und Studienabbruch identifizieren individuelle und institutionelle Einflussfaktoren, die sowohl deutsche als auch internationale Studierende betreffen (siehe zusammenfassend Über-

sicht 1). Gute bis überdurchschnittliche Schul- sowie Studienleistungen, eine starke intrinsische Motivation für das gewählte Studienfach, der Bildungsweg über das Gymnasium und eine hohe sozioökonomische Ausstattung der Herkunftsfamilie erweisen sich als starke Einflussfaktoren für den Studienerfolg. Unterdurchschnittliche Abiturnoten, schlechte Studienleistungen, ein niedriger Bildungshintergrund oder niedrige -aspirationen der Herkunftsfamilie, soziodemografische Merkmale wie der Migrationshintergrund, Finanzierungsprobleme und studienfremde Erwerbstätigkeit erhöhen das Studienabbruchrisiko (Isleib/Woisch/Heublein 2019; Neugebauer/Heublein/Daniel 2019).

Bei internationalen Studierenden kommen zu den oben genannten Faktoren spezifische Faktoren hinzu, die diese Gruppe häufiger oder ausschließlich betreffen. Vor allem mangelnde Sprachkenntnisse sowie die Diskrepanz zwischen Erwartungen und Wirklichkeit in Bezug auf das Studium erhöhen die Studienabbruchintention (Falk/Kercher/Zimmermann 2022). Auf der institutionellen Ebene werden Diskriminierungserfahrungen, Isolation sowie mangelnde beziehungsweise nicht passende Bera-

tungsangebote genannt (ebenda). Dabei ist generell zu berücksichtigen, dass zwar einige Faktoren je nach Schwerpunkt der jeweiligen Studie eine starke Erklärungskraft aufzeigen, aber der Studienabbruch immer Folge mehrerer aufeinandertreffender Faktoren und der individuellen Lage der Studierenden ist (Falk/Helmkamp/Thies 2022; Falk/Kercher/Zimmermann 2022).

Mangelnde Sprachkenntnisse und Diskrepanzen zwischen Studierenerwartung und Studienwirklichkeit werden häufig der individuellen Ebene zugeschrieben, können aber ihren Ursprung auch in institutionellen Begebenheiten wie den formalen Anforderungen des Hochschulzugangs haben. Es wird angenommen, dass Studienbewerber:innen, deren Bildungsnachweise ein Hochschulstudium im Herkunftsland ermöglichen und die erforderlichen Deutschkenntnisse nachweisen, die Qualifikationsvoraussetzungen für den Zugang zum Studium erfüllen (KMK 2006, 2). Konstatiert wird zudem, dass nach Erfüllung der sprachlichen Zugangsvoraussetzungen zum Studium, Deutschkurse selten verpflichtend besucht werden müssen (Wisniewski/Lenhard 2022, 73–74).

Studienzulassung, Studienvorbereitung und Studienerfolg

Für internationale Bachelorbewerber:innen gelten unterschiedliche Regelungen für die Zulassung zum Bachelorstudium, die davon abhängen, in welchem Land die HZB erworben wurde. Hat man eine HZB eines Landes des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) oder Studierenerfahrungen an einer anerkannten Hochschule im Ausland erworben, so wird man mit dem Nachweis entsprechender Sprachkenntnisse in der Regel direkt zum Studium zugelassen. Studieninteressierte mit einer HZB aus einem Land außerhalb des EWR und ohne Studierenerfahrungen müssen in der Regel an einem staatlichen Studienkolleg oder an einer anderen Studienvorbereitungsmaßnahme teilnehmen. Die Notwendigkeit der Studienvorbereitung für diese Gruppe wird darin gesehen, dass die Schulsysteme aus den Herkunftsländern sich hinsichtlich der Unterrichtsinhalte oder der Dauer des Schulbesuchs vom deutschen Schulsystem unterscheiden. Bei Studieninteressierten mit einer HZB aus dem EWR oder mit Studierenerfahrungen an einer anerkannten Hochschule im Ausland wird angenommen, dass die Studierfähigkeit entweder durch die Vergleichbarkeit der Schulsysteme oder durch frühere Studierenerfahrungen vorhanden ist.

Aus den berechneten Studienabbruchquoten internationaler Bachelorstudierender (Heublein/Hutzsch/Schmelzer 2022; Heublein/Schmelzer 2018), den Befragungsdaten der 21. Sozialerhebung (Apolinarski et al. 2019) und des *International Student Surveys* (Falk/Helmkamp/Thies 2022) lässt sich folgern, dass den unterschiedlichen Hochschulzugangswegen und der Studienvorbereitung mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Bachelorstudierende aus Drittstaaten, die meistens entweder durch Studierenerfahrungen oder durch die Teilnahme am Studienkolleg zugelassen werden, brechen das Studium im Durchschnitt seltener ab als Studierende aus Westeuropa, die häufiger direkt zum Bachelorstudium zugelassen werden. Dabei gibt es allerdings auch Schwankungen zwischen den Gruppen und über den Zeitverlauf (siehe Übersicht 2). So ist zum Beispiel die geschätzte Studienabbruchquote von Studierenden aus Westeuropa und Afrika in den letzten zehn Jahren um 11 beziehungsweise 22 Prozentpunkte gesunken. Dagegen ist die Studienabbruchquote ostasiatischer Studierender um 20 Prozentpunkte gestiegen.

