

# Mehr als Sprache: Studierfähigkeit bildungsausländischer Studierender im Kontext deutscher Hochschulen

Kati Lüdecke-Röttger<sup>1</sup>

Creative Commons Namensnennung –  
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0  
International Lizenz. CC-BY-SA



DOI: 10.55310/jfhead.9

## Abstract

Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in ein Forschungsprojekt, das das Herausbilden von Studierfähigkeit bildungsausländischer Studierender im Kontext deutscher Hochschulen bzw. deutschsprachiger Studiengänge untersucht. Vorgestellt werden die ersten Schritte einer Mixed-Methods-Langzeitstudie, die ermitteln soll, wie bildungsausländische Studierende in propädeutischen Sprachkursen wesentliche Aspekte der Studierfähigkeit entwickeln und auf diese Weise ihre akademische Integration vorbereitet und erleichtert wird, um so einem späteren Studienabbruch vorzubeugen.

## Keywords

Studieneingang; Studierfähigkeit; bildungsausländische Studierende; Transformatives Lernen

- 1 Kati Lüdecke-Röttger, M.A.  
Fachliche Leitung der Studienvorbereitung  
Bereich Deutsch als Fremdsprache,  
Zentrum für Schlüsselqualifikationen,  
Universität Kiel  
[kluedecke-roettger@zfs.uni-kiel.de](mailto:kluedecke-roettger@zfs.uni-kiel.de)

## 1 Ausgangssituation

Um die deutsche Hochschullandschaft internationaler zu gestalten, sind in den vergangenen Jahren zahlreiche Internationalisierungsstrategien entwickelt worden, die primär auf Studium und Lehre ausgerichtet sind (vgl. HRK 2014, 28). Es wird aber auch deutlich, dass sich die Aufmerksamkeit hier in erster Linie auf Fragen der Anerkennung, Möglichkeiten der formalen Integration in den Studienverlauf einerseits und andererseits auf die unzureichende Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit richtet (vgl. ebd., 31).

Mit welchen konkreten Anforderungen bildungsausländische Studierende<sup>2</sup> in Hinblick auf den individuellen Studienverlauf und die Bewältigung ihres Fachstudiums konfrontiert sind, findet hingegen weniger Beachtung. Dabei erfordern die Studienabbruchquoten der letzten Jahre dringend eine stärkere Beschäftigung mit sämtlichen Faktoren<sup>3</sup>, die den Studienerfolg bildungsausländischer Studierender an einer deutschen Universität maßgeblich beeinflussen: Denn über 40 % der bildungsausländischen Bachelorstudierenden geben in den ersten beiden Semestern ihr Studium auf im Vergleich zu lediglich 29 % der deutschen Studierenden (Bärenfänger 2018, 208).

Die Fähigkeit, ein Fachstudium zu bewältigen, lässt für internationale und geflüchtete Studierende zunächst an das Beherrschen der deutschen Sprache denken. Der Erwerb akademischer Sprachfertigkeiten findet an vielen Hochschulen und Studienkollegs in studienvorbereitenden Deutschkursen statt, mit-

hin in Kursen, in denen in erster Linie sprachliche Studierfähigkeit entwickelt wird und es den Studierenden ermöglicht werden soll, eine der sprachlichen Hochschulzulassungsprüfungen – beispielsweise TestDaF oder DSH – zu bestehen. Dabei wird zunehmend die Notwendigkeit erkannt, dass in dieser Phase nicht nur die Sprache vermittelt wird. Gerade in den vergangenen Jahren – insbesondere im Rahmen von aus Landes- und Bundesmitteln finanzierten Programmen zur Förderung und Integration geflüchteter Studieninteressierter – wurden ergänzende, dem Fachstudium vorgeschaltete Angebote geschaffen, die den Übergang ins Fachstudium durch die Vermittlung beispielsweise weiterer Studienkompetenzen und Informationen zu hochschul- bzw. fachspezifischen Themen entlasten. In diesem Kontext wurde eine Vielzahl von Maßnahmen installiert, die über die bloße Sprachvermittlung hinausgehen: Beratungen, interkulturelle Trainings, fachspezifische Vorkurse, landeskundliche Lehrangebote, die alle der sprachlichen Ausbildung als additive Einzelmaßnahmen mit wertvollen Inhalten neben- oder nachgeordnet, häufig jedoch unabhängig vom Sprachunterricht gedacht und gesehen werden.

Mit Blick auf die Vielzahl dieser unterschiedlichen Angebote, die häufig in einem sehr kurzen Zeitraum und hochschulspezifisch als Reaktion auf aktuell identifizierte Bedarfe entwickelt wurden, stellt sich die Frage, wie solche Aspekte nicht nur punktuell und additiv gedacht werden, sondern wie sie auf einer didaktischen Ebene systematisch und langfristig in die Vermittlung von Sprache integriert werden können. So

soll geprüft werden, wie in einer regulären Studienvorbereitung für bildungsausländische Studierende Elemente einbezogen sind, mit denen über die Sprache hinaus Studierfähigkeit ausgebildet und als didaktischer Bestandteil sprachlicher Propädeutika – und insofern ressourcenschonend sowie schlüssig und motivierend für die Studierenden – entwickelt wird.

## 2 Theoretischer Rahmen

### 2.1 Studierfähigkeit

Betrachtet man die Entwicklung von Studierfähigkeit<sup>4</sup> in studienvorbereitenden Kursen, sollen die Voraussetzungen der Studierenden nicht defizitär gedacht werden. Auszugehen ist vielmehr von einem unterschiedlich ausgeprägten Potential, das sich im Laufe des Kurses je nach Disposition und Bedarf entwickelt, jedoch weder im vorbereitenden Kurs noch zu Beginn des Fachstudiums in einer festgelegten Ausprägung erwartet wird. Vielmehr bietet die Heterogenität die Möglichkeit, dass sich unterschiedliche Perspektiven und Arbeitsweisen der Studierenden ergänzen und bereichern.

