

Studierbarkeit von BA-Studiengängen für internationale Studierende: Eine Frage der Studienvorbereitung in staatlichen Studienkollegs?

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des Beitrags stehen die Studierbarkeit von BA-Studiengängen für internationale Studierende sowie die Rolle der Studienvorbereitung in staatlichen Studienkollegs. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass die Studienabbruchsquote von internationalen Studierenden bei BA-Studiengängen doppelt so hoch ist als in MA-Studiengängen. Daher arbeiten wir im ersten Teil unseres Beitrags Differenzen zwischen BA- und MA-Studiengängen hinsichtlich ihrer Studierbarkeitsaspekte für internationale Studierende heraus. Danach beschreiben wir im zweiten Teil die Funktionen staatlicher Studienkollegs und zeigen auf Basis einer Dokumentenanalyse wie unterschiedlich Akteur:innen deren Beitrag zur Verbesserung der Studierbarkeit von BA-Studiengängen bewerten.

Schlüsselwörter

Internationale Studierende, Studienabbruch, Studierbarkeit, Studienkollegs, Diversität von Studierenden

¹ E-Mail: rocio.ramirez@hof.uni-halle.de



Studyability of BA programmes for international students: A question of study preparation in German ‘Studienkollegs’?

Abstract

This paper examines the studyability of BA programmes for international students and the role of study preparation in ‘Studienkollegs’. Research indicates that the student drop-out rate for international students in German BA programmes is twice as high as in MA programmes. First, we show how BA and MA programs differ regarding their studyability for international students. Second, we present the functions of ‘Studienkollegs’ and explore how actors in different fields such as schools, higher education, politics assess their effectiveness regarding the improvement of studyability of BA programs.

Keywords

international students, student drop-out, studyability, public preparatory courses, student diversity

1 Einleitung

Die zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft lässt sich eindrücklich am Beispiel der seit Jahren steigenden Anzahl internationaler Studierender beobachten. Mittlerweile hat mehr als ein Fünftel aller Studienanfänger:innen in Deutschland ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erhalten (HSI-MONITOR, 2021). Diese Entwicklung stellt Hochschulen und Studierende vor große Herausforderungen, die auf unterschiedliche Art und Weise gemeistert werden, wie ein Blick auf die Studienabbruchquoten deutlich macht. HEUBLEIN, RICHTER & SCHMELZER (2020, S. 10) schätzen, dass internationale Studierende im Vergleich zu deutschen Studierenden häufiger das BA-Studium (49% zu 27%) abbrechen. Die Diskrepanz zwischen internationalen und deutschen MA-Studierenden fällt deutlich geringer aus (26% zu 17%). Bemerkenswert ist, dass der Studienabbruch bei MA-Studiengängen generell seltener ist und im Vergleich zum Studienabbruch von BA-Studiengängen sich insbesondere bei internationalen Studierenden halbiert.

Es ist zu vermuten, dass internationale MA-Studierende aufgrund individueller und institutioneller Ressourcen besser als BA-Studierende auf ihr Studium vorbereitet sind. Diese sind in der Regel älter und verfügen bereits über Studienerfahrungen. Auch organisatorische Merkmale des Studiums wie die Studiendauer, -finanzierung und Unterrichtssprache können eine Rolle spielen. Internationale BA-Studienbewerber:innen ohne Studienvorerfahrungen, ohne anerkannte Hochschulzugangsberechtigung oder ohne notwendige Sprachkenntnisse können durch Studienvorbereitungsmaßnahmen ihre Studierfähigkeit und ihre Sprachkompetenzen verbessern. Die bisher geläufigste und älteste Form der Studienvorbereitung in Deutschland sind die staatlichen Studienkollegs. Es gibt Indizien, dass der Studienabbruch bei Personen, die an diesen teilnehmen, niedriger ist als bei denen, die es nicht tun (GÄRTNER, 2009; HEUBLEIN, 2005; RECHNUNGSHOF VON BERLIN, 2006).