Die Befragungsdaten der 21. Sozialerhebung aus dem Jahr 2016 und des *International Student Surveys* aus dem Jahr 2018 sind die bisher größten und zugleich aktuellsten Erhebungen zur Situation von internationalen Studie-

Bachelorstudierende aus Drittstaaten, die meistens entweder durch Studierenerfahrungen oder durch die Teilnahme am Studienkolleg zugelassen werden, brechen das Studium im Durchschnitt seltener ab als Studierende aus Westeuropa, die häufiger direkt zum Bachelorstudium zugelassen werden.

renden in Deutschland. Hinsichtlich der Einschätzung der Vorbereitung auf und der Schwierigkeiten im Studium ergibt sie ein widersprüchliches Bild. In der erstgenannten Befragung sollten internationale Studierende bewerten, wie gut sie sich im deutschen Hochschulsystem zurechtfinden und wie sie mit den Studienanforderungen zurechtkommen. Internationale Bachelorstudierende, die zuvor an einem Studienkolleg teilgenommen haben, tendieren eher

| Studierende Studienanfang | 2010 2006/07 | 2012 2008/09 | 2014 2010/11 | 2016 2012/2013 | 2018 2014/2015 | 2020 2016/2017 | Durchschnitt 2010-2020 |
|------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------|-------------------|-------------------|---------------------------|
| Bachelor insg. | 46 | 41 | 41 | 45 | 49 | 49 | 45 |
| Westeuropa | 61 | 55 | 51 | 53 | 51 | 50 | 54 |
| Osteuropa | 44 | 37 | 38 | 41 | 45 | 46 | 42 |
| Afrika | 68 | 41 | 40 | 33 | 47 | 46 | 46 |
| Ostasien | 25 | 19 | 32 | 39 | 43 | 45 | 34 |
| sonst. Asien | 47 | 30 | 32 | 48 | 52 | 49 | 43 |
| Lateinamerika | 58 | 59 | 43 | 48 | 55 | 53 | 53 |
| Drittstaaten insg. | 48 | 37 | 37 | 42 | 48 | 48 | 43 |

Übersicht 2: Geschätzte Studienabbruchquoten von Bachelorstudierenden nach Herkunftsregionen im Zeitverlauf. Quellen: (Heublein/Hutzsch/Schmelzer 2022; Heublein/Schmelzer 2018). Eigene Darstellung

| Zulassungsweg | Schwierigkeiten Orientierung im Studiensystem | | Schwierigkeiten Leistungsanforderungen im Studium | |
|--|---|--------------|---|--------------|
| | Anzahl Befragten | Durchschnitt | Anzahl Befragten | Durchschnitt |
| Studienkolleg | 191 | 0,57 | 190 | 0,58 |
| Bachelorabschluss | 182 | 0,55 | 181 | 0,52 |
| Studienteilleistungen | 181 | 0,52 | 180 | 0,51 |
| Direkt als (nicht-)fachorientierte Studienberechtigung | 217 | 0,5 | 217 | 0,51 |
| Master, Diplomabschluss | 53 | 0,49 | 52 | 0,45 |
| Eignungsprüfung | 65 | 0,47 | 65 | 0,44 |

Note: Daten wurden in einer Skala von 0 bis 1 skaliert, um sie in Prozenten auszudrücken. 0 = „Keine Schwierigkeiten“; 1 = „Sehr große Schwierigkeiten“.

Übersicht 3: Hochschulzulassungswege internationaler Studierender und ihre Wahrnehmung von Schwierigkeiten im Studium. Quelle (Apolinarski et al. 2019). Eigene Darstellung

dazu mehr Schwierigkeiten wahrzunehmen als Studierende, die durch andere Hochschulzulassungswege ins Studium gekommen sind. Studierende, die durch eine Eignungsprüfung ins Studium gelangen, nehmen durchschnittlich weniger Schwierigkeiten als die Vergleichsgruppen wahr (siehe Übersicht 3).

Ergebnisse des *International Student Surveys* zeigen, dass internationale Studierende, die am Studienkolleg teilgenommen haben, ihren Grad der Vorbereitung auf die studienspezifischen Anforderungen ähnlich einschätzen wie internationale Studierende ohne Studienkollegteilnahme und ohne Studienerfahrung sowie Studierende mit Studienerfahrung (Falk/Helmkamp/Thies 2022). Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass es den Studienkollegs gelingt, die Teilnehmer:innen mindestens auf das Vorbereitungsniveau der anderen Vergleichsgruppen zu bringen, sodass sich keine großen Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Wahrnehmung der Vorbereitung auf das Studium feststellen lassen.