Ausgehend von dieser Prämisse ist Studierfähigkeit als flexibles und prozessuales Konstrukt zu sehen, das innerhalb eines Bezugsrahmens kulturspezifisch, v.a. in Abhängigkeit von der akademischen Kultur, differiert und darauf abzielt, dass Kompetenzen entwickelt werden, die notwendig sind, um den

2 Die Begriffe ausländische Studierende bzw. bildungsausländische, inländische, aber auch bildungsinländische Studierende, die ich in meinem Text verwende, wurden v.a. in politischen und statistischen Zusammenhängen geprägt und werden in der Didaktik des DaF / DaZ-Lernens v.a. genutzt, um präzise darzustellen, wo die Studierenden ihre Hochschulberechtigung erworben haben, nämlich bildungsausländische Studierende im Ausland oder an einem Studienkolleg. Darüber hinaus unterscheide ich, wie an vielen Hochschulen üblich, zwischen internationalen und geflüchteten Studierenden, wobei als internationale Studierende diejenigen gemeint sind, die vorwiegend zum Zweck des Studiums nach Deutschland gekommen sind, wohingegen geflüchtete Studierende aus anderen Gründen zugewandert sind und sich mit dem Studium in der Regel beruflich in Deutschland etablieren wollen. Dennoch möchte ich auf aktuelle Bestrebungen hinweisen, die Begrifflichkeiten im Sinne eines neutraleren Sprachgebrauchs anzupassen. (vgl. DAAD 2021, 2)

3 Für die einzelnen Komponenten des Konstrukts Studierfähigkeit werden in der Literatur gleichermaßen die Begriffe *Aspekt* und *Faktor* benutzt, die ich hier ebenso synonym verwende.

Studienalltag und die Herausforderungen im Fachstudium an einer deutschen Hochschule zu bewältigen. Damit geht der Bezugsrahmen deutlich über eine intellektuelle Befähigung hinaus, wie sie sich beispielsweise bei Pasternack findet (vgl. 2019, 33–34), kann aber ebenso wenig auf sprachliche Fertigkeiten reduziert werden.

Vielmehr ist Studierfähigkeit – wie bereits 1991 von Huber als Voraussetzung für den Studienerfolg postuliert – eine Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer Hochschul- bzw. Wissenschaftssozialisation, und zwar als „disziplinspezifische Kompetenz, nämlich Fähigkeit und Bereitschaft, verschiedene, neuartige Situationen gemäß generalisierten (situationsübergreifenden) Schemata zu interpretieren und entsprechende Handlungen zu generieren“ (Huber 1991, 421–422). Darüber hinaus benennen exemplarisch van den Berk und Stolz Studierfähigkeit als Handlungsfähigkeit in studienrelevanten „[S]ituationen, die gestaltet und bewältigt werden müssen“ (van den Berk & Stolz 2016, 37) und somit als entscheidenden Faktor für Studien Erfolg. Dabei spielen die Anbindung an das Fach sowie personale Ressourcen und Überzeugungen eine große Rolle (vgl. Schubarth, Mauermeister, Erdmann, Apostolow & Schulze-Reichelt 2019, 40).

Zweifellos erweist sich für bildungsausländische Studierende das eigenständige, präzise und flexible Beherrschen der deutschen Sprache – abgebildet auf C1 des Europäischen Referenzrahmens (vgl. Trim, North & Coste 2013) – als ein wesentlicher Faktor des Studienerfolgs und stellt über alle individuellen

Unterschiede hinweg einen messbaren verbindlichen Anhaltspunkt für die Bewertung von Studierfähigkeit dar. Untersuchungen dazu liegen beispielsweise von Bärenfänger, Lange, Möhring (2015) und Arras (2012) vor. Deutlich wird jedoch auch hier, dass der Nachweis ausreichender allgemeiner akademischer Sprachkenntnisse einen Studienerfolg nicht garantiert, sondern das Gelingen eines Studiums sowohl von externen, objektiven und leistungsbezogenen Faktoren als auch von individuellen Variablen abhängt (Wisniewski 2018, 582).

Um bildungsausländische Studierende für ein Studium an einer deutschen Hochschule zu befähigen und das konkrete Fachstudium über die sprachliche Vorbereitung hinaus vorzuentlasten, gilt es, zum einen fachsprachliche Aspekte zu berücksichtigen, zum anderen und vor allen Dingen aber auch das Zusammenwirken der Sprache mit anderen Aspekten der Studierfähigkeit. Zu diesen Aspekten zählen individuelle Studienkompetenzen und Bewältigungsstrategien in Hinblick auf strukturelle Studienbedingungen, die Bärenfänger als allgemeine Studierfähigkeit beschreibt und unter die er Lern-, Arbeits-, Informationsverarbeitungs- und Organisationsstrategien fasst sowie die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit anderen Denk- und Verhaltensweisen als Voraussetzung für eine notwendige Akkulturation (vgl. Bärenfänger 2008). Dazu gehört ebenso wie die Vergleichs-, Kritik- und Urteilsfähigkeit die Auseinandersetzung mit (kultur)spezifischem Rollenverhalten bzw. statusgebundenen Rollenvorstellungen, Kommunikations- und Diskursformen, Formen

der Interaktion zwischen Studierenden sowie zwischen Studierenden und Lehrenden.