Die Frage, inwiefern staatliche Studienkollegs nötig und dazu geeignet sind, internationale Studieninteressierte ohne anerkannte HZB auf das Studium in Deutschland vorzubereiten, wird politisch kontrovers diskutiert. Bei der Betrachtung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Konzept der Studierbarkeit fällt zudem auf, dass Studienvorbereitungsmaßnahmen bislang nicht berücksichtigt worden sind. Im Anschluss an das Modell der strukturellen Studierbarkeit lassen sich Studienvorbereitungsmaßnahmen der Beratung, Betreuung und Orientierungshilfe von Studierenden und damit der Studienstruktur zuordnen (BUSS, 2019, S. 12–14). Die Studienvorbereitung findet allerdings vor dem Studium und nicht unbedingt an einer Hochschule statt. Da diese aber die Studierfähigkeit von Individuen und damit die Studierbarkeit von Studiengängen für sie verbessern kann, fassen wir das Konzept der Studierbarkeit weiter.

Im Anschluss an diese Ausgangslage arbeiten wir auf Basis einer Literaturanalyse im ersten Teil unseres Beitrags heraus, inwieweit sich BA- und MA-Studiengänge hinsichtlich Studierbarkeitsaspekten wie der Regelstudienzeit und der Sprache von Lehrveranstaltungen unterscheiden und wie diese sich auf Studienerfolgsquoten auswirken können (Kapitel 2). Auf die Ergebnisse des ersten Teils aufbauend widmen wir uns im zweiten Teil unseres Beitrags der Studienvorbereitung internationaler BA-Studierender und damit jener Gruppe, die besonders von Studienabbrüchen betroffen ist (Kapitel 3). Zunächst werden die Ziele von Studienkollegs beschrieben. Auf Grundlage einer Dokumentenanalyse über die Landtagsdebatte um die Auflösung bzw. Reformierung der staatlichen Studienkollegs in Nordrhein-West-

falen (NRW) zwischen 2006 und 2008 präsentieren wir Argumente unterschiedlicher Akteur:innen aus Politik, Hochschule und Studienkollegs für und gegen deren Beibehaltung. Auf Basis dieser Argumente identifizieren wir Forschungslücken, die hinsichtlich des Beitrags der Studienvorbereitung von Studienkollegs zur Studierbarkeit von BA-Studiengängen offen sind und die es in den nächsten Jahren zu schließen gilt.

2 Zur Studierbarkeit von BA- und MA-Studiengängen

Im Jahr 2020 haben mehr als eine halbe Million Studierende ein Studium in Deutschland begonnen. Zwischen 2010 und 2020 ist die Anzahl der internationalen Studienanfänger:innen auf 111.000 gestiegen und hat sich damit nahezu verdoppelt. Ihr Anteil an der Gesamtheit der Studienanfänger:innen beträgt aktuell 22% (HSI-MONITOR, 2021). Etwa ein Drittel der internationalen Studienanfänger:innen hat sich in einem BA- und ein weiteres Drittel in einem MA-Studium eingeschrieben. Etwa 33% streben keinen Abschluss an (z. B. Austauschstudierende) und ca. 10% haben ein Promotionsstudium aufgenommen (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, 2020). Hinsichtlich der Studienabbruchquote schätzen HEUBLEIN et al. (2020, S. 10) auf Basis des Absolventenjahrgangs 2018, dass internationale BA-Studierende im Vergleich zu internationalen MA-Studierenden häufiger das Studium abbrechen (49% zu 26%). Detaillierte Analyse der Studienabbruchquoten nach Herkunftsregionen, Bildungsinländer:innen und -ausländer:innen bieten folgende Studien: HEUBLEIN et al. (2020), DAAD & DZHW (2020) und (KERCHER, 2018). Faktoren, die die Studierfähigkeit von internationalen Studierenden und die Studierbarkeit von Studiengängen für diese Zielgruppe beeinflussen können, sind u. a. die fachlichen und sprachlichen Ressourcen (individuelle Ebene) sowie Anforderungen bzw. Unterstützungsangebote (institutionelle Ebene). Dabei ist nicht eindeutig, in welchem Ausmaß sich diese Faktoren auf den Studienerfolg oder die Studienabbruchquoten auswirken. Vielmehr wird angenommen, dass das Zusammenspiel dieser Faktoren Verbleib und Abschluss des Studiums beeinflussen können (siehe dazu HEUBLEIN et al., 2017).

