

Die Studieneingangsphase internationaler Studierender: Hochschulzugangswege und die Vorbereitung auf studienspezifische Anforderungen

Susanne Falk, Michelle Helmkamp, Theresa Thies

Zusammenfassung: Internationale Studierende an deutschen Hochschulen weisen eine hohe Heterogenität im Hinblick auf ihre vorherigen Bildungserfahrungen auf. Je nach Herkunftsland, Art des Schulabschlusses und der angestrebten Studiengangssprache müssen sie (neben studienangesspezifischen Zulassungskriterien) zusätzliche Bildungsnachweise erbringen, um an einer deutschen Hochschule zugelassen zu werden. Diese Studie untersucht, ob bestimmte vorherige Bildungserfahrungen und -abschlüsse sowie Sprachkenntnisse mit der Einschätzung einhergehen, insgesamt besser auf studienspezifische Anforderungen vorbereitet zu sein. Datengrundlage ist eine deutschlandweite Befragung von internationalen Studierenden, die ein Studium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben. Die Ergebnisse zeigen, dass es zwischen Bachelorstudierenden mit unterschiedlichen Hochschulzugangsberechtigungen (erlangt an einem deutschen Studienkolleg vs. einer Schule im Ausland) keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Vorbereitung auf studienspezifische Anforderungen gibt. Bachelorstudierende mit Studienerfahrung (d. h. bereits absolvierte Hochschulsemester oder Hochschulabschluss im In- oder Ausland) oder mit hohen Sprachkenntnissen in Deutsch und Englisch fühlen sich besser auf die Studienanforderungen an einer deutschen Hochschule vorbereitet.

Schlüsselwörter: Internationale Studierende, Bildungswege, Hochschulzugang, Kenntniseinschätzung, Studieneingangsphase, Studienkolleg

The introductory phase of international students:
Paths of university access and preparation for study-specific requirements

Abstract: International students at German universities show a high degree of heterogeneity with regard to their previous educational experiences. Depending on their country of origin, type of school-leaving qualification, and the language of the study programme, they have to provide additional educational qualifications (besides the admission criteria of the study programme) in order to be admitted to a German university. This study investigates whether certain prior educational experiences, certificates, and language skills are associated with the assessment of being better prepared for study-specific requirements. The issue is analysed using data of international students who began their studies at a German university. The results show that there are no significant differences in the preparation for study-specific requirements between bachelor's students with different university entrance qualifications (e. g. from a German Studienkolleg or from a school abroad). Bachelor's students with prior study experience (i. e. already completed university semesters or a degree in Germany or

abroad) or with high language skills in German and English feel better prepared for the study requirements at a German university.

Keywords: international students, educational background, higher education admission, knowledge assessment, university introductory phase, study preparation programmes

1 Einleitung

Etwa elf Prozent der eingeschriebenen Studierenden an deutschen Hochschulen sind internationale Studierende (Deutscher Akademischer Austauschdienst [DAAD] & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung [DZHW], 2020). Im Vergleich zu deutschen Studierenden müssen internationale Studierende oftmals zusätzliche Anforderungen beim Hochschulzugang erfüllen (DAAD, 2014) und besitzen trotzdem eine niedrigere Studienerfolgswahrscheinlichkeit. So liegt die geschätzte Studienabbruchquote bei internationalen Studierenden mit jeweils 49% im Bachelor- und 26% im Masterstudium deutlich höher als bei deutschen Studierenden (27% im Bachelor bzw. 17% im Master; Heublein, Richter & Schmelzer, 2020). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie der Studienerfolg internationaler Studierender erhöht werden kann. Bisherige Studien zeigen, dass die soziale und akademischen Integration, die soziokulturelle Adaptation, Lernstrategien sowie Sprachkenntnisse wichtige Prädiktoren des Studienerfolgs für internationale Studierende darstellen (Rienties, Beausaert, Grohnert, Niemantsverdriet & Kommers, 2012; Thies & Falk, 2021; Wisniewski, Möhring, Lenhard & Seeger, 2020; Yildirim, Zimmermann & Jonkmann, 2021; Zimmermann et al., 2021).

Sowohl theoretische Modelle (Heublein et al., 2017; Tinto, 1993) als auch empirische Studien (Isleib, Woisch & Heublein, 2019; Müller & Schneider, 2013; Tieben & Knauf, 2019) betonen die Bedeutung der Studienvorphase und der Studienvorbereitung, der vorherigen Bildungserfahrungen sowie der leistungsbezogenen Zulassungskriterien als Determinanten der Studierfähigkeit und des Studienerfolgs. Dabei steht im deutschsprachigen Raum insbesondere die Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) im Fokus der Analysen (z. B. traditionelle, an einer gymnasialen Oberstufe erworbene allgemeine vs. nicht-traditionelle HZB). Für internationale Studierende gibt es nur wenige Studien, die sich mit der Studienvorbereitung oder dem Studienvorbereitungserfolg befassen (Grüttner, Schröder & Berg, 2021; Pineda & Rech, 2020; Schröder, Grüttner & Berg, 2019; Wisniewski et al., 2020). Eine Forschungslücke zeichnet sich bei der Frage ab, inwieweit Bildungserfahrungen vor dem Fachstudium in Deutschland im Zusammenhang mit studienspezifischen Kompetenzen und der Studierfähigkeit stehen. Das Konzept der Studierfähigkeit erfasst, wie gut Studierende auf das Hochschulstudium vorbereitet sind, und ist ein hochkomplexes Konstrukt objektiver und subjektiver Fähigkeiten und Kenntnisse (Konegen-Grenier, 2002; Tieben & Knauf, 2019). In der wissenschaftlichen Diskussion besteht jedoch kein einheitliches Verständnis darüber, welche Kompetenzen Individuen mitbringen müssen, um studierfähig zu sein (Konegen-Grenier, 2002). Tieben und Knauf (2019) messen Studierfähigkeit über die Selbsteinschätzung von Kenntnissen in den Kernfächern (Mathematik, Deutsch, Englisch, EDV), standardisierte Leistungstests (Lesen, Mathematik) sowie über eine allgemeine Selbsteinschätzung

der studienspezifischen Vorbereitung (z. B. in Bezug auf wissenschaftliche Arbeitstechniken und Methoden und eine insgesamt gute Vorbereitung auf das Studium). Diese Studie konzentriert sich auf die Determinanten der allgemeinen Einschätzung der studienspezifischen Vorbereitung und somit auf einen Teilaspekt der Studierfähigkeit. Diese ist für den erfolgreichen Einstieg in das Studium bedeutsam: Studierende, die nach eigener Einschätzung schlechter auf ein Hochschulstudium vorbereitet sind, gehören mit höherer Wahrscheinlichkeit der Abbruchrisikogruppe an (Dahm & Kerst, 2016).

Internationale Studierende oder Bildungsausländer bzw. -ausländerinnen sind Personen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit, die ihre HZB im Ausland erworben haben und einen Studienabschluss in Deutschland anstreben. Beim Hochschulzugang ergeben sich daher Besonderheiten im Vergleich zu deutschen Studierenden: Wenn ihre HZB aus dem Ausland nicht anerkannt wird, müssen sie zusätzlich studienvorbereitende Bildungswege nachweisen (z. B. eine bestandene Feststellungsprüfung an einem Studienkolleg in Deutschland, vorherige Hochschulsemester, vgl. Abschnitt 2). Darüber hinaus müssen sie oftmals Sprachnachweise vorlegen (DAAD, 2014). Die besonderen Hochschulzulassungskriterien führen zu heterogenen Hochschulzugangswegen und Bildungserfahrungen vor dem Fachstudium. In dieser Studie soll daher erstens untersucht werden, in welchen Bereichen internationale Studierende bei der Studieneingangsphase noch Kenntnisdefizite aufweisen. Zweitens soll der Frage nachgegangen werden, ob internationale Studierende, die zusätzliche Bildungserfahrungen oder -abschlüsse vor dem Fachstudium gesammelt haben (z. B. Besuch eines Studienkollegs, bereits absolvierte Hochschulsemester, Sprachkenntnisse), besser oder schlechter auf die studienspezifischen Anforderungen vorbereitet sind.

Die Ergebnisse sind hochschulpolitisch relevant, da in den letzten 20 Jahren die Wirtschaftlichkeit der staatlichen Studienkollegs diskutiert wurde (Kuhn & Fekete, 2019). Generell zeigt sich eine Tendenz der Schließung von Studienkollegs (Pineda & Rech, 2020): In Nordrhein-Westfalen wurden im Jahr 2007 alle staatlichen Studienkollegs geschlossen (Kuhn & Fekete, 2019). Die Schließung staatlicher Studienkollegs könnte zu nicht intendierten Folgen für internationale Studierende führen, wenn keine kostenlosen und ähnlich effektiven Alternativen zur Studieneingangsphase angeboten werden. Insbesondere einkommensschwache Studierende oder Studierende aus einkommensschwachen Ländern können sich private Studienkollegs nicht leisten. Die Studie erweitert daher die politische und finanzielle Diskussion um den Erhalt der staatlichen Studienkollegs um wissenschaftliche Ergebnisse zur Studieneingangsphase. Darüber hinaus sind die Ergebnisse für Hochschulpraktikerinnen und Hochschulpraktiker relevant. Auf Basis der Ergebnisse können Kompetenzdefizite sowie die Art der Defizite zu Beginn des Studiums in Abhängigkeit der Hochschulzugangswegen sichtbar gemacht werden. So können gezieltere Angebote für internationale Studierende konzipiert und auf deren Kompetenzdefizite bei Studienbeginn reagiert werden.

Aufgrund der besonderen Hochschulzugangskriterien konzentriert sich diese Studie ausschließlich auf internationale Studierende. Datengrundlage ist das *International Student Survey*. Abschnitt zwei erläutert die Besonderheiten des Hochschulzugangs internationaler Studierender. Anschließend werden der theoretische Rahmen und der Forschungsstand skizziert sowie die Hypothesen entwickelt. Die Beschreibung der Datengrundlage und die Operationalisierung der verwendeten Einflussfaktoren sind Gegenstand von Abschnitt sechs. Die deskriptiven und multivariaten Ergebnisse werden in Abschnitt sieben ausgeführt. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert sowie ein Ausblick für weitere Forschungsfragen formuliert.