Die Diskrepanzen zwischen den beiden Befragungen können auf deren unterschiedliches Studiendesign zurückgeführt werden. Während die *21. Sozialerhebung* nach der Einschätzung von Schwierigkeiten fragt, wird im *International Student Survey* die Einschätzung der Vorbereitung auf das Studium erhoben. Auch wenn die zwei Fragen auf die Erfassung des Vorbereitungsgrads

auf das Studium abzielen, geht die eine Frage vom Vorhandensein von Schwierigkeiten und die andere vom Vorhandensein der Vorbereitung aus. Bei der Berechnung der Abbruchquoten wird nach angestrebtem Studienabschluss und nach Herkunftsländern, aber nicht nach Art der HZB und den unterschiedlichen Bildungswegen der internationalen Studierenden differenziert. Darüber hinaus zielen beide Befragungen darauf ab, die Studiensituation und Problemlagen internationaler Studierender zu erfassen und weniger den Effekt unterschiedlicher Hochschulzugangswegen und Studienvorbereitungsmaßnahmen auf den Studienverlauf zu messen.

Um den Einfluss unterschiedlicher Studienvorbereitungsmaßnahmen und Zugangswege zum Studium auf den Studienverlauf zu untersuchen, ist eine Längsschnittstudie notwendig, die dezidiert nach diesen Merkmalen differenziert und andere bereits genannte

Einflussfaktoren aus bisherigen Untersuchungen miterhebt. Dies wäre vor dem Hintergrund der Veränderungen der Studienvorbereitung, die in den folgenden Abschnitten erläutert werden, besonders relevant.

Entwicklung der Studienvorbereitungsangebote

Die Studienvorbereitung internationaler Bachelorbewerber:innen ohne anerkannte HZB findet in Deutschland traditionell an staatlichen Studienkollegs statt. Die ersten staatlichen Studienkollegs wurden in den 1950er-Jahren in Aachen, Frankfurt am Main und Hamburg gegründet (Reichhardt 1985, 46). In den folgenden Jahrzehnten entstanden in allen alten und seit den 1990er-Jahren auch in allen neuen Bundesländern staatliche Studienkollegs. Staatliche Studienkollegs bereiten Studieninteressierte in der Regel ein Jahr lang fach-

| Bildungserfahrung vor Studienaufnahme | Anzahl Befragte | Durchschnittliche Einschätzung von 0 bis 1 |
|---|-----------------|--|
| Bachelorstudierende ohne Studienerfahrung und ohne Studienkollegteilnahme | 452 | 0,66 |
| Bachelorstudierende mit Studienkollegteilnahme | 139 | 0,64 |
| Studienerfahrung | 561 | 0,67 |

Note: Einschätzung der Vorbereitung basiert auf fünf Items aus denen ein Index gebildet wurde. Weiterhin wurden die Items auf einen Wertebereich zwischen null und eins reskaliert, um eine prozentuale Interpretation zu ermöglichen (siehe Quelle).

Übersicht 4: Bewertung der Vorbereitung auf das Studium nach Bildungserfahrungen vor Studienaufnahme. Quelle: (Falk/Helmkamp/Thies 2022)

lich und sprachlich auf die Aufnahme des Studiums vor. Für die Aufnahme ins Studienkolleg müssen in den meisten Fällen Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 bis B2 nachgewiesen und eine Aufnahmeprüfung abgelegt werden. Das Studienkolleg endet mit einer Feststellungsprüfung (FSP) in Deutsch und in den relevanten Fächern der ausgewählten Studienrichtung. Die FSP wird als Äquivalent zur deutschen HZB anerkannt. Wird die Prüfung zweimal nicht bestanden, kann eine Zulassung zum Studiengang nicht mehr erfolgen.

In der Geschichte staatlicher Studienkollegs kam es immer wieder zur Schließung von Einrichtungen. In jüngster Vergangenheit kommt dem Beschluss des Kabinetts Rüttgers zur Auflösung aller sieben staatlichen Studienkollegs in Nordrhein-Westfalen (NRW) im Jahr 2007 eine besondere Bedeutung zu. Dieser Entscheidung ging eine etwa einjährige Debatte über die Reformierung staatlicher Studienkollegs im nordrhein-westfälischen Landtag voraus, an der eine Vielzahl von Interessenvertreter:innen aus Politik, Hochschulen, Studienkollegs, Studierendenvertretungen und Zivilgesellschaft teilnahmen. Mit der Schließung staatlicher Studienkollegs in NRW sank die Anzahl der bundesweit verfügbaren Studienkollegplätze von circa 9.500 in den 2000er-Jahren auf circa 5.500 in den 2010er-Jahren und damit um circa 40 Prozent. Auch Brandenburg und das Saarland zogen mit der Auflösung ihrer staatlichen Studienkollegs im Jahr 2010 beziehungsweise 2018 nach (Landtag des Saarlandes 2016; Landtag Brandenburg 2010). Zudem wurde das staatliche Studienkolleg an der Universität Greifswald im Jahr 2020 geschlossen (Landtag Mecklenburg-Vorpommern 2018). In den letzten fünfzehn Jahren wurden elf von 33 staatlichen Studienkollegs bundesweit geschlossen. Im selben Zeitraum wurde zudem in Berlin, Thüringen und Sachsen-Anhalt die Auflösung staatlicher Studienkollegs in den Landesparlamenten diskutiert, letztlich aber nicht umgesetzt.