Vor diesem Hintergrund geben wir auf Basis einer Literaturanalyse aktueller Forschungsergebnisse im Bereich Studienerfolg und -abbruch in Deutschland einen Überblick über die Studierbarkeit von BA- und MA-Studiengängen für internationale Studierende. Für die Suche nach einschlägiger Literatur wurde die Datenbank des Fachportals Pädagogik herangezogen und vier Suchvorgänge mit den Begriffen, „Internationale Studierende“, „Studienvorbereitung“, „Studienabbruch“ und „Studierbarkeit“ wurden durchgeführt. Die Suche ergab ca. 450 Treffer für den Zeitraum von 2016 bis 2021 und fiel damit relativ umfangreich aus. Bei einer ersten Durchsicht der Titel wurde zum einen festgestellt, dass sich nur wenige Werke mit der Zielgruppe „Internationale Studierende“ in Bezug auf das Thema Studienvorbereitung beschäftigen. Zum anderen waren die neuesten Ergebnisse einschlägiger Forschungsprojekte der Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung nur teilweise gelistet. Aus diesem Grund wurden die Webseiten der drei Forschungsprojekte² aufgesucht, um dort weitere Literatur zu recherchieren und diese in die Literaturanalyse einzubeziehen. Darauf aufbauend stellen wir die Hürden und Ressourcen auf individueller und institutioneller Ebene in BA- und MA-Studiengängen gegenüber.

2.1 Fachliche Ressourcen, Anforderungen und Angebote

Internationale Studieninteressierte, die ein Studium in Deutschland aufnehmen möchten, müssen i.d.R. gute schulische bzw. Studienleistungen aus anerkannten Bildungseinrichtungen nachweisen. Dies ist insbesondere für NC-Fächer der Fall und für Studiengänge, die stark nachgefragt sind und eine niedrige Quote für die Aufnahme internationaler Studierender vorsehen. Auf Basis der Daten der 21. Sozialerhebung führen APOLINARSKI & BRANDT (2018) aus, dass von 27% aller internationalen BA-Studierenden in Deutschland die HZB aus dem Ausland und bei 16% die bisherigen Studienleistungen aus dem Heimatland für den Zugang zum BA-Studium anerkannt wurden. Weitere 16% verfügten bereits über einen ersten

2 Es handelt sich hierbei um folgende Projekte: „Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“ (<https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/fortbildung-expertise-und-beratung/sesaba/>), „Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländer.innen“ (<https://home.uni-leipzig.de/sprastu/>) sowie „Wege von Geflüchteten an deutschen Hochschulen“ (<https://wege.dzhw.eu/>).

Studienabschluss. 40% aller BA-Studierender mussten eine Feststellungsprüfung ablegen, da die HZB aus dem Ausland nicht für die Studienaufnahme in Deutschland ausreichte. In den meisten Fällen setzte dies die Teilnahme an einem Studienkolleg voraus. Damit gestaltet sich der Zugang zum Studium bei BA-Studierenden vielfältiger als bei MA-Studierenden, deren Nachweis für die Eignung in den meisten Fällen der erste Studienabschluss darstellt. Die verschiedenen Zugangswege zum BA-Studium sind formal äquivalent, bedeuten aber nicht zwangsläufig, dass Studienbewerber:innen auf vergleichbarem Niveau auf das Studium in Deutschland vorbereitet sind.