2 Der Hochschulzugang internationaler Studierender

Sowohl deutsche als auch internationale Studierende müssen für die Zulassung an einer deutschen Hochschule (neben studiengangsspezifischen Zulassungskriterien) eine Hochschulzugangsberechtigung (HZB) und Sprachkenntnisse in der jeweiligen Studiengangssprache nachweisen (Hoffmeyer-Zlotnik & Grote, 2019). Weiterhin müssen Studieninteressierte für ein Masterstudium einen anerkannten ersten Studienabschluss besitzen (Hoffmeyer-Zlotnik & Grote, 2019). Für Studieninteressierte, die eine deutsche HZB oder einen deutschen Studienabschluss besitzen, sind diese Nachweise automatisch erbracht. Für internationale Studierende stellen diese Nachweise eine zusätzliche Hürde beim Hochschulzugang dar (DAAD, 2014).

Die sprachliche Studierfähigkeit (Hochschulrektorenkonferenz [HRK] & Kultusministerkonferenz [KMK], 2020) für ein Bachelor- oder Masterstudium an einer Hochschule in Deutschland wird in der Regel über Sprachtests auf dem Niveau B2+/C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens nachgewiesen (Wisniewski et al., 2020). Dabei können die Hochschulen jedoch selbst festlegen, welche sprachlichen Eingangsvoraussetzungen für eine Zulassung zu erfüllen sind (HRK & KMK, 2020). Es kann davon ausgegangen werden, dass Studierende an deutschen Hochschulen die Studiengangssprache auf mindestens B2-Niveau beherrschen müssen, um zum Studium zugelassen zu werden (Wisniewski et al., 2020).

Internationale Studieninteressierte erhalten einen direkten Hochschulzugang für ein Bachelorstudium, wenn das schulische Abschlusszeugnis der deutschen HZB als gleichwertig erachtet wird (DAAD, 2014). Ein Großteil der Abschlüsse aus europäischen Bildungssystemen sowie aus Island, Norwegen, Liechtenstein und der Schweiz berechtigt zu einer sofortigen Aufnahme des Studiums in Deutschland, wenn der Abschluss auch zum Studium im europäischen Heimatland qualifiziert (Hoffmeyer-Zlotnik & Grote, 2019). Bei Studierenden aus Drittstaaten ist insbesondere das Land der HZB sowie die Art des Schulabschlusses für die direkte Anerkennung entscheidend (Hoffmeyer-Zlotnik & Grote, 2019).¹

Bei Nicht-Anerkennung des schulischen Abschlusszeugnisses können Bewerberinnen bzw. Bewerber über unterschiedliche (indirekte) Wege an der Hochschule zugelassen werden. Je nach Land oder Art der HZB müssen Bewerberinnen bzw. Bewerber für ein oder mehrere Semester erfolgreich im Heimatland studieren oder in Deutschland eine „Feststellungsprüfung“ ablegen. Zur Vorbereitung auf die Feststellungsprüfung wird meist ein Studienkolleg besucht.² Einige Studierende (z. B. aus der Volksrepublik China, Russland oder Südkorea) müssen sowohl erste Hochschulsemester im Heimatland als auch das Bestehen der Feststellungsprüfung nachweisen (DAAD, 2014; Kuhn & Fekete, 2019). In einigen deutschen Bundesländern gibt es Alternativen zur Feststellungsprüfung. Eine 2019/2020 durchgeführte Befragung zeigte, dass von Seiten der Hochschulen für die Zulassung am häufigsten Studienkollegs genutzt werden, gefolgt vom Test für ausländische Studierende (TestAS), einer propädeutischen Vorbereitungsphase sowie hochschulinternen Eingangstests (Pineda & Rech, 2020). Einige deutsche Hochschulen bieten für Studierende mit nicht anerkannter HZB Vorbereitungsprogramme als Alternative zum Studienkolleg an. Nach einem Semester mit Orientierungs- und Grundlagenveranstaltungen sowie dem Besuch von Deutschkursen er-

1 Eine Überprüfung, für welche Länder und Abschlüsse die HZB anerkannt wird, kann über die Plattform <https://anabin.kmk.org> erfolgen.

2 Studienkollegs können das Ablegen einer externen Feststellungsprüfung auch ohne vorherigen Besuch der Vorbereitungskurse erlauben (Pineda & Rech, 2020).

halten Studierende einen Zugang zum Studium an der jeweiligen Hochschule (z. B. *Studi-erstart International plus* an der Universität zu Köln).

Studienkollegs haben „die Aufgabe, die Studienbewerber so vorzubereiten, dass sie bei der Aufnahme des Studiums die für ein Studium in Deutschland erforderliche Sprachfertigkeit erlangt haben und dass sowohl ihr Wissensstand als auch die Kenntnis wissenschaftlicher Methoden – auf den jeweiligen Studienschwerpunkt bezogen – den Studienanfängern mit deutschen Hochschulreifezeugnissen vergleichbar sind“ (KMK, 2006, S. 4). Studienkollegs sind in der Regel Einrichtungen an Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAWs), die je nach Fachrichtung des gewünschten Studiengangs verschiedene Schwerpunktkurse anbieten. Dazu zählen z. B. der W- bzw. WW-Kurs für Studienbewerberinnen und -bewerber wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge an Universitäten und HAWs oder der T- bzw. TI-Kurs für Studienbewerberinnen und -bewerber natur- oder ingenieurwissenschaftlicher Fächer an Universitäten bzw. technischer und ingenieurwissenschaftlicher Fächer an HAWs (KMK, 2006). Für die Aufnahme in ein Studienkolleg müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden, wie z. B. ein Nachweis über ausreichende Deutschkenntnisse. Zwischen den Bundesländern zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede in den Zulassungs- und Bewerbungsmodalitäten der Studienkollegs (Pineda & Rech, 2020). In der Regel dauert der Kurs an einem Studienkolleg zwei Semester und schließt mit der Feststellungsprüfung ab, die auch einen Sprachtest beinhaltet. Für Studierende mit sehr guten Leistungen besteht die Möglichkeit, bereits nach einem Semester die Feststellungsprüfung zu absolvieren (KMK, 2006).

Aufgrund der heterogenen Hochschulzugangskriterien und -möglichkeiten können folglich auch die Bildungswege vor dem Fachstudium in Deutschland für internationale Studierende sehr unterschiedlich ausfallen. In dieser Studie wird daher nur nach den häufigsten vorherigen Bildungswegen differenziert:

1. Bachelorstudierende, die ohne Studiererfahrung nach Deutschland kommen und ihre HZB an einer Schule im Ausland erhalten haben. Das heißt, sie beginnen ohne den Besuch oder die Prüfung an einem Studienkolleg in Deutschland ihr Erststudium.
2. Bachelorstudierende, die ohne Studiererfahrung nach Deutschland kommen und ihre HZB an einem Studienkolleg in Deutschland über die Feststellungsprüfung erhalten haben.
3. Bachelorstudierende, die vor ihrem jetzigen Studium bereits schon einmal im In- oder Ausland studiert haben. Die Studierenden haben Studiererfahrungen gesammelt, das heißt, sie haben vor ihrem derzeitigen Studium bereits einen Studienabschluss erlangt oder bereits einige Semester ohne Abschluss studiert.
4. Bachelorstudierende, die vor ihrem jetzigen Studium bereits schon einmal im In- oder Ausland studiert und zusätzlich ein Studienkolleg absolviert haben.
5. Masterstudierende, die einen Hochschulzugang über ein abgeschlossenes und anerkanntes Bachelor- oder vorheriges Masterstudium erlangt haben (Apolinarski & Brandt, 2018).

Unter die Kategorie 4 können Personen fallen, die (a) ein Studienkolleg in Deutschland absolviert haben, dann in Deutschland ein Studium begonnen haben und anschließend zum jetzigen Studium gewechselt sind, oder (b) Personen, die bereits im Ausland studiert haben und zusätzlich ein Studienkolleg in Deutschland absolvieren mussten. Da Personen mit Studiererfahrungen (z. B. aus dem Ausland) nur in seltenen Fällen noch zum Besuch eines Studienkollegs verpflichtet sind und nur wenige internationale Studierende in Kategorie 4

fallen (vgl. Anhang, Tabelle A1), werden Kategorie 3 und 4 für die Analysen in dieser Studie als „Bachelorstudierende mit Studiererfahrungen“ zusammengefasst.

3 Theoretischer Rahmen

Theoretische Modelle betonen die Bedeutung der Studienvorphase als Determinante der Studierfähigkeit und des Studienerfolgs (Heublein et al., 2017; Tinto, 1993). Ausgangspunkt von Tintos (1993) *Student Integration Model* ist die Überlegung, dass Studierende beim Hochschuleintritt unterschiedliche individuelle Eigenschaften, vorhochschulische Bildungserfahrungen und familiäre Hintergründe mitbringen. Diese beeinflussen über die Integration der Studierenden in das akademische und soziale System der Hochschule die Bindung an die Hochschule und erhöhen darüber den Studienerfolg. Auch für Heublein et al. (2017) ist die Bildungssozialisation (z. B. die besuchte Schulart) ein wichtiger Bedingungsfaktor für ein erfolgreiches Studium, da diese die fachlichen Studienvoraussetzungen, die Studieninteressierte mitbringen, beeinflusst. Sowohl Bildungssozialisation als auch Studienvoraussetzungen beeinflussen den Studienverlauf (Heublein et al., 2017). Insbesondere das Konzept der Integration in Tintos Modell (1993) wurde von früheren Studien kritisiert, da es die Situation von ethnisch diversen Studierenden nicht hinreichend in den Blick nimmt (Hutardo & Carter, 1997; Yao, 2015). Yao (2015) argumentiert beispielsweise, dass in Tintos Modell die Verantwortung für die soziale Integration zu stark bei den Studierenden selbst liegt, obwohl die Hochschule oder andere Hochschulakteure ebenso die Aufgabe haben, internationale Studierende ins Hochschulsystem zu integrieren. Ein weiterer nicht hinreichend berücksichtigter Aspekt ist zudem die Akzeptanz der anderen Studierenden an der Hochschule gegenüber den Normen und Einstellungen der Gruppe der internationalen Studierenden (Yao, 2015). Die akademische und soziale Integration ist für internationale Studierende aufgrund sprachlicher Defizite und kultureller Differenzen sowie der unterschiedlichen Bildungssozialisation schwieriger als für andere Studierende. Internationalen Studierenden fehlt darüber hinaus beim Studienbeginn womöglich ein soziales Unterstützungssystem außerhalb und innerhalb der Hochschule in Deutschland, was zu einer schlechteren Vorbereitung auf die studienspezifischen Anforderungen führen könnte.