Im Zuge der Auflösungsdebatten wurde die Notwendigkeit, die Effizienz, die entwicklungspolitische Mission von und der kostenfreie Zugang zu staatlichen Studienkollegs kontrovers diskutiert. Befürworter:innen der Auflösung staatlicher Studienkollegs argumentieren häufig, dass die Förderung internationaler Studieninteressent:innen ohne anerkannte HZB nicht notwendig sei. Diese Gruppe wäre im Vergleich zur Anzahl der Bewerber:innen mit einer anerkannten HZB oder mit Studiererfahrungen im Ausland vergleichsweise klein. Es lässt sich festhalten, dass kein Bundesland (auch nicht NRW) die Frage, ob es notwendig sei internationale Studieninteressent:innen ohne HZB zu fördern, mit Nein beantwortet. In allen Bundesländern ohne staatliche Studienkollegs existieren alternative Möglichkeiten für internationale Studieninteressent:innen ohne anerkannte HZB.

Kritiker:innen staatlicher Studienkollegs bemängeln zudem regelmäßig deren Effizienz. Auf der einen Seite stünden hohe Kosten (beispielsweise durch Unterricht in kleinen Gruppen) und auf der anderen Seite ein geringer Nutzen für Hochschulen und Bundesländer, da ein Teil der Absolvent:innen für das Studium in ein anderes Bundesland wechseln würde. In einigen Bundesländern hat diese Kritik dazu geführt, dass Studienvorbereitungsangebote lediglich für ein Studium an der Hochschule oder das Bundesland qualifizieren, in dem die studienvorbereitende Maßnahmen absolviert wird. Hinsichtlich des Nutzens weisen staatliche Studienkollegs und deren Unterstützer:innen darauf hin, dass es Indizien gäbe, dass ihre Absolvent:innen das Studium erfolgreicher abschließen als andere internationale Studierende (siehe unter anderem Heublein 2005). Aufgrund der fehlenden Verfügbarkeit von Daten und den aktuellen Datenschutzregelungen ist die Durchführung einer bundesweiten durchgeführten Studie bislang gescheitert.

Im Zuge der Auflösungsdebatten wurde die Notwendigkeit, die Effizienz, die entwicklungspolitische Mission von und der kostenfreie Zugang zu staatlichen Studienkollegs kontrovers diskutiert.

Eng mit der Frage nach der Effizienz von staatlichen Studienkollegs ist die Frage verbunden, wo die Studienvorbereitung stattfinden soll: an staatlichen Studienkollegs oder an Hochschulen? Diese Frage wurde vor allem im Zuge der Auflösungsdebatte in NRW kontrovers diskutiert. Während die Universitäten sich dafür einsetzten, selbst über die Studienaufnahme und die Organisation der Studienvorbereitung internationaler Studieninteressierter entscheiden zu können, wiesen die Studierendenvertretungen kritisch darauf hin, dass Studienkollegiat:innen eine doppelte Integrationsleistung leisten müssten: zunächst an den staatlichen Studienkollegs und anschließend an den Hochschulen. Aktuell sind staatliche Studienkollegs überwiegend an den Hochschulen angesiedelt, wobei offen bleibt, ob diese in Campusnähe betrieben werden und der Kontakt zwischen Studienkollegiat:innen und Studierenden leicht möglich ist. Einige staatliche Studienkollegs versuchen zudem ihren Kollegiat:innen den Besuch von Lehrveranstaltungen oder Laboren an den Hochschulen zu ermöglichen. Hierin zeigt sich auch eine generelle Entwicklung: die Teilnahme am Studi-

enkolleg wird häufig nicht mehr – wie bereits in den 1990er-Jahren kritisiert – als „Nachholen“ des deutschen Abiturs (Boege/Ghawami 1991), sondern als Vorbereitung und Integration ins Hochschulsystem verstanden.