Internationale Studierende kommen meistens aus den Bildungseliten in ihren Herkunftsländern (MORRIS-LANGE, 2017, S. 6). Fast zwei Drittel der internationalen Studierenden kommen aus Familien mit mindestens einem Elternteil mit akademischem Hochschulabschluss (APOLINARSKI & BRANDT, 2018, S. 37). Eine Untersuchung über die Bildungsherkunft und Studienabbruchintentionen belegt, dass „eine bessere HZB-Note, eine hohe subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit sowie hohe Bildungsaspirationen der Eltern die Abbruchintention für BA- und MA-Studierende verringern“ (THIES & FALK, 2021, S. 157). Bereits vor Anreise finden sich Stolpersteine auf dem Weg nach Deutschland, beispielsweise bei der Beantragung des Visums und bei der Bewerbung auf das Studium, die zu einer (Selbst-) Selektion dieser Gruppe führen (vgl. MORRIS-LANGE, 2019). Trotzdem lassen die unterschiedlichen Abbruchquoten zwischen internationalen BA- und MA-Studierenden vermuten, dass die fachliche Eignung im BA-Studium in einigen Fällen weniger gegeben ist als im MA-Studium. Für dieses Argument sprechen u. a. die oben skizzierten unterschiedlichen Zugangswege zum BA-Studium und die kürzere bzw. nicht vorhandene Studienerfahrung von BA-Studienanfänger:innen.

Laut einer Untersuchung von PINEDA & RECH (2020) sind Studienkollegs mit 31% das häufigste Format, welches die Hochschulen zur Studienvorbereitung anbieten. Darüber hinaus nutzen Hochschulen Eingangstests wie TestAS (Test for Academic Studies) (21%) und eigene Eingangstests (11%). Als Ersatz für Studienkollegs werden auch propädeutische Vorbereitungskurse angeboten (19%). Eine jüngere Untersuchung über die Erfolgserwartungen und Abbruchneigung bei internationalen Studieninteressierten und Geflüchteten in der Studienvorbereitung kann zeigen, dass „Studienerfahrungen im Ausland keinen erkennbaren Einfluss auf die Erfolgserwartung“ haben (GRÜTTNER, SCHÖDER & BERG, 2021, S. 187). Bei dieser

Studie ist zu berücksichtigen, dass es um eine Selbsteinschätzung und keine tatsächliche Messung des Studienerfolgs geht. Auswertungen von Studierendenstatistiken der Goethe-Universität Frankfurt am Main zwischen 2003 und 2009 machen deutlich, „dass Absolventen des Studienkollegs nicht wesentlich schlechter abschneiden als die deutschen Studierenden“ (GÄRTNER, 2009, S. 22). In einer Analyse des Rechnungshofs von Berlin wird darauf hingewiesen, „dass Studienbewerber, die ein Studienkolleg besucht hätten, den Studienalltag wesentlich besser bewältigen als Studienbewerber mit einer anerkannten ausländischen Hochschulzugangsberechtigung“ (RECHNUNGSHOF VON BERLIN, 2006, S. 194).

2.2 Sprachliche Ressourcen, Anforderungen und Angebote

Deutsch ist als Lehrsprache in Deutschland etabliert (ALBERT & FAISTAUER, 2019, S. 84). Hochschulen haben den Zugang für internationale Studienbewerber.innen daher so gestaltet, dass diese Sprachzertifikate nachweisen müssen. Gängige Testverfahren zur Erlangung von Sprachzertifikaten sind die ‚Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber‘ (DSH) und der ‚Test Deutsch als Fremdsprache‘ (TestDAF). ALBERT & FAISTAUER (2019, S. 84) weisen jedoch darauf hin, dass deren Überprüfung unzureichend sei. Kritik wird wiederkehrend an der Zuverlässigkeit und Vergleichbarkeit dieser Tests geäußert (WISNIEWSKI, MÖHRING, LENHARD & SEEGER, im Erscheinen). Darüber hinaus bestehen weitere Alternativen des Nachweises von Sprachkenntnissen. Wie bei der fachlichen Eignung zeigt sich auch bei der sprachlichen Eignung eine große Vielfalt an Möglichkeiten diese nachzuweisen.