Im deutschsprachigen Kontext kommt traditionell der gymnasialen Oberstufe die Aufgabe zu, studienvorbereitende Kompetenzen zu vermitteln, sodass Schülerinnen und Schüler die Studierfähigkeit erwerben (Lin-Klitzing, 2014). Die allgemeine Hochschulreife (Abitur) wird als relevanter Leistungsstandard für die Beurteilung der Studierfähigkeit gesetzt (Schreiber-Barsch & Gundlach, 2019). Mit der zunehmenden Öffnung des Hochschulzugangs wurde darüber diskutiert, inwiefern auch Studierende ohne allgemeine Hochschulreife und mit alternativen Bildungserfahrungen erfolgreich studieren können (Dahm & Kerst, 2016). Mit Blick auf internationale Studierende stellt sich die Frage, ob der Schulabschluss des Herkunftslandes dazu führt, dass die Studieninteressierten auch tatsächlich studierfähig sind (DAAD, 2014). Um dies zu gewährleisten, wurden Zugangsregelungen etabliert, die den Erwerb zusätzlicher Bildungserfahrungen (z. B. in einem Studienkolleg) teilweise voraussetzen (vgl. Abschnitt 2). So sollen fachliche, sprachliche und methodische Voraussetzungen

geschaffen werden, um ein Studium in Deutschland aufzunehmen und erfolgreich zu absolvieren.

Aus theoretischer Sicht können Bildungserfahrungen oder -zertifikate als Investition in das eigene Humankapital verstanden werden, welche Fähigkeiten und Wissen erhöhen (Becker, 1964). Studieninteressierte wägen bei jeder Bildungsinvestition die erwarteten Kosten mit den zu erzielenden Erträgen ab. Bisherige Bildungsinvestitionen wie z. B. der Besuch eines Studienkollegs oder bisherige Studienabschlüsse führen zu höheren Fähigkeiten und Kenntnissen, die die Produktivität erhöhen und die antizipierten monetären Erträge im Erwerbsverlauf steigern. Fremdsprachenkenntnisse werden als transnationales Humankapital bezeichnet: „[It] refers to those stocks of knowledge and personal skills that enable a person to operate in different fields beyond the individual nation-state“ (Gerhards & Hans, 2013, S. 100). Je nach Sprache des Herkunftslandes (Deutsch, Englisch oder andere Sprache) stellen Kenntnisse in der jeweiligen Studiengangssprache (z. B. Deutsch oder Englisch) transnationale Humankapitalinvestitionen dar. Mit Blick auf Tintos Ansatz (1993) konnten sich internationale Studierende durch die bisherigen Studienerfahrungen an einer Hochschule oder im Studienkolleg bereits sozial und akademisch in das Hochschulsystem integrieren, sodass eventuelle Defizite in der Studierfähigkeit ausgeglichen oder schnell aufgeholt werden können.

4 Forschungsstand

Im deutschsprachigen Kontext wird intensiv über die Frage diskutiert, inwieweit sich die Art der Hochschulreife und die berufliche Vorbildung auf den Studienabbruch oder die Studierfähigkeit auswirken. Beispielsweise haben traditionelle Studierende (z. B. mit allgemeiner, an einem Gymnasium erworbener Hochschulreife) im Vergleich zu nicht-traditionellen Studierenden (z. B. mit Fachhochschulreife oder fachgebundener Hochschulreife, keiner Hochschulreife und lediglich beruflicher Qualifikation) ein niedrigeres Studienabbruchrisiko (Dahm & Kerst, 2016; Isleib et al., 2019; Müller & Schneider, 2013). Tieben und Knauf (2019) zeigten auf Basis des Nationalen Bildungspanels (NEPS) für eine Studienanfängerkohorte, dass Studierende mit Fachhochschulreife oder fachgebundener Hochschulreife sich insgesamt schlechter auf das Studium vorbereitet fühlen als Studierende, die traditionell eine allgemeine Hochschulreife an einer gymnasialen Oberstufe erworben haben. Deskriptive Analysen haben deutlich gemacht, dass traditionelle Studierende ihre wissenschaftlichen Arbeitstechniken positiver einschätzen und seltener das Gefühl haben, dass ihnen für das Studium notwendige Kenntnisse fehlen, als Studierenden mit anderen vorhochschulischen Bildungswegen (Tieben & Knauf, 2019). Zu ähnlichen Ergebnissen mit den NEPS-Daten gelangten auch Dahm und Kerst (2016).

Für internationale Bachelorstudierende zeigen die Daten der 21. Sozialerhebung, dass 24% mit einem ersten Studienabschluss, 19% mit ersten Studienerfahrungen und 58% lediglich mit einer HZB nach Deutschland kamen. Gleichzeitig mussten 41% der Bachelorstudierenden eine Feststellungs- oder Eignungsprüfung (z. B. an einem Studienkolleg) ablegen (Apolinarski & Brandt, 2018). Trotz der besonderen Situation internationaler Studierender hinsichtlich der heterogenen Hochschulzugangswegen (vgl. Abschnitt 2) gibt es kaum

Erkenntnisse dazu, wie sich diese auf die studienspezifischen Kompetenzen oder den Studienerfolg auswirken. Die einzige uns bekannte empirische Studie bezieht sich auf den Studienkollegerfolg bei Studieninteressierten mit Fluchterfahrung. Grüttner et al. (2021) können zeigen, dass ein erhöhtes Kompetenzerleben (z. B. Zustimmung zum Item „Zurzeit habe ich das Gefühl, dass ich den Lernstoff gut bewältigen kann.“) einhergeht mit einer erhöhten selbst eingeschätzten Wahrscheinlichkeit, dass die Prüfung am Ende des Vorbereitungskurses erfolgreich abgeschlossen werden kann. Ist die Sprachnutzung im Alltag stark auf das Deutsche ausgerichtet und wurden bereits Studienerfahrungen im Ausland gesammelt, verringern sich die Abbruchgedanken hinsichtlich des Vorbereitungskurses (Grüttner et al., 2021).

Das Niveau der deutschen Sprachkenntnisse bei Studienbeginn variiert deutlich zwischen den angestrebten Abschlüssen (Apolinarski & Brandt, 2018). Acht Prozent der internationalen Studierenden in grundständigen Studiengängen (Bachelor, Staatsexamen) verfügen bei Studienaufnahme in Deutschland über keine Deutschkenntnisse. Bei Masterstudierenden liegt der Anteil mit 23 Prozent deutlich höher. Dies dürfte dem Umstand geschuldet sein, dass viele Masterstudiengänge in englischer Sprache angeboten werden und Deutschkenntnisse keine unmittelbare Zugangsvoraussetzung darstellen (Apolinarski & Brandt, 2018). Insbesondere Sprachkenntnisse in der Studiengangssprache sollten den Einstieg ins Studium erleichtern. Internationale Studierende, die in deutschsprachigen Studiengängen immatrikuliert sind, geben seltener an, dass die Sprachkenntnisse zur Bewältigung des Studiums ausreichen, als Studierende aus englischsprachigen Studiengängen. Gleichzeitig geben Studierende aus deutschsprachigen Studiengängen häufiger an, dass die Sprachkenntnisse zur Bewältigung des Alltags ausreichen, als Studierende aus englischsprachigen Studiengängen (DAAD & DZHW, 2019). Wisniewski et al. (2020) untersuchten die Sprachkenntnisse von internationalen Studierenden an den Universitäten Leipzig und Würzburg, die in deutschsprachigen Bachelor- oder Staatsexamensstudiengängen im ersten Semester immatrikuliert waren. Trotz eines Mindesteingangsniveaus von B2 für die Zulassung konnte ein großer Anteil der internationalen Studierenden in Sprachtests ein B2-Niveau im ersten Semester nicht mehr erreichen (Wisniewski et al., 2020). Für die bisherige Aufenthaltsdauer in Deutschland, Studienerfahrungen und den Besuch eines Studienkollegs zeigten sich keine signifikanten Korrelationen mit der Sprachkompetenz. Studierende mit niedriger Sprachkompetenz schätzten die fachlichen Studienbedingungen als herausfordernder ein. Für Studierende der Universität Leipzig zeigte sich, dass höhere Sprachkompetenzen einen positiven Einfluss auf die im ersten Studiensemester erworbenen Leistungspunkte hatten (Wisniewski et al., 2020).

5 Ergebniserwartungen

Wenn die ausländische HZB nicht anerkannt wird, ist davon auszugehen, dass die Sekundarschulbildung des Landes der HZB nicht der Sekundarschulbildung der deutschen gymnasialen Oberstufe entspricht (DAAD, 2014). Das bedeutet, dass Studierende ohne anerkannte HZB vermutlich über eine niedrigere Qualifikation und eine daraus resultierende schlechtere Studierfähigkeit verfügen als Studierende mit anerkannter HZB. Da Investitionen in das eigene Humankapital mit erhöhten Fähigkeiten und Wissen einhergehen (Becker, 1964), könnte dieses vermeintliche Defizit in der Studierfähigkeit von Studierenden ohne

anerkannte ausländische HZB durch eine zusätzliche Investition in die eigene Bildung vor dem Fachstudium (z.B. durch den Besuch eines Studienkollegs oder die Sammlung von ersten Studiererfahrungen im Ausland) ausgeglichen werden. Gleichzeitig könnten, dem *Student Integration Model* von Tinto (1993) folgend, der Besuch eines Studienkollegs wie auch bisherige Hochschulsesemester dazu führen, dass Studierende bereits akademisch integriert sind oder sich leichter akademisch integrieren können. Studierende, die ein Studienkolleg absolvieren, machen sich mit den Regularien und Anforderungen des deutschen Hochschulsystems vertraut und erwerben studienrelevante Kompetenzen. Dementsprechend wird erwartet, dass zusätzliche Bildungserfahrungen von internationalen Studierenden ohne anerkannte ausländische HZB (d. h. Studienkollegsbesuch, vorherige Hochschulsesemester) das vermeintliche Defizit in der Studierfähigkeit ausgleichen, sodass zu Beginn des Hochschulstudiums in Deutschland kein Unterschied in der Studierfähigkeit zu internationalen Studierenden besteht, die ihre ausländische HZB direkt anerkannt bekommen haben: Bachelorstudierende, die ihre HZB an einem Studienkolleg erlangt haben (E1) oder Studiererfahrungen im In- oder Ausland (E2) gesammelt haben, schätzen ihre Vorbereitung auf die studienspezifischen Anforderungen ähnlich gut ein wie Bachelorstudierende, die nach dem Erlangen der HZB im Ausland direkt an einer deutschen Hochschule ein Studium beginnen (keine Studiererfahrung, keine an einem Studienkolleg erlangte HZB).