In den Auflösungsdebatten in NRW und Brandenburg stellten Befürworter:innen der Auflösung staatlicher Studienkollegs die Internationalisierung von Hochschulen vor allem in den Kontext des Wettbewerbs und der Exzellenz. Die Notwendigkeit eines entwicklungspolitischen Beitrags von Hochschulen wurde zurückgewiesen. Die Expertise in der Betreuung internationaler Studierender ohne anerkannte HZB, die staatliche Studienkollegs teilweise über Jahrzehnte aufgebaut hatten, rückte damit in den Hintergrund. Im Zuge der Geflüchtetenkrise 2015/2016 wurden staatliche Studienkollegs als geeignete Stelle für die schnelle Eingliederung von studierwilligen Personen mit Fluchthintergrund „wiederentdeckt“. Viele staatlichen Studienkollegs und Hochschulen erhielten eine Förderung durch das Integra-Programm des DAAD (2022b). Die Gelingensbedingungen der Studienvorbereitung und des Studieneinstiegs dieser Zielgruppe wurden im Rahmen des Projekts „Wege von Geflüchteten ins Studium – WeGe“ umfassend untersucht (DZHW 2022).

In den Auflösungsdebatten taucht die Frage nach einer möglichen Privatisierung von Studienkollegs immer wieder auf. Befürworter:innen einer Privatisierung geben zu bedenken, dass der kostenlose Besuch einer studienvorbereitenden Maßnahme im internationalen Vergleich eine deutsche Besonderheit sei. Die Erfahrung anderer Länder würde zeigen, dass internationale Studieninteressierte bereit seien, Gebühren zu akzeptieren. Bemerkenswert ist, dass sich die Landesrechnungshöfe in Niedersachsen und dem Saarland eindeutig gegen die Finanzierung von Studienkollegs durch eine Gebührenerhebung positioniert haben. Mit Rücksicht auf die Studienkollegiat:innen, die häufig aus Entwicklungsländern

kämen, sei das Erheben von Gebühren unrealistisch. In Hamburg und Hessen ist der gebühren- beziehungsweise kostenfreie Besuch von Studienkollegs gesetzlich geregelt. Aktuell finden sich mehr als 40 private Studienkollegs in Deutschland, die Hälfte davon in NRW (Stand Juli 2022). Fast die Hälfte von ihnen ist staatlich anerkannt. Die Kursgebühren für die Gesamtdauer bewegen sich zwischen 2.300 und 8.000 Euro. Eine Aufnahmeprüfung – wie an den staatlichen Studienkollegs obligatorisch – muss an privaten Studienkollegs in der Regel nicht absolviert werden.

Neben staatlichen und privaten Studienkollegs existieren zwei kirchliche Studienkollegs in NRW, die den staatlichen Studienkollegs ähneln. Darüber hinaus lassen sich drei weitere **Formen der Studienvorbereitung beziehungsweise des Studieneinstiegs** unterscheiden:

(1) In Studieneinstiegsmodellen auf Landesebene organisieren sich staatliche Hochschulen des jeweiligen Bundeslandes in einem Netzwerk. Eine teilnehmende Hochschule kann sowohl Vorbereitungskurse als auch Studienplatzkontingente bereitstellen oder ausschließlich Studienplätze für die Absolvent:innen des Programms freihalten. Die ländergebundene HZB des Studieneinstiegsmodells wird an allen kooperierenden Hochschulen anerkannt. Der Übergang ins Fachstudium erfolgt entweder durch eine Hochschulzugangsprüfung oder erfolgreich absolvierte Modulprüfungen. Teilweise lassen sich ECTS-Punkte aus dem Vorbereitungsprogramm für den darauffolgenden Bachelorstudiengang anrechnen. Durchgeführt wird dieses Modell in Brandenburg (ESiSt), Bremen (:prime) und im Saarland (ISZ).

(2) Hochschulinterne Studieneinstiegsmodelle begrenzen sich auf eine Hochschule wie etwa das Programm „Studienstart International Plus“ an der Universität zu Köln oder die sogenannte „Freshman-Programme“ wie sie an der FH Aachen oder der Hochschule Trier gebührenpflichtig ange-

boten werden. Während „Studienstart International Plus“ wie ein Vorsemester an der Hochschule aufgebaut ist und nach bestandenen Modulprüfungen einen direkten Übergang in das erste Fachsemester gewährleistet, ist bei den „Freshman-Programmen“ die Vorbereitung auf die Feststellungsprüfung zentraler Bestandteil. Das Freshman Institute der FH Aachen kooperiert zudem mit weiteren staatlichen und privaten Hochschulen in Nordrhein-Westfalen.