Dabei handelt es sich bei all den genannten Faktoren „vornehmlich um Prinzipien, Verhaltensweisen und Handlungsoptionen, die im eigenen Studienalltag erfahren werden müssen, um verstanden zu werden und mit denen die Studierenden einen Umgang finden müssen, der sie letztlich in ihrer Eigenverantwortung beansprucht und somit in ihrer Rolle als autonome Studierende bestärkt“ (Lüdecke-Röttger 2021, im Druck). Um zudem im Sinne eines zielorientierten Studienbeginns der Forderung nach einem frühen Fachbezug Rechnung zu tragen, kann das Konstrukt der Studierfähigkeit durch Kenntnisse zu Aufbau, Ablauf, Anforderungen und Lehrformaten des Fachstudiums ergänzt werden (vgl. Stalb 2019, 180–181).

Zusammengefasst ergeben sich so zusätzlich zur (1) Sprache drei weitere entscheidende Kriterien der Studierfähigkeit, die als Bezugspunkte dienen und in propädeutischen Kursen für bildungsausländische Studierende Berücksichtigung finden und mit der Sprache verknüpft werden können: Aspekte der (2) Selbstorganisation und Autonomie<sup>6</sup>, der (3) Kommunikation und Kollaboration inklusive interkultureller Faktoren sowie (4) Bezüge zum gewählten Fachstudium.

## 2.2 Transition und Transformation

Dass die genannten Faktoren der Studierfähigkeit im Rahmen propädeutischer Kurse entwickelt wer-

- 4 Der Fokus liegt hier auf intrinsischen, individuell veränderbaren Faktoren. Institutionelle und persönliche Rahmenbedingungen werden nicht untersucht. Es wird aber berücksichtigt, dass Studierfähigkeit auch die Fähigkeit beinhaltet, solche Bedingungen zu handhaben.
- 5 Für englischsprachige Studiengänge gilt das in dieser Absolutheit allerdings nicht.
- 6 Gemeint ist selbstreguliertes Lernen, das aber weiter gefasst ist als beispielsweise bei Wisniewski (vgl. 2018), die damit vor allem (sprachliche) Strategien meint.

den sollten, liegt zunächst darin begründet, dass sich mit sprachlichen Voraussetzungen verknüpfte Defizite im Fachstudium nicht ohne Weiteres aufhellen lassen (Heublein & Richter 2011, 48). Darüber hinaus liegt eine große Chance darin, dass studienvorbereitende Sprachkurse als Transit ins Fachstudium fungieren. Es handelt sich somit um eine Phase des Übergangs, in der sich zwar in einem offenen Prozess, aber innerhalb eines geschützten Rahmens zeigen kann, ob bisher erworbene Studienkompetenzen (oder studienrelevante Voraussetzungen und Kompetenzen) für ein Fachstudium an einer deutschen Hochschule ausreichen, passend sind oder noch erworben bzw. angepasst werden müssen. Es obliegt den Kursen zum einen, solche Notwendigkeiten und Defizite aufzudecken, und zum anderen, diese auszugleichen, indem – bereits verortet im Umfeld Hochschule – neben dem allgemeinen und akademischen Sprachgebrauch auch akademisches Denken und Handeln vermittelt werden.

Die Studierenden solcher Kurse befinden sich mit hin in einem Entwicklungsprozess, im Laufe dessen sie – so die Annahme – in unsichere und kritische Situationen geraten. Dabei entsteht die Unsicherheit insbesondere infolge von Gegebenheiten, die nicht den bisherigen Lernerfahrungen entsprechen. Indem sich die Studierenden auf die neue Situation und die damit verbundenen, Irritationen auslösenden Herausforderungen einlassen, müssen sie bisherige Gewissheiten überdenken, gegebenenfalls sogar aufgeben. Die neuen Erfahrungen erfordern eine neue Bewer-

tung der Situation und – innerhalb des unbekanntes Kontextes – der eigenen Voraussetzungen. So wird im besten Falle ein Perspektivenwechsel im Sinne des Transformativen Lernens (vgl. Schüßler 2008, 4) initiiert. Zugleich entwickeln die Studierenden neue Kompetenzen, da solche „Statuspassagen, Krisen und Übergänge Entwicklungs- und Bildungspotenziale bereithalten“ (Gaus 2019, 41). Dabei werden diese Transitionskompetenzen v. a. dann entwickelt, wenn der Prozess des Übergangs und solche Irritationen auslösenden Situationen nicht geglättet werden, sondern vielmehr einen produktiven Umgang und Strategien verlangen, die diesen Umgang ermöglichen (vgl. ebd.).

Dass in den studienvorbereitenden Deutschkursen ein wesentlicher Veränderungsprozess stattfindet, der deutlich einen Perspektivenwechsel bedingt, zeigt sich ganz grundlegend in Hinblick auf die Sprache, wie der Europäische Referenzrahmen belegt: So verschiebt sich der Fokus bei der Entwicklung von der Niveaustufe B1 zu B2 vom persönlichen Sprachgebrauch hin zum sachlichen, fachlichen und hin zu einem zunehmend routinierten Umgang mit der Komplexität von Sprachhandlungen und einem eigenständigen Sprachgebrauch (vgl. Trim, North & Coste 2013). Das gewohnte Bestätigungslernen, das Lernen auf der Grundlage bisheriger Lernerfahrungen und innerhalb bereits vorhandener Verstehens- und Aneignungsmuster, die an bisherige Lernerfahrungen anschließen (vgl. Schäffter 1997, 693), wird aufgebrochen. Von den Studierenden wird stärker ein autonomes Lern-

verhalten als ein lehrendenzentriertes verlangt. Nicht die Reproduktion von erworbenem Wissen steht im Mittelpunkt, sondern vielmehr sprachliches Handeln und Aushandeln. Die dadurch entstehenden Differenz-erfahrungen führen zu einem reflexiven Lernen (vgl. ebd.). (Irritierende) Situationen, wie sie ähnlich auch im Fachstudium auftreten können, werden antizipiert, zugelassen oder auch bewusst geschaffen. Dadurch erhalten die Studierenden die Möglichkeit, sich bewusst mit solchen Situationen auseinanderzusetzen und Strategien zu erproben, mit denen neue Lernerfahrungen verstehbar und handhabbar werden.