Sprachkenntnisse als transnationales Humankapital (Gerhards & Hans, 2013) erleichtern Interaktionen innerhalb und außerhalb des Hochschulsystems (z. B. bei Praktika) sowie das Verständnis der Studieninhalte. Schlechte Sprachkenntnisse korrelieren mit der Einschätzung, dass fachliche Studienanforderungen als herausfordernder wahrgenommen werden (Wisniewski et al., 2020). Es wird erwartet, dass sich Studierende mit hohen Sprachkenntnissen (in Deutsch oder Englisch) auf die studienspezifischen Anforderungen besser vorbereitet fühlen als Studierende mit niedrigen Sprachkenntnissen (E3). Für die Zulassung zur Hochschule muss ein hohes Sprachniveau in der Studiengangssprache nachgewiesen werden. Es wird vermutet, dass der Effekt der Sprachkenntnisse in Abhängigkeit der Studiengangssprache variiert und folglich ein Interaktionseffekt zwischen beiden Dimensionen besteht. Der Effekt der hohen Sprachkenntnisse auf die eingeschätzten studienspezifischen Kompetenzen sollte sich verstärken, wenn der oder die Studierende diese hohen Sprachkenntnisse in der jeweiligen Studiengangssprache besitzt (E4).

6 Datengrundlage und Operationalisierung

6.1 Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Datengrundlage der vorliegenden Analysen ist das *International Student Survey*, das im Rahmen des Projekts „Studienenerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern und -ausländerinnen in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“ (SeSaBa) durchgeführt wurde (Falk et al., 2021). An der deutschlandweiten Online-Panelbefragung haben Studierende teilgenommen, die ihre HZB im Ausland erlangt haben und in Deutschland im Wintersemester 2017/2018 ein Bachelor- oder Masterstudium an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW) oder Universität (ausgenommen Musik- und Kunsthochschulen) begonnen haben. An der Studie beteiligten sich 125 Hochschulen deutschlandweit, indem sie

den Link zur Registrierung für die Befragung an die internationalen Studierenden weiterleiteten. Insgesamt registrierten sich 14 Prozent der internationalen Studierenden der teilnehmenden Hochschulen zur Befragung (Falk et al., 2021). Nach der Registrierung wurden die Studierenden am Ende des Wintersemesters 2017/2018 und des Sommersemesters 2018 zur ersten und zweiten Befragung eingeladen.

Ausgehend von 3,828 Studierenden, die den ersten Fragebogen beantwortet haben, werden aufgrund geringer Fallzahlen geschlechtlich diverse Studierende ($N = 6$) sowie Studierende, die in einer anderen Sprache als Deutsch oder Englisch studieren ($N = 19$), von der Analyse ausgeschlossen. Die unabhängigen Variablen weisen nur eine geringe Anzahl an fehlenden Werten auf ($N = 85$), sodass diese aus der Analyse entfernt werden und ein Sample von 3,718 Fällen verbleibt. Da die Einschätzung der Vorbereitung auf die studienspezifischen Anforderungen (abhängige Variable) bei der zweiten Befragung erhoben wurde, verbleiben nur Studierende im Sample, die im zweiten Fragebogen diese Frage beantwortet haben. Da nicht alle Studierenden den ersten und zweiten Fragebogen beantwortet haben, reduziert sich das Gesamtsample um 19% auf eine Anzahl von 3,008 Studierenden (vgl. Abschnitt 7.3 für eine kritische Reflexion). Mit anderen Worten: Für die querschnittliche Analyse werden die unabhängigen Variablen aus der Befragung im 1. Semester und die abhängige Variable aus der Befragung im 2. Semester genutzt. Die Daten aus beiden Befragungen werden auf Basis der Personenkennung zusammengeführt und mittels einer OLS-Regression analysiert.

6.2 Operationalisierung

Die abhängige Variable basiert auf einer Skala aus der zweiten Welle der Studierendenkohorte (SC 5) des NEPS (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V., 2018) und misst, ob sich die Studierenden rückblickend zu Beginn ihres Studiums auf die studienspezifischen Anforderungen gut vorbereitet fühlten. Die Variable wurde mit folgenden Items erfasst:

- Beim Studienbeginn war ich in ausreichendem Maße mit den im Studium geforderten Arbeitstechniken (richtiges Zitieren, Protokoll einer Diskussion anfertigen, Experimente planen usw.) vertraut.
- Meine bei Studienbeginn vorhandenen Kenntnisse reichten aus, um dem Lehrstoff des ersten Semesters/Trimesters ohne größere Schwierigkeiten folgen zu können.
- Bei Studienbeginn war ich mit den Grundzügen wissenschaftlicher Methoden meines Faches vertraut.
- Ich habe festgestellt, dass mir Kenntnisse und Fähigkeiten fehlten, die im Studium vorausgesetzt werden.
- Insgesamt war ich gut auf das Studium vorbereitet.

Im *International Student Survey* wurde die Variable analog zum NEPS retrospektiv erhoben, damit die Studierenden die erlebten Anforderungen im ersten Studienjahr mit ihrer anfänglichen Vorbereitung auf diese Anforderungen abgleichen können. Die Skala umfasst fünf Items mit den Ausprägungen „stimme eher zu“, „stimme zu“, „teils/teils“, „stimme eher nicht zu“ und „stimme nicht zu“, aus denen ein Index (Cronbachs $\alpha = .79$) gebildet wurde. Für den Index wurde das arithmetische Mittel der Werte der fünf Items pro Person gebildet. Weiterhin wurden die Items auf einen Wertebereich zwischen null und eins reskaliert, um eine prozentuale Interpretation zu ermöglichen.

Die Operationalisierung der Bildungserfahrungen internationaler Studierender vor dem Fachstudium erfolgt entsprechend der bereits im Abschnitt 2 vorgestellten Kategorisierung, in welcher nach Abschlussart, Studierenerfahrung und Studienkollegsbesuch differenziert wird. Der Studienkollegsbesuch wurde über die Frage „Wo haben Sie Ihre Hochschulreife erworben?“ aus der Antwortkategorie „An einem Studienkolleg in Deutschland“ gebildet (vs. an einer Schule außerhalb von Deutschland). Die vorherige Studierenerfahrung basiert auf der Frage „Haben Sie vor Ihrem jetzigen Studium schon mal studiert?“. Sie umfasst die Angaben der Studierenden, die schon einmal studiert und noch keinen Abschluss oder (mindestens) einen Abschluss erreicht haben.

Das Sprachniveau gilt als Teilaspekt der Studierfähigkeit (HRK & KMK, 2020). Es ist jedoch als Zulassungsvoraussetzung ebenso Teil der Bildungssozialisation und folglich eine relevante Determinante der rückblickenden Einschätzung der Vorbereitung auf studienspezifische Anforderungen. Es wird über die Antwort auf die Frage „Wie schätzen Sie Ihre Sprachkenntnisse in den Bereichen Deutsch und Englisch ein?“ gemessen. Studierende, welche die Ausprägungen Anfänger (A1), grundlegende Kenntnisse (A2), fortgeschrittene Sprachverwendung (B1) oder selbstständige Sprachverwendung (B2) angegeben haben, werden verglichen mit Studierenden, welche die Ausprägungen fachkundige Sprachkenntnisse (C1), annähernd muttersprachliche Kenntnisse (C2) oder muttersprachliche Kenntnisse angegeben haben. Die binäre Codierung nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird gewählt, um ausreichend Varianz zwischen den Kategorien zu erzeugen. Je nach Studiengangssprache (Deutsch oder Englisch) wurden die unteren Sprachniveaus seltener gewählt.

Die HZB-Note wird anhand der Notenverteilung der Herkunftsländer und der Studienkollegs z-standardisiert, da sich die Notengebung zwischen Ländern bzw. dem Ausland und den Studienkollegs unterscheiden kann. Die HZB-Note wird als kategoriale Variable in die Regressionsgleichung aufgenommen. Durch die Kategorisierung in „oberes“, „mittleres“ und „unteres“ Leistungsdrittel sowie „keine Information“ wird vermieden, dass eine große Anzahl an Studierenden mit fehlenden Werten (vgl. Tabelle A1) aus der Analyse ausgeschlossen wird. Außerdem wird eine binäre Kontrollvariable in die Analyse aufgenommen, welche misst, ob die Studierenden vor ihrem aktuellen Aufenthalt schon einmal für mindestens einen Monat in Deutschland gelebt haben. Als soziodemographische Kontrollvariablen gehen das Geschlecht, das Alter in Jahren sowie die Herkunftsregion nach der Regionalsystematik des DAADs in die Analyse mit ein (DAAD & DZHW, 2019). Weiterhin werden der Studienbereich nach der Fächerklassifikation des Statistischen Bundesamts sowie der Hochschultyp (Universität vs. HAW) in der Analyse kontrolliert.

7 Ergebnisse

7.1 Deskriptive Statistiken

In Tabelle A1 im Anhang sind die deskriptiven Statistiken für die Variablen des Samples aufgeführt. 41 % der Bachelorstudierenden im Sample haben ihre HZB im Ausland erlangt und besitzen keine Studierenerfahrung; 12 % der Bachelorstudierenden haben ihre HZB an einem Studienkolleg erlangt und besitzen keine Studierenerfahrung; 44 % der Studierenden im

Bachelor haben ihre HZB im Ausland erlangt und besitzen zusätzliche Studienerfahrungen. Diese hohe Anzahl resultiert vermutlich aus der Möglichkeit, durch den Nachweis von Hochschulsemestern einen Hochschulzugang zu erlangen (vgl. Abschnitt 2). Nur 3 % der Bachelorstudierenden mit Studienerfahrung geben an, ihre HZB an einem Studienkolleg erlangt zu haben.

Tabelle A1 zeigt weiterhin, dass 68 % der Studierenden im Sample laut eigener Einschätzung ein fachkundiges, annähernd muttersprachliches oder muttersprachliches Sprachniveau in Englisch besitzen. Nur 38 % der Studierenden berichten ähnlich hohe Kompetenzen in der deutschen Sprache. Etwa die Hälfte der Studierenden ist in einem englischsprachigen Studiengang eingeschrieben. Masterstudierende sind häufiger in englischsprachigen und Bachelorstudierende häufiger in deutschsprachigen Studiengängen immatrikuliert.

In Tabelle A2 im Anhang sind die durchschnittlichen Einschätzungen hinsichtlich der Vorbereitung auf studienspezifische Anforderungen für die interessierenden Variablen dargestellt. Bachelorstudierende fühlen sich durchschnittlich schlechter auf das Studium vorbereitet als Masterstudierende. Zwischen den Bachelorstudierenden mit unterschiedlichen Bildungserfahrungen vor dem Fachstudium gibt es keine großen Unterschiede. Abbildung 1 führt daher detaillierter auf, in welchen Aussagen sich Bachelor- und Masterstudierende unterscheiden. Über 60 % der Masterstudierenden stimmen den Aussagen zu, dass die bei Studienbeginn vorausgesetzten Kenntnisse und Fähigkeiten vorhanden waren, dass diese ausreichen, um dem Lernstoff folgen zu können, und dass sie in ausreichendem Maße mit den fachlichen Methoden vertraut und insgesamt gut auf das Studium vorbereitet waren. Nur 51 % der Masterstudierenden geben im zweiten Semester an, bei Studienbeginn in ausreichendem Maße mit den im Studium geforderten Arbeitstechniken vertraut gewesen zu sein. Etwa die Hälfte der Bachelorstudierenden gibt im zweiten Semester an, bei Studienbeginn insgesamt gut auf das Studium vorbereitet gewesen zu sein, vorausgesetzte Kenntnisse und Fähigkeiten beherrscht zu haben, sowie dass diese ausreichen, um dem Lernstoff folgen zu können. Nur wenige Bachelorstudierende waren bei Studienbeginn in ausreichendem Maße mit den im Studium geforderten Arbeitstechniken (36 %) und den wissenschaftlichen Methoden des Faches (44 %) vertraut.