(3) Hochschulexterne Studienvorbereitungsmaßnahmen wie das Pilotprojekt „VORsprung – Mit digitaler Vorbereitung ins Studium“ des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD) und des Goethe-Instituts, welches in Zukunft an den Digital Campus des DAAD angebunden werden soll, sind eine weitere Form der Studienvorbereitung. In einer mehrjährigen Testphase zwischen 2021 bis 2024 arbeiten verschiedene Expert:innen (unter anderem das staatliche Studienkolleg an der Universität Mainz) an der Frage, wie Schulabsolvent:innen digital für ein Studium in Deutschland qualifiziert werden können (DAAD 2022a). Vorteile dieses Formats können darin gesehen werden, dass mehr Studienbewerber:innen aufgenommen werden können als in Präsenzformaten. Zudem fallen für die Studienbewerber:innen keine Anreise- und Lebenskosten in Deutschland an, da die Studienvorbereitung im Herkunftsland erfolgt. Der DAAD prüft gegenwärtig, ob das Ablegen einer digitalen FSP zukünftig möglich ist. Eine fundierte Diskussion weiterer Vorteile, Nachteile und Auswirkungen auf den Studieneinstieg, Studienverlauf und Studienerfolg wird erst nach Abschluss der Pilotphase und Monitoring beziehungsweise Befragung der ehemaligen Absolvent:innen des Programms möglich sein.

Neben den diversen Studienvorbereitungs- und Studieneinstiegsformaten gibt es verschiedene **Testverfahren** für die Einstufung und für den Hochschulzugang, die nicht nur für Teilnehmer:innen von staatlichen Stu-

dienkollegs, sondern auch für andere Bewerber:innengruppen genutzt werden. Darunter finden sich die von der Gesellschaft für akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung (g.a.s.t.) entwickelten Tests Deutsch als Fremdsprache (TestDaF), der Eignungstest für ausländische Studierende (TestAS) und der Online-Spracheinstufungstest (onSET) (g.a.s.t. e.V. 2022). Daneben existiert die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH-Prüfung). Eine Untersuchung mit 340 internationalen Studierenden an zwei Hochschulen hinsichtlich des Zusammenhangs von Sprachkompetenzen in Deutsch und dem Studienerfolg kommt zu dem Schluss, dass ein Teil der Studierenden Sprachkompetenzen unter dem Anforderungsniveau des Studiums aufweist. Bessere Sprachkompetenzen, insbesondere das Leseverstehen, stehen im Zusammenhang mit höheren Studienleistungen (hier gemessen an der Anzahl erreichter ECTS-Punkte in den ersten Semestern). Schwache Sprachkompetenzen beeinflussen das Empfinden des Studiums als belastend und überfordernd (Wisniewski/Lenhard 2022). Auch wenn diese Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, ergeben sich daraus Fragen für den deutschen Sprachraum, die in englischsprachigen Zielländern unter dem Stichwort „predictive validity“ von Sprachtests diskutiert werden (siehe dazu zum Beispiel Daller/Müller/Wang-Taylor 2021; Dang/Dang 2021; Rajendram/Sinclair/Larson 2020). Wenn die Sprachkenntnisse von den Sprachanforderungen im Studium abweichen, obwohl diese eingangs mittels Studienvorbereitung, Sprachkursen, -prüfungen und -zertifikaten nachgewiesen wurden, ergeben sich mindestens zwei Fragen, denen sich Forscher:innen in Zukunft zuwenden sollten: Inwieweit bereiten Sprachkurse und andere Formate der Studienvorbereitung auf die tatsächlichen Sprachanforderungen vor? Und inwiefern können Sprachprüfungen die Kompetenzen, die für die Bewältigung des Studiums nötig sind, tatsächlich messen?

Fazit

Die Datenlage zu internationalen Studierenden lässt erkennen, dass ihre Studienabbruchquote beziehungsweise -intention hoch ist. Es ist anzunehmen, dass dieser Befund in einem engen Zusammenhang mit der Studienvorbereitung und dem formalen Hochschulzugangsweg steht. So zeigt sich, dass Sprachprobleme als eine der häufigsten Hürden für die Bewältigung des Studiums in Befragungen angegeben und in Studien nachgewiesen wurde, obwohl der Nachweis von Sprachkenntnissen durch Prüfungen und Zertifikate ein wesentlicher Bestandteil des Hochschulzugangs ist. Die hochschulstatistischen Daten werden bisher nach Herkunftsgruppen und angestrebten Studienabschlüssen differenziert, aber nicht danach, ob zuvor ein Studienkolleg besucht, eine Eignungsprüfung abgelegt oder Studiererfahrungen als HZB anerkannt wurden. Befragungen, bei denen es möglich ist nach Art des Hochschulzugangs zu unterscheiden, zeigen unterschiedlichen Tendenzen in der Wahrnehmung von Schwierigkeiten und Vorbereitung auf die Anforderungen im Studium. Dies kann zum Teil daran liegen, dass die Befragungen nicht explizit dafür konzipiert waren, die Leistungen und Wahrnehmungen von internationalen Studierenden im Studium anhand des Hochschulzugangswegs zu untersuchen.