In diesem Sinne soll Transformatives Lernen, also das Lernen durch Differenz-erfahrungen und Perspektivenwechsel in einer Phase des Übergangs, als wesentlicher Faktor für die Entwicklung von Studierfähigkeit verstanden werden.

### 3 Fragestellung

Möchte man erfassen, wie Studierfähigkeit als vielschichtiges und prozessuales Konstrukt in studienvorbereitenden Phasen, die von kritischen und Irritationen auslösenden Momenten geprägt sind, entwickelt wird, ergeben sich folgende Fragen:

1. Welche Faktoren von Studierfähigkeit werden in studienvorbereitenden Deutschkursen entwickelt?
2. Wie ist das Ausbilden und Entwickeln von Studienkompetenzen mit dem Spracherwerb verknüpft?

3. In welchen kritischen Momenten und in welcher Weise werden Kompetenzen, die Studierfähigkeit ausmachen, benötigt und entwickelt?

## 4 Datenerhebung

Zentraler Untersuchungsgegenstand sind die propädeutischen Kurse im Bereich Deutsch als Fremdsprache der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, in denen sich internationale Studierende und Studierende mit Fluchthintergrund in erster Linie sprachlich auf ein Fachstudium an der CAU oder einer anderen deutschen Hochschule vorbereiten.

Es handelt sich um insgesamt fünf Intensivkurse auf den zwei Niveaustufen B2 und C1, wobei eine Niveaustufe ein Semester mit jeweils 24 Semesterwochenstunden umfasst und der C1-Kurs mit der DSH-Prüfung abschließt. Insgesamt werden die Kurse pro Semester von 80 bis 100 Studierenden aus mehr als 20 Ländern besucht. Alle Studierenden verfügen über eine Hochschulzugangsberechtigung<sup>7</sup>. Sie haben bisher ganz unterschiedliche Studiererfahrungen in ihren Heimatländern gemacht und haben ganz verschiedene Fachwünsche für das Studium an einer deutschen Hochschule. Die Kurse beruhen seit dem Sommersemester 2020 auf einem hybriden Lehrkonzept<sup>8</sup>, das asynchrone Elemente auf der Lernplattform OLAT, die im Selbststudium bearbeitet werden müssen, mit synchronem ZOOM-Unterricht und Präsenzunterricht

(z. T. mit Lernenden im Extended Virtual Classroom) verknüpft.

Im Unterricht wird das vorhandene sprachliche Wissen vertieft und systematisch ausgebaut. Kernkompetenzen akademischer Sprache wie Schreiben und Texterschließung stehen im Fokus. Vermittelt bzw. geübt werden zudem studienrelevante grammatische Strukturen und Studientechniken wie die Beschreibung von einfachen Grafiken, mündliche Präsentationen und das Anfertigen von Mitschriften. Unterrichtsinhalte sind aber auch – zumeist in Projekten – überfachliche und fachbezogene universitäre Sprachpraxis und das Überprüfen der eigenen Studienfachwahl sowie ein Prüfungstraining.

Die Datenerhebung ist für einen Zeitraum von vier Semestern vorgesehen. Sie gliedert sich in die folgenden, zum Teil zeitgleich stattfindenden Phasen<sup>9</sup>:

### 1) Qualitative Befragung

Im Rahmen einer Exploration wurden in leitfadengestützten Interviews ehemals Teilnehmende aus den propädeutischen Kursen am Ende ihres ersten Fachsemesters zu ihrem bisherigen Studienalltag befragt. Ziel der Interviews war es, Reflexionen über Studienkompetenzen anzustoßen, über die die Studierenden zu Beginn ihres Fachstudiums verfügen bzw. verfügen sollten. Die gestellten Fragen bezogen sich auf folgende Faktoren der Studierfähigkeit: Sprache, Lernendenautonomie, Kommunikation und Kollaboration sowie Fachbezug. Gefragt wurde nach der Sicherheit im

Umgang mit der Fachsprache, nach eigenverantwortlicher Organisation des Studiums, Selbstwirksamkeit, Interaktion mit Kommiliton:innen, Lehrpersonen und Verwaltung sowie nach fachlichen Anforderungen, gerahmt von Fragen zu ursprünglichen Erwartungen und einem Realitätsabgleich sowie Plänen für das kommende Semester.

Befragt wurden sechs Studierende aus unterschiedlichen Fachrichtungen. Die Auswertung – in Form der deduktiven Kategorienbildung nach Mayring (vgl. 2000) – ist noch nicht abgeschlossen.

### 2) Quantitative Befragung

Bereits zu Anfang des Wintersemesters 2020/21 startete eine quantitative Längsschnittbefragung, die sich aus Präfragebögen, die von den neu beginnenden Studierenden aller Kurse ausgefüllt werden, und Postfragebögen am Ende des Semesters zusammensetzt. Es wurde mit der Befragung von 86 Studierenden begonnen.