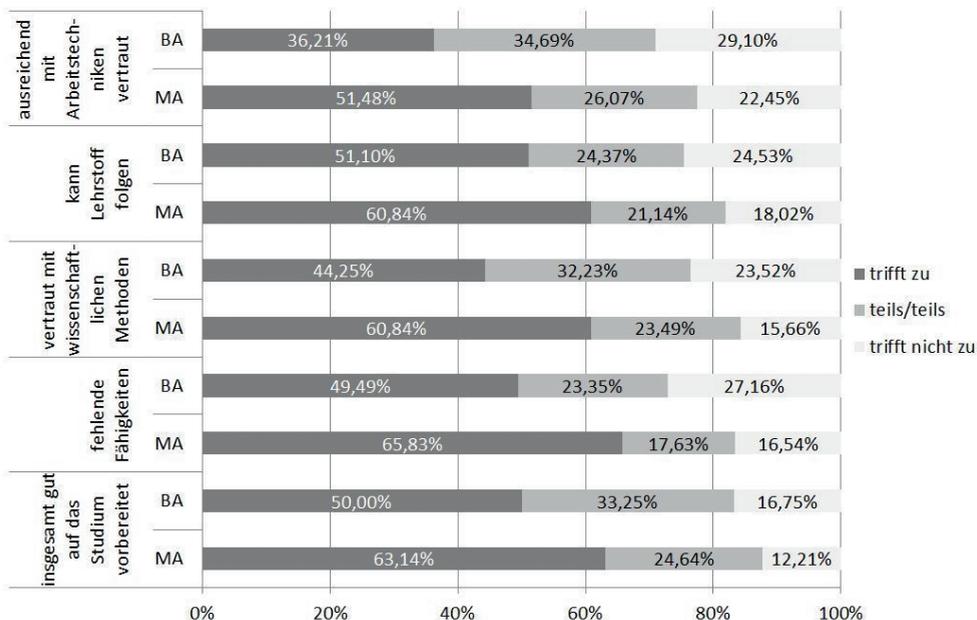


Abbildung 1: Häufigkeitsverteilung der Einschätzung der Vorbereitung auf die studien-spezifischen Anforderungen

(Quelle: International Student Survey, Welle 0 – 2; eigene Berechnungen; N = 3,008)

7.2 Multivariate Analyse

Die unstandardisierten Beta-Koeffizienten der OLS-Regression sind im Modell 1 der Tabelle 1 dargestellt. Im Vergleich zu Bachelorstudierenden, die keine Studienkollegs- oder Studierenerfahrung besitzen, berichten Bachelorstudierende, welche ihre HZB an einem Studienkolleg erlangt haben, keine signifikant bessere Vorbereitung auf die studien-spezifischen Anforderungen³ (E1 ist bestätigt). Sollte es Kompetenzdefizite zwischen Studierenden geben, die mit einer HZB aus dem Ausland direkt an die Hochschulen kommen und Studierenden, die eine HZB über das Studienkolleg erlangt haben, so sind diese bei Beginn des Studiums nicht mehr nachweisbar. Beide Studierendengruppen schätzen rückblickend die Vorbereitung auf die studien-spezifischen Anforderungen ähnlich ein. Bachelorstudierende, die bereits über Studierenerfahrungen verfügen, schätzen ihre Vorbereitung auf die studien-spezifischen Anforderungen nicht ähnlich ein, wie Bachelorstudierende ohne Studienkollegsbesuch und Studierenerfahrung (E2 hat sich nicht bestätigt), sondern sie schätzen sie um drei Prozentpunkte höher ein. Masterstudierende schätzen ihre studien-spezifischen Kompetenzen zu Beginn des Studiums im Schnitt um sieben Prozentpunkte höher ein als Bachelorstudierende ohne Studierenerfahrung und ohne Studienkollegsbesuch.

3 Hier und auch für die nachfolgenden Interpretationen gilt, dass weitere unabhängige Variablen konstant gehalten werden (ceteris paribus).

Studierende mit hohen Sprachkenntnissen in Deutsch oder Englisch geben jeweils um drei Prozentpunkte höhere studienrelevante Kompetenzen bei Studienbeginn an, im Vergleich zu Studierenden mit niedrigen Sprachkenntnissen (E3 ist bestätigt). Sowohl deutsche als auch englische Sprachkenntnisse sind folglich für internationale Studierende wichtig, um sich gut auf die Anforderungen des Studiums vorbereitet zu fühlen. Studierende in englischsprachigen Studiengängen schätzen die Vorbereitung auf die studienspezifischen Anforderungen um fünf Prozentpunkte positiver ein als Studierende in deutschsprachigen Studiengängen. Dieses Ergebnis dürfte im Zusammenhang mit der Passung zwischen Sprachkenntnissen und der Studiengangssprache stehen, die in englischsprachigen Studiengängen besser ausfällt (DAAD & DZHW, 2019). In Einklang mit der in Erwartung 4 formulierten Annahme wurde überprüft, ob sich der Effekt der hohen Sprachkenntnisse auf die Einschätzung studienspezifischer Kompetenzen verstärkt, wenn der oder die Studierende diese hohen Sprachkenntnisse in der jeweiligen Studiengangssprache besitzt. Dafür wurde zusätzlich ein Interaktionseffekt in das Regressionsmodell aufgenommen (Tabelle 1, Modell 2). Der Effekt der Sprachkenntnisse in Englisch verstärkt sich um drei Prozentpunkte für Studierende in englischsprachigen Studiengängen. Für Sprachkenntnisse in Deutsch ist der Effekt nicht signifikant, womit sich Erwartung 4 nur teilweise bestätigt. Der Effekt deutet aber in die erwartete negative Richtung: Der Effekt der Sprachkenntnisse in Deutsch verringert sich für Studierende in englischsprachigen Studiengängen ($p < .01$).

Die Kontrollvariablen zeigen eine plausible Richtung der Effekte: Modell 2 zeigt, dass eine bessere Note der HZB (bestes Leistungsdrittel) mit einer um zwei Prozentpunkte positiveren Einschätzung der Vorbereitung auf die studienspezifischen Anforderungen korreliert (Referenz: Studierende, deren HZB-Note im unteren Leistungsdrittel liegt). Für die soziodemographischen Merkmale zeigt sich, dass Studierende, die bereits vor dem Studium in Deutschland gelebt haben, ihre Vorbereitung auf die studienspezifischen Anforderungen schlechter einschätzen. Diese Studierenden könnten ursprünglich nicht zur Aufnahme eines Studiums, sondern aus anderen Gründen nach Deutschland gekommen sein. Grüttner et al. (2021) zeigen beispielsweise, dass Studieninteressierte mit Asylantrag im Vergleich zu Studieninteressierten, die mit einem (Studierenden-)Visum nach Deutschland eingereist sind, eine erhöhte Neigung haben, den Vorbereitungskurs am Studienkolleg abzubrechen. Tabelle 1 zeigt weiterhin, dass Studentinnen ihre studienspezifischen Kompetenzen schlechter einschätzen als Studenten, während das Alter keinen Effekt hat. Studierende aus Mittel- und Südosteuropa, Osteuropa und Zentralasien, Afrika und Nahost sowie Asien und Pazifik schätzen ihre Kompetenzen bei Studienbeginn schlechter ein als Studierende aus Westeuropa. Studierende der Geisteswissenschaften, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie der Mathematik und Naturwissenschaften beurteilen die Kompetenzen bei Studienbeginn etwas schlechter als Studierende der Ingenieurwissenschaften. Studierende an Hochschulen für angewandte Wissenschaften schätzen ihre studienspezifischen Kompetenzen positiver ein als Studierende an Universitäten.

Tabelle 1: OLS-Regression (AV: Index der Einschätzung der Vorbereitung auf die studienspezifischen Anforderungen)

Variablen	Modell 1	Modell 2
Aktuelle Abschlussart und Hochschulzugangsweg		
(Ref.: Bachelor ohne Studierenerfahrung ohne Studienkolleg)		
Bachelor ohne Studierenerfahrung mit Studienkolleg	0.005	0.006
Bachelor mit Studierenerfahrung	0.034**	0.032**
Master	0.066***	0.065***
Sprachkenntnisse und Studiengangssprache		
Englisch C1-Niveau o. höher (Ref.: unter C1)	0.033***	0.020*
Deutsch C1-Niveau o. höher (Ref.: unter C1)	0.034***	0.042***
Studiengangssprache Englisch (Ref.: Deutsch)	0.047***	0.030*
Englisch C1-Niveau * Studiengangssprache Englisch		0.033**
Deutsch C1-Niveau * Studiengangssprache Englisch		-0.028
Note der Hochschulzugangsberechtigung (Ref.: Unteres Leistungsdrittel)		
Mittleres Leistungsdrittel	0.008	0.008
Oberes Leistungsdrittel	0.020**	0.020**
Keine Information	0.002	0.003
Soziodemographische, studiengang- und hochschulbezogene Merkmale		
Vor dem Studium bereits in Deutschland gelebt	-0.020**	-0.020**
Weiblich	-0.020**	-0.020**
Alter in Jahren	-0.001	-0.001
Herkunftsregion (Ref.: Westeuropa)		
Mittel- und Südosteuropa	-0.046***	-0.047***
Osteuropa und Zentralasien	-0.048***	-0.050***
Nordamerika	-0.024	-0.022
Lateinamerika	-0.012	-0.011
Nord-, Subsahara-Afrika und Mittlerer Osten	-0.072***	-0.073***
Asien und Pazifik	-0.065***	-0.065***
Studienfachkategorie (Ref.: Ingenieurwissenschaften)		
Geisteswissenschaften	-0.024*	-0.024*
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	-0.029***	-0.029***
Mathematik, Naturwissenschaften	-0.020**	-0.020*
Sonstige Fächer/keine Angabe	-0.005	-0.004
Hochschulart (Ref.: Universität)		
Hochschule für angewandte Wissenschaften	0.017*	0.017*
Keine Information	-0.053	-0.050
Konstante	0.684***	0.688***
R^2	0.108	0.111

Anmerkungen: Quelle: International Student Survey, Welle 0–2; eigene Berechnungen; N = 3,008; *p < .05, **p < .01, ***p < .001.