Gleichzeitig lässt sich in den letzten fünfzehn Jahren eine zunehmende Diversifizierung der Studienvorbereitung und der Hochschulzugangswege internationaler Studierender beobachten. Die staatlichen Studienkollegs als traditionelle Form der Studienvorbereitung für Studieninteressierte ohne anerkannte HZB sind in einigen Bundesländern geschlossen worden und werden zudem durch die Etablierung alternativer Modelle herausgefordert. Festzuhalten bleibt aber, dass alle Bundesländer die Förderung von internationalen Studieninteressierten ohne anerkannte HZB als wichtig ansehen und Formate



Kontakt:

Rocio Ramirez, M.A.
Dr. Arne Böker

Institut für
Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg
Collegienstr. 62
06886 Lutherstadt Wittenberg
Tel.: +49 3491 466 149
www.hof.uni-halle.de

zu deren Förderung zur Verfügung stellen. Vor dem Hintergrund der Kriege in Syrien und der Ukraine und der damit verbundenen Aufnahme von Geflüchteten in Deutschland ist nicht zu erwarten, dass sich daran in naher Zukunft etwas ändern wird. Auch wenn eine bundesweite Studie aufgrund der schwierigen Datenlage noch aussteht, weisen einzelne Befunde darauf hin, dass die Vorbereitung an staatlichen Studienkollegs einen positiven Effekt auf den Studienerfolg ihrer Absolvent:innen hat. Auch in Schließungsdebatten finden sich kaum Stimmen, die die Qualität der Studienvorbereitung an staatlichen Studienkollegs infrage stellen. Keine Erkenntnisse liegen jedoch bisher dazu vor, wie die Qualität der neu entstandenen Alternativen zu bewerten ist. Kritisch wird von vielen Akteur:innen im Feld der Studienvorbereitung die Qualität privater Studienkollegs gesehen. Allerdings lassen sich hierzu bislang keine fundierten Aussagen treffen. Feststellen lässt sich jedoch, dass die Nachfrage nach staatlichen Studienkollegspätzen das Angebot weit übersteigt. Private Studienkollegs sind damit eine (wenn finanzielle Mittel vorhanden sind, leicht zugängliche) Möglichkeit für internationale Studieninteressierte ohne anerkannte HZB, um sich für ein Studium in Deutschland qualifizieren zu können. ■

QUELLEN

Apolinarski, B./Becker, K./Bornkessel, P./Brandt, T./Heienberg, S./Middendorff, E./Naumann, H./Poskowsky, J. (2019):

21. Sozialerhebung (2016). Datenerhebung: 2016. Version: 2.0.0. Datenpaketzugangsweg: SUF: Download. Florence Baillet und Anne Weber, Hannover.

Boege, G./Ghawami, K. (1991): Das Studienkolleg auf neuen Wegen? Oder: ein Schritt vor - zwei Schritte zurück. World University Service (WOS), Auszeit 3/4, World Univ. Service, Wiesbaden, URL: https://www.wusgermany.de/sites/wusgermany.de/files/content/files/id_612_auszeit_24_komplett-t.pdf (13.10.2022).

DAAD, Deutscher Akademischer Austauschdienst (2022a): <https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/digitalisierung/vorsprung/>, URL <https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/digitalisierung/vorsprung/> (14.10.2022).

DAAD (2022b): Deutscher Akademischer Austauschdienst: „Integra“ – Integration von Flüchtlingen ins Fachstudium, Bonn, URL: <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/integra/> (13.10.2022).

Daller, M./Amanda Müller, A./Wang-Taylor, Y. (2021): The C-test as predictor of the academic success of international students, in: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 10/2021, 1502–1511. DOI: [10.1080/13670050.2020.1747975](https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1747975).

Dang, C. N./Yen Dang, T. N. (2021): The Predictive Validity of the IELTS Test and Contribution of IELTS Preparation Courses to International Students' Subsequent Academic Study: Insights from Vietnamese International Students in the UK, in: RELC Journal, 003368822098553.

Destatis (2021): Statistisches Bundesamt: Studierende: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, URL: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online> (20.09.2022).

DZHW (2022): Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung: Wege von Geflüchteten ins Studium – WeGe, URL: <https://wege.dzhw.eu/> (13.10.2022).

Falk, S./Helmkamp, M./Thies, T. (2022): Die Studieneingangsphase internationaler Studierender: Hochschulzugangswege und die Vorbereitung auf studienpezifische Anforderungen, in: ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung 1/2022, 55–79. DOI: [10.3224/zehf.v5i1.05](https://doi.org/10.3224/zehf.v5i1.05).

Falk, S./Kercher, J./Zimmermann, J. (2022): Internationale Studierende in Deutschland: Ein Überblick zu Studiensituation, spezifischen Problemlagen und Studienerfolg, in: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung (IHF) (Hg.), Internationale Studierende in Deutschland: Studiensituation, spezifische Problemlagen und Studienerfolg, Bayerisches Staatsinst. für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München, 14–39 (30.09.2022).