Neben persönlichen Daten und Veranstaltungsfeedback wird anhand der Kategorien, die auch dem Interviewleitfaden zugrunde liegen, ermittelt, wie sich die Studierfähigkeit der Kursteilnehmenden in Bezug auf diese Aspekte entwickelt hat. An Fragen zur Studienfachwahl sowie zur Sicherheit im Umgang mit wissenschaftlicher Sprache und akademischen Textsorten schließen Fragenkomplexe zu Herausforderungen des autonomen Lernens, dann zu Kommunikation und Kollaboration mit Kommiliton:innen an. Hier sind

- 7 Gemeint ist hier die formale Berechtigung, ein Studium aufzunehmen, indem der Schulabschluss anerkannt wird.
- 8 Initial für die Entwicklung des Konzepts war die notwendige Einschränkung der Präsenzlehre durch die Coronapandemie.
- 9 Der vorliegende Artikel verweist v. a. auf den Prozess, in dem sich das Forschungsprojekt derzeit befindet. Das geplante Vorgehen wird skizziert und erste Ergebnisse werden präsentiert.

die Studierenden aufgefordert, auf einer fünfstufigen Likertskala ihre Sicherheit im Umgang bzw. die Ausprägung einzelner Verhaltensweisen zu bewerten, mit dem Wert 1 für eine sehr geringe Ausprägung und dem Wert 5 für eine sehr hohe. Die Unterschiede zwischen der Vorher- und Nachhermessung werden mit einem t-Test für abhängige Stichproben auf statistische Signifikanz geprüft. Die Irrtumswahrscheinlichkeit beträgt  $\alpha \leq 0,05$ .

### 3) Lernportfolios und Reflexionsgespräche

Nachdem sich durch die Interviews und die Fragebögen eingrenzen lässt, welche Faktoren der Studierfähigkeit in den propädeutischen Kursen relevant sind, soll perspektivisch das Auswerten von als Tagebücher angelegten Lernportfolios den Kern des Forschungsvorhabens bilden. Um besonders die kritischen Momente und die direkte Verknüpfung mit dem Spracherwerb zu entdecken, werden zum einen Lernportfolios, die von den Studierenden täglich und wochenweise ausgefüllt werden, und zum anderen daran anknüpfende Reflexionsgespräche ausgewertet. Durch die beiden Instrumente – Portfolios und Gespräche – soll der selbstgesteuerte Lernprozess regelmäßig dokumentiert und überdacht werden. Die Dokumentationen sollen deutlich machen, wann und wodurch Irritationen ausgelöst werden, welche Strategien und Kompetenzen einen konstruktiven Umgang mit den Herausforderungen ermöglichen und in welchen Momenten die Herausbildung solcher Strategien einen

Perspektivenwechsel beinhaltet, der die Entwicklung von Studierfähigkeit befördert.

## 5 Erste Ergebnisse

Zum derzeitigen Zeitpunkt stehen sechs transkribierte Interviews von Studierenden des ersten Fachsemesters zur Verfügung. Von den 86 befragten Studierenden aus den studienvorbereitenden Kursen liegen 63 Präfragebögen und 22 komplette Datensätze – bestehend aus Prä- und Postfragebögen – vor.

Da die Auswertung der Interviews noch nicht abgeschlossen ist, lassen sich zunächst nur vorläufige Aussagen über die Erfahrungen der befragten Kohorte im ersten Fachsemester treffen.<sup>10</sup> Es zeichnet sich jedoch bereits ab, dass selbstgesteuertes Lernen sowie Kommunikation und Kollaboration als besondere Herausforderungen empfunden werden. Die Befragten benennen als Schwierigkeiten v. a. das Bewältigen großer Stoffmengen und die Eigenmotivation:

*Aber manchmal einige Dozenten geben uns zu viel lesen. Und ich finde, das ist nicht gut und auch zum Beispiel ein Dozent: Wir haben diese Klausur im zweiten Semester. Und da er gibt uns viele Texte. Manchmal Texte mit 50 Seiten oder 75. Und ich finde das echt gar nicht, das schaffen. Es brauchte drei Tage, nicht nur einige Stunden und ich kann bis jetzt nicht überfliegen machen. (P1)*

*Stoff ist so groß und niemanden jemand kann alles durcharbeiten. Man muss entscheiden, was man lernen kann. (P3)*

*Onlinestudium für mich ist jetzt sehr schwer. Ich kann so einfach nicht lernen, weil ich zu Hause nicht lernen kann sozusagen. Das ist sehr schwer für mich. (P4)*

In Hinblick auf Kommunikation und Kollaboration werden Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit bildungsinländischen Studierenden – beispielsweise bei der Erstellung von Gruppenreferaten – angegeben:

*Aber es gibt zwei Studenten, deutsche Studenten mit uns auch, aber sie möchten nicht mit uns machen. Sie denken, wir sind fremde Studenten und wir wissen nicht, wie wir können das machen und vielleicht wir werden von ihnen abhängig. (P1)*

In solchen Zusammenhängen kann angenommen werden, dass auch vermutete oder tatsächliche Unsicherheiten im Umgang mit der Sprache eine Rolle spielen. Von einigen Studierenden wird das explizit so ausgedrückt:

*Aber ich habe auch diese Befürchtung, dass, wenn ich spreche, Leute werden denken, dass ich dumm bin, wegen der Sprache, dass ich spreche nicht perfekt. Und ich mache diese Kindersprachfehler und*

<sup>10</sup> Die gebildeten Kategorien wurden aus den im Theoriekapitel dargelegten Faktoren der Studierfähigkeit: Sprache (allgemeine akademische Sprache und Fachsprache), Lernendenautonomie (Eigenverantwortung, Selbstorganisation und Selbstwirksamkeit), Kommunikation und Kollaboration sowie Bezüge zum Fachstudium hergeleitet. Damit entsprechen sie auch den gestellten Interviewfragen.