7.3 Limitationen und Robustheitstests

Bei der Interpretation der Ergebnisse muss erstens beachtet werden, dass die von uns analysierte Stichprobe von der Grundgesamtheit der internationalen Studierender abweicht (s. Tabelle A1). Insbesondere Studierende in Masterstudiengängen, an Universitäten sowie Studierende der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften sind in unserer Stichprobe überrepräsentiert, während Studierende aus Westeuropa unterrepräsentiert sind. Diese

Unterschiede entstehen aufgrund (1) einer Selektion von bestimmten Studierendengruppen in das *International Student Survey*, (2) dem Verbleib bestimmter Studierendengruppen im Panel und (3) dem Ausschluss von Studierenden mit fehlenden Werten. Insbesondere Studierende mit höheren allgemeinbildenden Kompetenzen tendieren dazu, an Befragungen teilzunehmen oder im Panel zu verbleiben (Porter & Umbach, 2006; Zinn, Steinhauer & Aßmann, 2017; Zinn, Würbach, Steinhauer & Hammon, 2020). Auch höhere Sprachkenntnisse könnten mit dem Verbleib im Panel oder der Studienteilnahme korrelieren (Burkham & Lee, 1998). Aufgrund dessen ist davon auszugehen, dass die internationalen Studierenden in unserer Stichprobe leistungsstärker sind als die internationalen Studierenden der Grundgesamtheit.

Zweitens ist kritisch anzumerken, dass die Kategorie *Studierende mit Studierenerfahrungen* unterschiedliche Studierendengruppen beinhalten kann: (1) Studierende, die *keine* direkte HZB besitzen und sich die Studierenerfahrungen aus dem Ausland für den Hochschulzugang haben anrechnen lassen, (2) Studierende, die *keine* direkte HZB besitzen und sich die Studierenerfahrungen aus dem Ausland und den Studienkollegsbesuch für den Hochschulzugang haben anrechnen lassen, sowie (3) Studierende, die *eine* direkte HZB besitzen und trotzdem Studierenerfahrungen im In- und Ausland gesammelt haben. Folglich können nur generelle Aussagen getroffen werden, ob Studierende mit Studierenerfahrungen ihre Kompetenzen höher einschätzen. Insbesondere die dritte Gruppe schließt Studierende mit ein, die Studierenerfahrungen in Deutschland gesammelt haben. Diese schätzen eventuell aufgrund der besseren Kenntnisse des deutschen Hochschulsystems ihre Vorbereitung auf die studienspezifischen Anforderungen positiver ein als Studierende, die die Studierenerfahrungen im Ausland gesammelt haben. Als Robustheitstest wurden Studierende, die vor dem derzeitigen Studium bereits ein Studium in Deutschland abgeschlossen haben, von der Analyse ausgeschlossen ($N = 62$, Ausschluss von 4% des in Tabelle 1 verwendeten Datensatzes). Größe und Signifikanz der Koeffizienten veränderten sich kaum, sodass die Koeffizienten diesbezüglich nicht überschätzt sind.⁴

Drittens ist einschränkend einzuwenden, dass die abhängige Variable auf einer subjektiven Einschätzung basiert. Subjektive Einschätzungen sind weniger valide, da objektive Kompetenzen unterschätzt oder überschätzt werden könnten (Zlatkin-Troitschanskaia, Shavelson & Kuhn, 2015). Bisher gibt es nur wenige Studien mit objektiven Kompetenzmessungen von Studierenden, da diese aufgrund der Diversität von Kursen, Studiengängen und Hochschulen vor methodischen Schwierigkeiten stehen (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2015). Wisniewski et al. (2020) finden signifikante Zusammenhänge zwischen der subjektiven Einschätzung des Ausreichens der Deutschkenntnisse für das Studium und den objektiven Sprachkompetenzen internationaler Studierender. Wisniewski und Lenhard (2021) verweisen darauf, dass die tatsächlichen Sprachkenntnisse internationaler Studierender oftmals unterhalb der Eingangsschwelle zum sprachlichen Hochschulzugang (B2+/C1) liegen. Im *International Student Survey* wurden keine objektiven Kompetenzmessungen zu Studierfähigkeit bzw. Studierenerfolg durchgeführt. Darüber hinaus misst diese Studie nur einen Teilaspekt der Studierfähigkeit und gibt keine Auskunft über andere relevante Indikatoren von Studierfähigkeit, wie beispielsweise Mathematik oder EDV-Kenntnisse oder erfolgreiche Lern- und Arbeitsstrategien. Für einen zusätzlichen Robustheitscheck der Ergebnisse in Tabelle 1 wurde die selbst berichtete Studiendurchschnittsnote am Ende des ersten Semesters als alternativer Indikator für die Vorbereitung auf studienrelevante Kompetenzen herangezogen (Tabelle A3).

4 Die Ergebnisse werden auf Anfrage zur Verfügung gestellt.

Zur einfachen Interpretation wurden die Werte rekodiert, sodass ein hoher Wert (5) eine sehr gute und ein niedriger Wert (1) eine sehr schlechte Studiennote anzeigt. Aufgrund der hohen Anzahl an fehlenden Werten bei der abhängigen Variablen ergibt sich ein kleineres Sample. Die Ergebnisse deuten in dieselbe Richtung: Im Vergleich zu Bachelorstudierenden ohne vorherige Studien- oder Studienkollegserfahrungen besitzen Bachelorstudierende mit Studienkollegserfahrung keine besseren Studiennoten. Bachelorstudierende mit Studiene Erfahrung sowie Masterstudierende berichten signifikant bessere Studiennoten. Bei den Sprachkenntnissen unterscheiden sich die Signifikanzen, jedoch nicht die Richtung der Effekte im Vergleich mit Tabelle 1. Insbesondere höhere Englischkenntnisse gehen einher mit einer besseren Durchschnittsnote am Ende des ersten Semesters.

8 Diskussion, Fazit und Ausblick

Im Fokus dieser Studie stand erstens die Frage, in welchen Bereichen sich bei der Studienvorbereitung internationaler Studierender Kenntnisdefizite abzeichnen. Zweitens wurde die Frage untersucht, ob internationale Studierende, welche zusätzliche Bildungserfahrungen oder -abschlüsse vor dem Studienbeginn in Deutschland erworben haben oder höhere Sprachkenntnisse besitzen, die Vorbereitung auf die studienspezifischen Anforderungen rückblickend positiver einschätzen als Studierende, die diese Erfahrungen nicht gesammelt haben. Aufgrund der Bildungsnachweise, die für die Immatrikulation an einer deutschen Hochschule gefordert sind, sowie der unterschiedlichen Optionen, diese zu erlangen, sammeln internationale Studierende heterogene Bildungserfahrungen vor dem Fachstudium in Deutschland (vgl. Abschnitt 2). Die besondere Bildungssozialisation von internationalen Studierenden fand in der empirischen Forschung bisher kaum Beachtung (vgl. Abschnitt 4).

Die deskriptiven Analysen haben in Übereinstimmung mit früheren Studien (Apolinarski & Brandt, 2018) deutlich gemacht, dass etwa die Hälfte der internationalen Bachelorstudierenden bereits über Studiene Erfahrungen verfügt, da sie bereits an einer Hochschule studiert haben (mit oder ohne Abschluss). Die Vorbereitung auf studienspezifische Kompetenzen schätzen insbesondere Bachelorstudierende rückblickend schlechter ein als Masterstudierende. Nur jeder zweite Bachelorstudierende gab an, gut auf das Studium vorbereitet gewesen zu sein. Defizite zeigen sich bei Bachelorstudierenden bei der Vertrautheit mit den Arbeitstechniken und den wissenschaftlichen Methoden des Faches.

Die multivariaten Analysen zeigen, dass es zu Beginn des Studiums keinen Unterschied in der Einschätzung der studienspezifischen Anforderungen zwischen Bachelorstudierenden ohne Studiene Erfahrungen gibt, welche ihre HZB an einem Studienkolleg erlangt haben, und jenen, die mit einer ausländischen HZB ihr Studium in Deutschland begonnen haben. Es wird vermutet, dass dies an den Selektionsmechanismen in das Studienkolleg liegt: Eine HZB wird dann nicht anerkannt, wenn die schulischen Bildungszertifikate des jeweiligen Herkunftslands keine ausreichenden akademischen Fähigkeiten für ein Studium in Deutschland vermitteln. Folglich müssten gerade Studierende mit fehlenden akademischen Kenntnissen die HZB an einem Studienkolleg über die Feststellungsprüfung erlangen. In Studienkollegs werden fehlende Kompetenzen aufgeholt, da diese auf die Angleichung der wissenschaftlichen und fachlichen Kenntnisse an deutsche Hochschulreifezeugnisse abzielen (KMK, 2006).

Infolgedessen gibt es bei Studienbeginn keine Unterschiede in den eingeschätzten studien-spezifischen Kompetenzen zwischen den Studierendengruppen. Das Ergebnis ist folglich positiv zu werten und spricht hochschulpolitisch eher für die Erhaltung der Studienkollegs in Deutschland.⁵ Allerdings muss einschränkend angemerkt werden, dass diese Studie keine kausalen Schlüsse darüber zulässt, ob der Studienkollegbesuch zu einer Erhöhung der subjektiven Kompetenzeinschätzung oder der tatsächlichen Kompetenzen bei Studienbeginn führt. Zukünftige Studien könnten mittels einer Vorher-nachher-Messung zeigen, in welchem Ausmaß und in welchen Bereichen Studierende über den Besuch des Studienkollegs ihre studienspezifischen Kompetenzen erhöhen.

Weiterhin zeigen die Analysen, dass Bachelorstudierende mit Studierenerfahrung die Vorbereitung auf die Anforderungen des Studiums positiver einschätzen als Bachelorstudierende, die ohne Studierenerfahrungen mit einer ausländischen HZB an der Hochschule studieren. Es ist denkbar, dass die zusätzlichen Studierenerfahrungen nicht nur das vermeintliche Defizit in der Studierfähigkeit ausgleichen, sondern dieses sogar übertreffen. Allerdings muss einschränkend angemerkt werden, dass in unseren Analysen nicht dafür kontrolliert werden kann, ob die Studierenerfahrung auch zum Hochschulzugang führte oder ob es Studierende im Sample gibt, die trotz eines möglichen direkten Hochschulzugangs Studierenerfahrungen gesammelt haben, wodurch der positive Effekt überschätzt sein könnte (vgl. Abschnitt 7.3). Des Weiteren gibt es bisher keine Erkenntnisse, ob sich Studierende mit und ohne direkte Anerkennung der HZB in ihren objektiven Kompetenzen und Leistungen unterscheiden. Zur weiterführenden Validierung unserer Ergebnisse empfehlen wir daher objektive vergleichende Kompetenztests bei Studienbeginn nach Art des Hochschulzugangs (z. B. direkter Zugang über deutsche gymnasiale HZB oder HZB aus dem Ausland, indirekter Zugang durch HZB an einem Studienkolleg oder bisherige Studierenerfahrungen).