G.a.s.t. e.V. (2022): Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung: Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung, URL: <https://www.gast.de/> (14.10.2022).

Heublein, U. (2005): Studienverlauf im Ausländerstudium. Jahrestagung der Direktorinnen und Direktoren der Studienkollegs, Darmstadt (03.05.2005).

Heublein, U./Hutzsch, C./Schmelzer, R. (2022): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), URL: <https://www.dzhw.eu/gmbh/orga/mitarbeiter?auskunft=heublein> (29.09.2022).

Heublein, U./Schmelzer, R. (2018): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2016. Abschlussbericht des Projektes: DZHW-Abschlussbericht = Trends of dropout rates in the German higher education system. Calculations for the 2016 group of graduates, DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH, Hannover, URL: <https://www.dzhw.eu/gmbh/orga/mitarbeiter?auskunft=heublein> (09.10.2022).

Huber, M./Konar, Ö. (2022): Internationale Studierende in Deutschland: Rechtliche Rahmenbedingungen und Daten zu Drittstaatsangehörigen, in: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung (IHF) (Hg.), Internationale Studierende in Deutschland: Studiensituation, spezifische Problemlagen und Studienerfolg, Bayerisches Staatsinst. für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München, 234–254 (03.10.2022).

Isleib, S./Woisch, A./Heublein, U. (2019): Ursachen des Studienabbruchs: Theoretische Basis und empirische Faktoren, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5/2019, 1047–1076. DOI: [10.1007/s11618-019-00908-x](https://doi.org/10.1007/s11618-019-00908-x).

KMK (2006): Kultusministerkonferenz: Rahmenordnung für den Hochschulzugang mit ausländischen Bildungsnachweisen, für die Ausbildung an den Studienkollegs und für die Feststellungsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.04.1994 i.d.F. vom 21.09.2006.

Landtag Brandenburg (2010): Drucksache 5/406, Potsdam.

Landtag des Saarlandes (2016): Drucksache 15/1835, Saarbrücken.

Landtag Mecklenburg-Vorpommern (2018): Drucksache 7/2793, Schwerin.

Mauermeister, S. (2022): Eingeschrieben und geblieben? Herkunftsgruppenspezifische Bedingungen des Studienverbleibs nach der Studieneingangsphase an Universitäten, 1. Auflage, Stuttgart.

Morris-Lange, S. (2019): Dem demografischen Wandel entgegen. Wie schrumpfende Hochschulstandorte internationale

Studierende gewinnen und halten, Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH, Berlin, auch unter https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2019/03/SVR_FB_Schrumpfende_Hochschulstandorte.pdf.

Münch, C./Hoch, M. (2013): Studentische Mobilität und ihre finanziellen Effekte auf das Gastland. Prognos GmbH (Berlin), Berlin, URL: http://eu.daad.de/medien/eu.daad.de/2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/studien-und-auswertungen/studentische_mobilit%C3%A4t_und_ihre_finanziellen_effekte_auf_das_gastland_prognos.pdf (13.10.2022).

Neugebauer, M./Heublein, U./Daniel, A. (2019): Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5/2019, 1025–1046. DOI: [10.1007/s11618-019-00904-1](https://doi.org/10.1007/s11618-019-00904-1).

OECD (2022): International Migration Outlook 2022. OECD Publishing, URL: <https://www.oecd.org/migration/international-migration-outlook-1999124x.htm> (13.10.2022).

Petri, P. St. (2021): Neue Erkenntnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch. Einblicke in die Studieneingangsphase, Bielefeld.

Petzold, K. (2022): Gekommen, um zu bleiben? Verbleibintentionen internationaler Studierender in Deutschland, in: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung (IHF) (Hg.), Internationale Studierende in Deutschland: Studiensituation, spezifische Problemlagen und Studienerfolg, Bayerisches Staatsinst. für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München, 202–228 (03.10.2022).

Rajendram, S./Sinclair, J./Larson, E. (2020): International Graduate Students' Perspectives on High-Stakes English Tests and the Language Demands of Higher Education, in: Language and Literacy 4/2020, 68–92. DOI: [10.20360/langandlit29428](https://doi.org/10.20360/langandlit29428).

Reichhardt, H. (1985): Zur Geschichte der Studienkollegs (1959-1976), in: Arbeitsgemeinschaft der Direktoren der Studienkollegs für ausländische Studierende an den Wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West) (Hrsg.), Lernen und Lehren am Studienkolleg, Saarbrücken, 46–53.

Wisniewski, K./Lenhard, W. (2022): Deutschkompetenzen als Prädiktoren des Studienerfolgs von Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern, in: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung (IHF) (Hg.), Internationale Studierende in Deutschland: Studiensituation, spezifische Problemlagen und Studienerfolg, Bayerisches Staatsinst. für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München, 60–80 (14.10.2022).