so. Und dann ich fühle mich, dann werden Sie denken, dass ich dumm bin. (P5)

Dennoch wird auch gerade in Hinblick auf Kommunikation und Kollaboration das Erleben von Selbstwirksamkeit und Erfolg reflektiert:

Ja, und ich kann mit meinen Kommilitonen manchmal kommunizieren, das ist auch Erfolg für mich. Ich kann etwas fragen, ich habe auch schon ein paar Mal etwas erklärt, das war auch schon ein großer Erfolg für mich. (P4)

Bei den Herausforderungen des ersten Fachsemesters, die in den Interviews beschrieben werden, handelt es sich um Anforderungen, die bereits auch in den propädeutischen Kursen identifiziert werden können und die, wie die Auswertung der ersten Prä- und Postfragebögen zeigt, im Laufe des Kurses zunehmend besser bewältigt werden, so dass Herausforderungen des Fachstudiums antizipiert und damit die Studieneingangsphase vorentlastet werden kann.

Auf der Grundlage der Fragebögen lassen sich statistisch signifikante Lerneffekte in den studienvorbereitenden Kursen erwartungsgemäß in Hinblick auf die Sicherheit im Umgang mit wissenschaftlicher Sprache feststellen: Während die Einschätzung der Studierenden zu Semesterbeginn auf der fünfstufigen Skala durchschnittlich bei 3,2 lag, betrug sie am Semesterende 3,8 ( $p = 0,028$ ). Ähnliche Tendenzen finden sich auch für den Umgang mit den Herausforderungen im

Selbststudium: So wurde die eigene Sicherheit bei großen selbst zu organisierenden Stoffmengen zu Beginn des Semesters mit durchschnittlich 3,6 eingeschätzt und am Ende des Semesters mit durchschnittlich 4,2 ( $p = 0,043$ ). Ebenso nahm die Sicherheit bei Fragen mit uneindeutigen Antworten von durchschnittlich 3,8 auf 4,4 ( $p = 0,002$ ) und bei Aufgaben, die unterschiedliche Lösungen zulassen, von 3,6 auf 4,4 ( $p = 0,004$ ) zu. (Abbildung 1)

Knapp nicht signifikant sind die Daten, die eine zunehmende Sicherheit in Hinblick auf das eigene Zeit-

management und in kommunikativen und kollaborativen Situationen zeigen.

Früher Fachbezug wird in den propädeutischen Kursen zwar erwartet bzw. gewünscht, jedoch gelingt der Kontakt in die gewünschten Fächer nicht zufriedenstellend<sup>11</sup>. So gaben die Studierenden die Wichtigkeit von Kontakten ins Studienfach als Ziel für den Kurs mit durchschnittlich 4,5 an, während zu Semesterende nur mit einem Wert von durchschnittlich 2,7 angegeben wurde, dass solche Kontakte stattfanden. (Abbildung 2)

11 Ob die Situation in den aktuellen Coronasemestern das Herstellen von Kontakten in den fachbezogenen Projekten erschwert, wird zu prüfen sein.