Bei Masterstudierenden wurde deutlich, dass diese die Vorbereitung auf die Anforderungen des Studiums positiver einschätzen als Bachelorstudierende, die ohne Studierenerfahrungen mit einer ausländischen HZB an der Hochschule studieren. Dieser Effekt erscheint plausibel, da während des vorangegangenen Bachelorstudiums studienrelevante Kompetenzen erworben wurden.

Die meisten Hochschulen fordern den Nachweis von Sprachkenntnissen in Deutsch und/oder Englisch für die Aufnahme eines Studiums. Daher wurde der Frage nachgegangen, ob Studierende mit höheren Sprachkenntnissen auch rückblickend einschätzen, dass sie besser auf die Anforderungen des Studiums vorbereitet waren und ob Sprachkenntnisse in der jeweiligen Studiengangssprache einen verstärkenden Effekt auf diese Einschätzung besitzen. Mehr als die Hälfte der internationalen Studierenden im Bachelorstudium gibt mindestens ein C1-Niveau in Deutsch (62%) und Englisch (54%) an. Im Master sind insbesondere die Englischkenntnisse gut ausgeprägt (77%), während nur etwa 20% der Studierenden im Sample mindestens ein C1-Niveau in Deutsch angeben. Auch frühere Studien (Apolinarski & Brandt, 2018) weisen geringere Kenntnisse in der deutschen Sprache bei internationalen Masterstudierenden aus. Dies hängt damit zusammen, dass diese häufiger in englischsprachigen Masterstudiengängen immatrikuliert sind. In den multivariaten Analysen zeigt sich,

5 Ein negatives Ergebnis wäre gewesen, wenn Bachelorstudierende, die ihre HZB durch den Abschluss an einem Studienkolleg erhalten, ihre studienspezifischen Kompetenzen schlechter einschätzen würden oder schlechtere Studiennoten besäßen als Bachelorstudierende, welche mit einer HZB aus dem Ausland direkt eine Zulassung an einer deutschen Hochschule erhalten. Dies würde auf die Ineffizienz der Studienkollegs hinsichtlich der Studienvorbereitung hindeuten.

dass hohe Sprachkenntnisse in Englisch oder Deutsch einen positiven Effekt auf die rückblickende Einschätzung der Vorbereitung auf die Studienanforderungen haben. Im Einklang mit diesen Ergebnissen zeigen Wisniewski et al. (2020), dass internationale Bachelorstudierende mit niedrigen Sprachkompetenzen die fachlichen Studienbedingungen als herausfordernder einschätzen. Insbesondere Studierende in englischsprachigen Studiengängen, die gute Englischkenntnisse aufweisen, beurteilen ihre studienspezifischen Kompetenzen positiv. Im Robustheitstest zeigt sich, dass hohe Englischkenntnisse auch mit besseren Studiennoten einhergehen. Englischkenntnisse scheinen für internationale Studierende unabhängig von der Studiengangssprache wichtig zu sein für ein erfolgreiches Studium. Im Hinblick auf die mangelnden Deutschkenntnisse internationaler Masterstudierender in englischsprachigen Studiengängen darf jedoch nicht vergessen werden, dass insbesondere Deutschkenntnisse für den Verbleib in Deutschland (Thies, 2022) bzw. einen eventuellen Verbleib im deutschen Arbeitsmarkt wichtig sind. Die Ergebnisse dieser Studie sind auch hochschulpolitisch relevant, da gezeigt wurde, dass die Verknüpfung der Zulassung an ein höheres Sprachniveau aus wissenschaftlicher Sicht ein wichtiges Kriterium ist, um die Studierfähigkeit internationaler Studierender zu sichern.

Auch die Hochschulen können dazu beitragen, den Studienerfolg internationaler Studierender in der Studieneingangsphase zu fördern. Viele Hochschulen bieten bereits kostenlose studienvorbereitende Maßnahmen für internationale Studierende an (Pineda & Rech, 2020) und stehen vor der Herausforderung, für bestimmte internationale Studierendengruppen gezieltere Angebote anzubieten. Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass insbesondere für internationale Bachelorstudierende ohne Studiererfahrungen im ersten Hochschulsemerestudienvorbereitende Kurse angeboten werden sollten. Die Angebote sollten in die im Studium geforderten Arbeitstechniken (richtiges Zitieren, Verfassen einer Seminararbeit usw.) und die wissenschaftlichen Methoden des Fachs einführen, da die Studierenden angaben, in diesen Bereichen schlecht vorbereitet gewesen zu sein. Eine Befragung des DAADs hat gezeigt, dass weniger als die Hälfte der Hochschulen studienvorbereitende Kurse in wissenschaftlichem Arbeiten anbieten (Pineda & Rech, 2020). Allerdings erkennen die Studierenden ihren eigenen Bedarf an unterstützenden Angeboten oftmals in der Studieneingangsphase nicht und nehmen die Angebote deshalb nicht wahr (Pineda & Rech, 2020). Die Herausforderung liegt folglich darin, einerseits zusätzliche Angebote zu wissenschaftlichen Methoden und Arbeitstechniken zu konzipieren und andererseits die Bekanntheit und Teilnahme an diesen Angeboten zu steigern.

Danksagung

Die vorliegende Studie ist aus dem Verbundprojekt „Studienerfolg und Studienabbruch von Bildungsausländern und -ausländerinnen in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“ (SeSaBa) hervorgegangen, das gemeinsam mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und der Fernuniversität in Hagen durchgeführt wird. Wir danken dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für die Förderung im Rahmen der Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch I“ (Förderkennzeichen 01PX16016B; Förderzeitraum: 1. April 2017 bis 31. Juli 2021). Zudem möchten wir unseren Verbundpartne-

rinnen und Verbundpartnern und den anonymen Gutachterinnen und Gutachtern für wertvolle Hinweise und Anmerkungen danken.

Literatur

- 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 (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hrsg.)*. Berlin.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3. Auflage). Chicago: University of Chicago Press.
- Burkham, D. T. & Lee, V. E. (1998). Effects of monotone and nonmonotone attrition on parameter estimates in regression models with educational data. *Demographic effects on achievement, aspirations and attitudes. Journal of Human Resources*, 33(2), 555–574. <https://doi.org/10.2307/146441>
- Dahm, G. & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In A. Wolter, U. Banscheraus & C. Kamm (Hrsg.), *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. 1. Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. (S. 225–265). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15488>
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2014). *Qualifizierte internationale Bewerber gewinnen und Studienerfolg sichern. Vorschläge für eine Reform des Hochschulzugangs für Ausländer. DAAD-STANDPUNKT*. Verfügbar unter: https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/daad-standpunkt_hochschulzugang.pdf
- Deutscher Akademischer Austauschdienst & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (2019). *Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld. Verfügbar unter: http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2019_verlinkt.pdf
- Deutscher Akademischer Austauschdienst & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (2020). *Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit*. Bielefeld. Verfügbar unter: http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2020_verlinkt.pdf
- Falk, S., Thies, T., Yildirim, H. H., Zimmermann, J., Kercher, J. & Pineda, J. (2021). *Methodenbericht zur Studie „Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungssausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“ (SeSaBa). Release 2*. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-75723-1>
- Gerhards, J. & Hans, S. (2013). Transnational human capital, education, and social inequality. *Analyses of international student exchange. Zeitschrift für Soziologie*, 42(2), 99–117. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2013-0203>
- Grüttner, M., Schröder, S. & Berg, J. (2021). *Erfolgservartung und Abbruchneigung bei internationalen Studieninteressierten und Geflüchteten in der Studienvorbereitung*. In M. Jungbauer-Gans & A. Gottburgsen (Hrsg.), *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung (Higher Education Research and Science Studies, S. 169–196)*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31694-5_7
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. et al. (2017). *Zwischen Studienervartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an*

- deutschen Hochschulen (DZHW Forum Hochschule, Hrsg.). Verfügbar unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf
- Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland (DZHW BRIEF Nr. 03). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2020.03.dzhw_brief
- Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz (2020). Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT). (Beschluss der HRK vom 08.06.2004 und der KMK vom 25.06.2004 i. d. F. der HRK vom 23.07.2020 und der KMK vom 28.11.2019). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_25_RO_DT.pdf
- Hoffmeyer-Zlotnik, P. & Grote, J. (2019). Anwerbung und Bindung von internationalen Studierenden in Deutschland. Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN). Working Paper 85 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), Hrsg.). Nürnberg. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67593-8>
- Hutardo, S. & Carter, F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. *Sociology of Education*, 70(4), 324–345. <https://doi.org/10.2307/2673270>
- Isleib, S., Woisch, A. & Heublein, U. (2019). Ursachen des Studienabbruchs. Theoretische Basis und empirische Faktoren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1047–1076. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00908-x>
- Konegen-Grenier, C. (2002). Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Kuhn, K. & Fekete, P. (Hrsg.). (2019). Deutsch-chinesische Studienangebote erfolgreich managen. Rahmenbedingungen und Erfolgsfaktoren aus interkultureller Perspektive. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23534-5>
- Kultusministerkonferenz (2006). 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). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/Rahmenordnung2006.pdf
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (2018). Erhebungsinstrumente (SUF-Version). NEPS Startkohorte – Studierende. Hochschulstudium und Übergang in den Beruf. Verfügbar unter: https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC5/3-0-0/SC5_3-0-0_de.pdf
- Lin-Klitzing, S. (2014). Abitur und Studierfähigkeit. Eine Einführung. In S. Lin-Klitzing, D.-S. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog (Gymnasium – Bildung – Gesellschaft*, S. 11–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, S. & Schneider, T. (2013). Educational pathways and dropout from higher education in Germany. *Longitudinal and Life Course Studies*, 4(3), 218–241. <https://doi.org/10.14301/llcs.v4i3.251>
- Pineda, J. & Rech, M. (2020). Studienvorbereitung und Einstieg internationaler Studierender in Deutschland. Maßnahmen, Strukturen und Praxisbeispiele (DAAD, Hrsg.). Bonn. Verfügbar unter: https://static.daad.de/media/daad_de/der-daad/was-wir-tun/fortbildung-expertise-und-beratung/analysen-studien/studienerefolg-und-studienabbruch-bei-bildungsauslaendern-in-deutschland-im-bachelor-und-masterstudium-sesaba/p_r_svm.pdf
- Porter, S. R. & Umbach, P. D. (2006). Student survey response rates across institutions. Why do they vary? *Research in Higher Education*, 47(2), 229–247. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8887-1>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9468-1>

- Schreiber-Barsch, S. & Gundlach, H. (2019). Du kannst doch MEHR! Studierfähigkeit als Bewertungskriterium im. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42(1), 69–94. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-0126-z>
- Schröder, S., Grüttner, M. & Berg, J. (2019). Study preparation for refugees in German ‘Studienkollegs’. Interpretative patterns of access, life-wide (language) learning and performance. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 21(2), 67–85. <https://doi.org/10.5456/WPLL.21.2.67>
- Thies, T. (2022, im Druck). International students in higher education: Intentions to leave the host country after graduation. In M. Jungbauer-Gans & A. Gottburgsen (Hrsg.), *Regionale Mobilität und Hochschulbildung (Higher Education Research and Science Studies)*. Wiesbaden: Springer VS.
- 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 (Higher Education Research and Science Studies*, S. 137–167). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31694-5_6
- Tieben, N. & Knauf, A.-K. (2019). Die Studieneingangsphase Studierender mit vor-tertiärer beruflicher Ausbildung. Allgemeiner und fach-spezifischer Kenntnisstand und Studienvorbereitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 347–371. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0855-6>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition* (2. Auflage). Chicago: University of Chicago Press.
- Wisniewski, K. & Lenhard, W. (2021). Der Zusammenhang von Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern: Ergebnisse aus dem SpraStu Projekt. In M. Neugebauer, Daniel H.-D. & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 203–233). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_9
- Wisniewski, K., Möhring, J., Lenhard, W. & Seeger, J. (2020). Sprachkompetenzen und Studienerfolg von BildungsausländerInnen zu Studienbeginn: Erste Erkenntnisse eines empirischen Längsschnittprojekts. In A. Drackert, M. Mainzer-Murrenhoff, A. Soltyska & A. Timukova (Hrsg.), *Testen bildungssprachlicher Kompetenzen und akademischer Sprachkompetenzen. Zugänge für Schule und Hochschule* (S. 281–322). Frankfurt a.M.: Lang. <https://doi.org/10.3726/b17088>
- Yao, C. W. (2015). Sense of belonging in international students. Making the case against integration to US institutions of higher education. *Comparative & International Higher Education*, 7, 6–10.
- Yildirim, H. H., Zimmermann, J. & Jonkmann, K. (2020). Studienerfolg und Studienabbruch. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 4, 32–54. <https://doi.org/10.3224/zehf.v4i1.04>
- Zimmermann, J., Falk, S., Thies, T., Yildirim, H. H., Kercher, J. & Pineda, J. (2021). Spezifische Problemlagen und Studienerfolg internationaler Studierender in Deutschland. In M. Neugebauer, Daniel H.-D. & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 179–202). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_8
- Zinn, S., Steinhauer, H. W. & Aßmann, C. (2017). Samples, weights, and nonresponse. The student sample of the National Educational Panel Study (Wave 1 to 8). NEPS Survey paper (Leibniz Institute for Educational Trajectories, Hrsg.). Bamberg. Verfügbar unter: https://www.neps-data.de/portals/0/survey%20papers/sp_xviii.pdf
- Zinn, S., Würbach, A., Steinhauer, H. W. & Hammon, A. (2020). Attrition and selectivity of the NEPS starting cohorts. An overview of the past 8 years. *AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv*, 14(2), 163–206. <https://doi.org/10.1007/s11943-020-00268-7>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Shavelson, R. J. & Kuhn, C. (2015). The international state of research on measurement of competency in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(3), 393–411. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004241>

Kontakt

Dr. Susanne Falk, Michelle Helmkamp, Theresa Thies
 Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF)
 Lazarettstr. 67
 80636 München
 E-Mail: Falk@ihf.bayern.de
 E-Mail: M.Helmkamp@campus.lmu.de
 E-Mail: Thies@ihf.bayern.de

Anhang

Tabelle A1: Deskriptive Statistiken: Mittelwerte und Prozentwerte

	BA	MA	Total Sample	Total GG	Min	Max
Aktuelle Abschlussart und Hochschulzugangsweg					0	3
Bachelor ohne Studienerfahrung, ohne Studienkolleg	40.81	n.z.	16.03	49		
Bachelor ohne Studienerfahrung, mit Studienkolleg	11.77	n.z.	4.62			
Bachelor mit Studienerfahrung, ohne Studienkolleg	44.03	n.z.	17.29			
Bachelor mit Studienerfahrung, mit Studienkolleg	3.39	n.z.	1.33			
Master	n.z.	100	60.72	51		
Sprachkenntnisse und Studiengangssprache						
Englisch C1-Niveau o. höher (Ref.: unter C1)	53.55	77.00	67.79		0	1
Deutsch C1-Niveau o. höher (Ref.: unter C1)	62.35	21.85	37.77		0	1
Studiengangssprache Englisch (Ref.: Deutsch)	15.06	75.08	51.50		0	1
Note der Hochschulzugangsberechtigung					0	3
Unteres Leistungsdrittel	27.24	25.58	26.23			
Mittleres Leistungsdrittel	26.48	27.49	27.09			
Oberes Leistungsdrittel	27.33	28.75	28.19			
Keine Information	18.95	18.18	18.48			
Soziodemographische, studiengang- und hochschulbezogene Merkmale						
Vor dem Studium bereits in Deutschland gelebt	35.62	26.89	30.32		0	1
Weiblich	48.82	41.79	44.55	44	0	1
Alter in Jahren	23.48	26.44	25.27		18	49
Herkunftsregion					0	6
Westeuropa	16.50	8.21	11.47	23		
Mittel- und Südosteuropa	15.57	7.83	10.87	10		
Osteuropa und Zentralasien	13.28	9.80	11.17	8		
Nordamerika	3.38	3.89	3.69	3		
Lateinamerika	7.87	11.01	9.77	6		
Nord-, Subsahara-Afrika und Mittlerer Osten	23.77	19.50	21.20	23		
Asien und Pazifik	19.63	39.76	31.85	27		
Studienfachkategorie					0	4
Ingenieurwissenschaften	30.88	33.02	32.18	46		
Geisteswissenschaften	9.14	10.08	9.71	9		
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	31.13	25.63	27.79	29		
Mathematik, Naturwissenschaften	23.18	25.03	24.30	10		

	BA	MA	Total Sample	Total GG	Min	Max
Sonstige Fächer/keine Angabe	5.67	6.24	6.02	6		
Hochschulart					0	2
Universität	65.99	83.30	76.50	66		
Hochschule für angewandte Wissenschaften	33.25	16.27	22.94	34		
Keine Information	0.76	0.44	0.57	n.z.		

Anmerkungen: Ausgewiesen sind Mittelwerte für metrische Variablen und Prozentwerte für kategoriale Variablen. GG = Grundgesamtheit der internationalen Studierenden im 1. Fachsemester im WiSe 2017/2018 auf Basis der Hochschulstatistik; Quelle: International Student Survey, Welle 0–2; eigene Berechnungen, N = 3,008

Tabelle A2: Deskriptive Statistiken: Mittelwerte von Einschätzung der Vorbereitung auf die studienspezifischen Anforderungen für interessierende Variablen

	Mittelwert	N
Hochschulzugangswegen		
Bachelor ohne Studienerfahrung, ohne Studienkolleg	0.66	482
Bachelor ohne Studienerfahrung, mit Studienkolleg	0.64	139
Bachelor mit Studienerfahrung (mit oder ohne Studienkolleg)	0.67	561
Master	0.73	1,826
Sprachkenntnisse und Studiengangssprache		
Englisch C1-Niveau o. höher	0.66	969
Englisch unter C1	0.72	2039
Deutsch C1-Niveau o. höher	0.69	1,136
Deutsch unter C1	0.71	1,872

(Quelle: International Student Survey, Welle 0–2; eigene Berechnungen; N = 3,008)

Tabelle A3: OLS-Regression (AV: Durchschnittsnote am Ende des 1. Semesters)

Variablen	Modell 1	Modell 2
Aktuelle Abschlussart und Hochschulzugangswegen		
(Ref.: Bachelor ohne Studienerfahrung ohne Studienkolleg)		
Bachelor ohne Studienerfahrung mit Studienkolleg	0.01	0.01
Bachelor mit Studienerfahrung	0.11**	0.10*
Master	0.30***	0.30***
Sprachkenntnisse und Studiengangssprache		
Englisch C1-Niveau o. höher (Ref.: unter C1)	0.17***	0.13***
Deutsch C1-Niveau o. höher (Ref.: unter C1)	0.05	0.06
Studiengangssprache Englisch (Ref.: Deutsch)	0.10**	0.04
Englisch C1-Niveau * Studiengangssprache Englisch		0.10
Deutsch C1-Niveau * Studiengangssprache Englisch		-0.02
Note der Hochschulzugangsberechtigung (Ref.: Unteres Leistungsdrittel)		
Mittleres Leistungsdrittel	0.09**	0.09**
Oberes Leistungsdrittel	0.28***	0.28***
Keine Information	0.06	0.06
Soziodemographische, studiengang- und universitätsbezogene Merkmale		
Vor dem Studium bereits in Deutschland gelebt	0.01	0.01

Variablen	Modell 1	Modell 2
Weiblich	0.04	0.04
Alter in Jahren	0.01*	0.01
Herkunftsregion (Ref.: Westeuropa)		
Mittel- und Südosteuropa	-0.19***	-0.20***
Osteuropa und Zentralasien	-0.12***	-0.21***
Nordamerika	-0.44***	-0.44***
Lateinamerika	-0.28***	-0.28***
Nord-, Subsahara-Afrika und Mittlerer Osten	-0.33***	-0.33***
Asien und Pazifik	-0.21***	-0.21***
Studienfachkategorie (Ref.: Ingenieurwissenschaften)		
Geisteswissenschaften	0.23***	0.23***
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	0.01	0.01
Mathematik, Naturwissenschaften	0.03	0.03
Sonstige Fächer/keine Angabe	0.16***	0.16***
Hochschulart (Ref.: Universität)		
Hochschule für angewandte Wissenschaften	0.08**	0.08**
Keine Information	-0.07	-0.08
Konstante	3.20***	3.22***
R^2	0.13	0.13

Quelle: International Student Survey, Welle 0 – 2; eigene Berechnungen, $N = 2,372$.

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Anmerkungen: International Student Survey, Welle 0 – 2; eigene Berechnungen; $N = 2,372$; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$