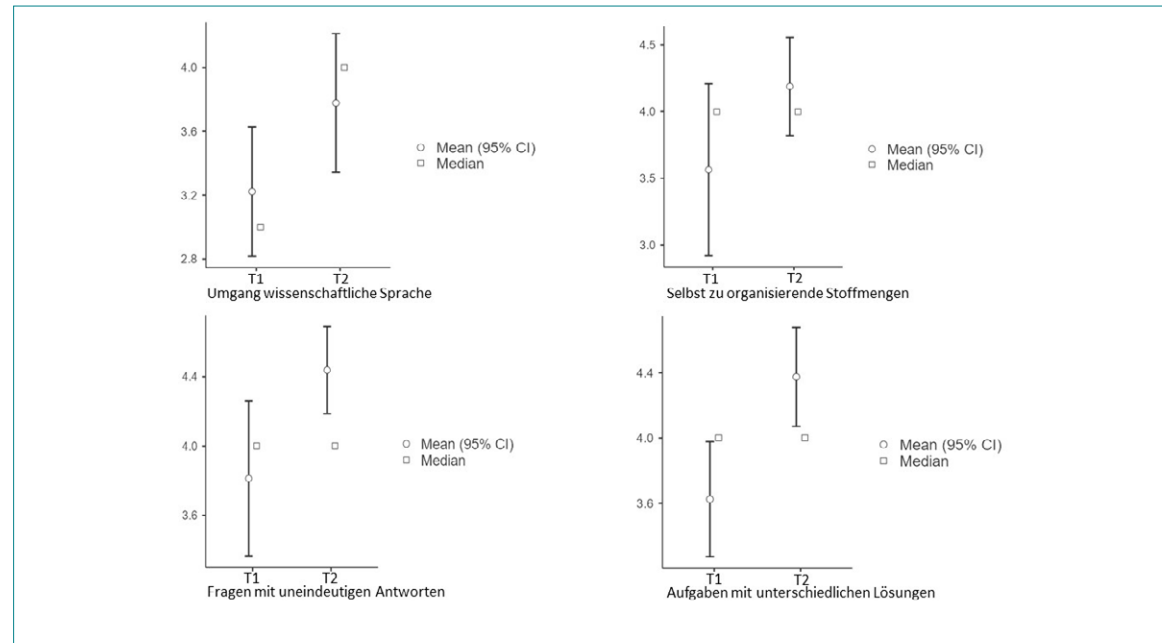


Abbildung 1

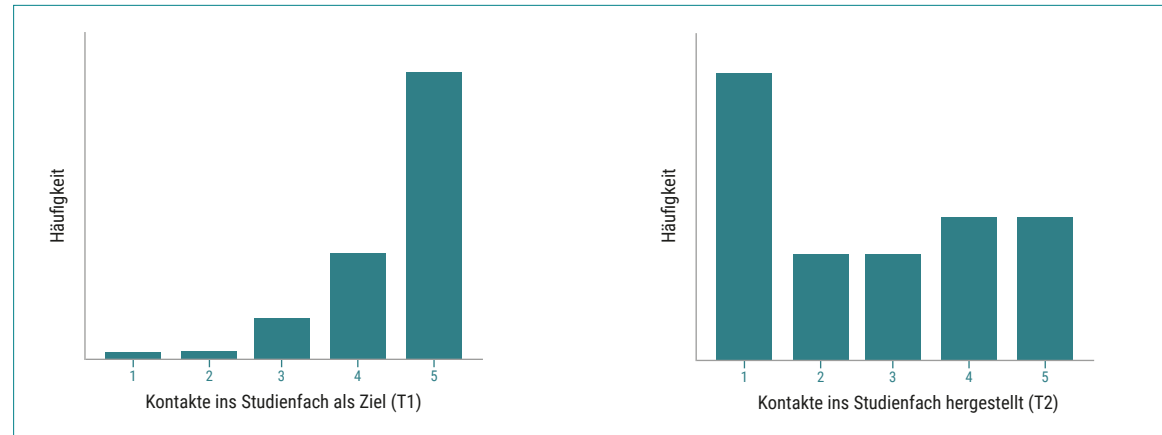
Mittelwert (mit 95 % Konfidenzintervall) und Median der Faktoren von Studierfähigkeit zu Semesterbeginn (T1) und am Ende des Semesters (T2). N = 22. Die Daten sind mit  $p \geq 0,05$  statistisch signifikant.

Zudem lassen die Interviews vermuten, dass sich ein früher Fachbezug in den propädeutischen Kursen kaum auf die Sicherheit im Fachstudium auswirkt. Die Studierenden bringen fachliche Vorkenntnisse aus einem früheren Studium mit oder sie entwickeln diese mit Beginn des Fachstudiums ohne größere Schwierigkeiten. Scheitern sie an den fachlichen Anforderungen, handelt es sich um so spezifische Herausforderungen, dass diese in einem auf Sprache ausgerichteten Kurs nicht schon zu antizipieren wären. Zwar könnten sie möglicherweise in einem studienorientierenden Kontext eine Rolle spielen, aber nicht als antizipierendes Erfahrungslernen im Sinne des Transformativen Lernens.

## 6 Diskussion und Ausblick

Nachdem sich in Hinblick auf die Ausgangsfrage (1) mit den bisher erhobenen Daten eingrenzen lässt, welche Faktoren von Studierfähigkeit im Studienvorbereitungskurs besondere Aufmerksamkeit erfahren – nämlich selbstgesteuertes Lernen sowie Kommunikation und Kollaboration –, sollen diese im Zentrum der weiteren Untersuchungen stehen.

Die Daten haben gezeigt, dass in propädeutischen Kursen Lernprozesse besonders in Bezug auf die eigenverantwortliche Organisation großer Stoffmengen und in Hinblick auf Aufgaben und Fragen, die mehrere Lösungs- bzw. Antwortmöglichkeiten zulassen, stattfinden. Grundsätzlich ist anzunehmen, dass die Situ-



**Abbildung 2**

(a) Häufigkeitsverteilung zu Beginn des Semesters (T1) der Antworten auf die Frage: Wie wichtig sind Ihnen im Deutschkurs die folgenden Ziele? Ich möchte Kontakte in mein Studienfach herstellen. (b) Häufigkeitsverteilung am Ende des Semesters (T2) der Antworten auf die Frage: Ich konnte im Deutschkurs Kontakte in mein Fach herstellen. N = 22.

ation in den derzeitigen von Coronabeschränkungen und Digitalität geprägten Semestern einzelne Problematiken verstärkt. Das selbstgesteuerte Lernen spielt eine größere Rolle, besonders der fachliche Austausch auf Peerebene fehlt. Es lassen sich hierbei aber auch positive Aspekte beobachten, z. B. aufgrund der digitalen Aufzeichnung die Möglichkeit, Unterrichtssequenzen mehrfach zu hören, so dass sie sprachlich leichter zu handhaben sind.

Davon ausgehend soll das Konstrukt Studierfähigkeit weiter geschärft werden, indem besonders Aspekte der autonomen Lernendenpersönlichkeit, für die die bisher erhobenen Daten statistisch knapp nicht signifikant waren, in den Blick genommen werden, beispielsweise die Sicherheit in Bezug auf das eigene Zeitmanagement und die Sicherheit in kommunikativen und kollaborativen Situationen. Darauf soll

auch in der weiteren Datenerhebung ein besonderes Augenmerk gelegt werden. Geprüft werden soll in diesem Zusammenhang zudem, in welchen Situationen und wie sich die Perspektive der Studierenden von der Lehrperson auf das selbstregulierte Lernen verschiebt und eine Neubewertung der Rollen stattfindet.

Auf Grundlage dessen werden die Prä- und Postfragebögen, mit denen die Entwicklungen in den propädeutischen Kursen ermittelt werden, inhaltlich ergänzt. Zusätzlich zu diesen Anpassungen sind Optimierungen im Befragungsprozedere geplant, um einen besseren Rücklauf zu erreichen. Eine weiterführende Auswertung der Daten soll zeigen, von welchen individuellen Faktoren die Entwicklung von Studierfähigkeit abhängt und ob angenommene Unterschiede beispielsweise zwischen internationalen und geflüchteten Studierenden in Hinblick auf Studierfähigkeit,



Studienkompetenzen im Sinne von Lernstrategien tatsächlich bestehen und ob nicht gerade eigenverantwortliches Lernen eine besondere Chance bietet, der Heterogenität der Studierenden gerecht zu werden.

Die geplante Auswertung der Lernportfolios und ergänzender Reflexionsgespräche soll zeigen, wann und wie genau die in der quantitativen Befragung identifizierte Entwicklung der Studienkompetenzen stattfindet. Es soll im Sinne der Frage (2) ermittelt werden, wann und wie die Entwicklung einzelner konkreter Sprachfertigkeiten mit der Herausbildung spezifischer Studienkompetenzen verknüpft ist und wie beide Prozesse einander bedingen. Indem gezielt nach dem Vorkommen irritierender Momente und dem Umgang mit diesen Irritationen gefragt wird, soll die eingangs gestellte Frage (3) beantwortet werden: Geprüft wird, wie die Studierenden die kritischen Momente wahrnehmen, wie sie damit umgehen, inwiefern der Lernprozess beeinflusst wird, inwiefern eine Bewusstwerdung und ein Perspektivenwechsel in Gang gesetzt werden und wodurch den Studierenden die Auseinandersetzung mit den eigenen Dispositionen, Perspektiven und Verhaltensweisen möglich ist. So soll deutlich werden, in welchen Prozessen und Zusammenhängen in propädeutischen Kursen Studierfähigkeit ausgebildet wird.

## Literatur

Arras, U. (2012). Im Rahmen eines Hochschulstudiums in Deutschland erforderliche sprachliche Kompetenzen: Ergebnisse einer empirischen Bedarfsanalyse. In: Tinnefeld, T. (Hrsg.). *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik*. Saarbrücken: HTW, 137–148.

Bärenfänger, O. (2008). Akkulturation als vernachlässigte Schlüsselvariable für den Studienerfolg im Ausland. In: Gutjahr, J. & Yu, X. (Hrsg.). *Aspekte der Studienvorbereitung und Studienbegleitung*. München: Iudicium, 27–48.

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

Bärenfänger, O. (2018). Deutsch im Studium: Welche studiersprachlichen Kompetenzen benötigen Studienanfänger? *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, 18(4). [www.dafdigital.de/ce/deutsch-im-studium-welche-studiersprachlichen-kompetenzen-benoetigen-studienanfanger/detail.html](http://www.dafdigital.de/ce/deutsch-im-studium-welche-studiersprachlichen-kompetenzen-benoetigen-studienanfanger/detail.html) (08.04.2021).

van den Berk, I., Petersen, K., Schultes, K. & Stolz, K. (Hrsg.). Studierfähigkeit: theoretischer Rahmen. In: I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes & K. Stolz (Hg.): *Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven*. Hamburg: Universität Hamburg, 33–43. <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-015.pdf> (12.04.2021)

DAAD (2021). *Wissenschaft weltoffen Kompakt*, 2. Bielefeld: wbv Media [http://www.wissenschaftweltoffen.de/kompakt/wwo2021\\_kompakt\\_de.pdf](http://www.wissenschaftweltoffen.de/kompakt/wwo2021_kompakt_de.pdf) (12.04.2021).

Gaus, D. (2019). Gestaltung von Übergängen ins Studium als Bestandteil eines hochschulischen Bildungsauftrages? In: Driesen, C., Ittel, A. (Hrsg.). *Der Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann, 39–49.

Heublein, U. & Richter J. (2011). *Datenreport Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung*. Bonn: DAAD.

HRK (2014). *Auf internationale Erfolge aufbauen*. Bonn: Bosse und Meinhard Wissenschaftskommunikation. [https://www.hrk.de/audit/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/HRK-Audit\\_Auf\\_internationale\\_Erfolge\\_aufbauen.pdf](https://www.hrk.de/audit/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/HRK-Audit_Auf_internationale_Erfolge_aufbauen.pdf) (15.04.2021).

Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, 417–441.

Lüdecke-Röttger, K. (2021). Universitäre Sprachpraxis und Studienkompetenzen – ein propädeutisches Curriculum für ausländische Studierende. In: Bohndick, C., Bülow-Schramm, M., Paul, D., Reinmann, G. (Hrsg.). *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung*, in Druck. Wiesbaden: Springer.

Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Pasternack, P. (2019). Von der Schule ins Studium. In: Driesen, C., Ittel, A. (Hrsg.). *Der Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann, 27–37.

Schäffter, O. (1997). Irritation als Lernanlaß. In: Krüger, H.-H., Olbertz, J.-H. (Hrsg.). *Bildung zwischen Markt und Staat*, 691–708. Opladen: Leske und Budrich, 691–708.

Schubarth, W., Mauermeister, S., Erdmann, M., Apostolow, B. & Schulze-Reichelt, F. (2019). Studieneingang im Fokus – Einführung in das Thema und in das SuFo-Projekt. In: Schubarth, W., Mauermeister, S., Schulze-Reichelt, F., Seidel, A. (Hrsg.). *Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang*, 23–57. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Schüßler, I. (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. *Bildungsforschung* 5(2). <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/75/78> (15.04.2020).

Stalb, H. (2019). Deutschkurse allein reichen nicht. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, 56(3), 180–182.

Trim, J., North, B. & Coste, D. (2013). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. München: Klett-Langenscheidt.

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

### Zitiervorschlag:

Lüdecke-Röttger, K. (2021). Mehr als Sprache: Studierfähigkeit bildungsausländischer Studierender im Kontext deutscher Hochschulen. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 1(1), 17–25.

DOI: 10.55310/jfhead.9