Etwa ein Drittel aller internationalen Studierenden gibt an, große bzw. sehr große Schwierigkeiten bei der Verständigung auf Deutsch zu haben (APOLINARSKI & BRANDT, 2018, S. 10). Zugleich ist es nicht möglich von der Selbsteinschätzung auf das tatsächliche Sprachniveau zu schließen. Als hilfreich erweist sich die Erhebung der tatsächlichen Sprachkompetenzen von internationalen Studierenden zu Beginn ihres Studiums und im weiteren Studienverlauf, wie dies im Projekt ‚Sprache und Studienerfolg‘ (SpraStu) anhand von internationalen BA-Studierenden an den Universitäten Leipzig und Würzburg (N=340) geschehen ist. Hierbei zeigt sich, dass, obwohl der überwiegende Teil der untersuchten Studierenden sein Sprachzertifikat über einen Test erworben hat, die Sprachkompetenzen zu Studienbeginn stark

variieren (WISNIEWSKI & LENHARD, 2021, S. 8), und in etwa ein Viertel der Untersuchungsgruppe trotz Testzertifikat das Sprachniveau B2 nicht erreicht (WISNIEWSKI et al., im Erscheinen, S. 19). WISNIEWSKI & LENHARD (2021, S. 12) zeigen, dass die Sprachlernbiografie (operationalisiert über das Kontaktalter mit der Sprache Deutsch) und die Studienvorbereitung (operationalisiert über den Besuch eines Studienkollegs) die unterschiedlichen Sprachkompetenzen bei Studienbeginn (s. o.) erklären. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse des Projekts SpraStu, dass den Sprachkompetenzen bei der Erklärung des Studienerfolgs im ersten Studiensemester eine herausragende Bedeutung beikommt (WISNIEWSKI et al., im Erscheinen, S. 20). Zudem beginnen Studierende, die sich später als Studienabbrecher.innen erweisen, auf einem niedrigeren Sprachniveau als ihre Kommiliton.innen. Allerdings unterscheidet sich dabei ihre Sprachentwicklung während des Studiums nicht voneinander. Sowohl bei Abbrecher.innen als auch bei Nicht-Abbrecher.innen verbessert sich das Sprachniveau im Studienverlauf spürbar (WISNIEWSKI & LENHARD, 2021, S. 14).

Mit der steigenden Anzahl internationaler Studierender geht die Notwendigkeit einher, dass die Hochschulen sich am Bedarf dieser Zielgruppe orientieren, um die Studierbarkeit ihrer Studiengänge zu gewährleisten. Internationale Studierende schätzen ihre Englischkenntnisse im Vergleich zu ihren Deutschkenntnissen häufiger als (sehr) gut ein (80% zu 57%) (APOLINARSKI & BRANDT, 2018, S. 22). Zudem ist das Studienangebot auf Englisch bei den MA-Studiengängen wesentlich höher als bei den BA-Studiengängen (15% zu 3%) (HRK, 2021). Auch bekommen 71% der MA-Studierenden Kurse in englischer Sprache angeboten. Dies trifft nur auf ein Drittel der BA-Studierende zu (APOLINARSKI & BRANDT, 2018, S. 29). Außerdem bieten Hochschulen ihre Internetseiten, Studiendokumente, Bewerbungsportale und Serviceinformationen vermehrt auf Englisch an. Den Verwaltungsmitarbeiter.innen werden sprachliche und kulturelle Weiterbildungen angeboten und ermöglicht (ALBERT & FAISTAUER, 2019, S. 83).

Darüber hinaus bietet der überwiegende Anteil von Hochschulen internationalen Studierenden freiwillige und i.d.R. kostenlose studienvorbereitende und -begleitende Maßnahmen an. Allerdings weisen PINEDA & RECH (2020, S. 5) darauf hin, dass die Hälfte der angebotenen Sprachkurse kostenpflichtig ist. Viele Forscher.innen plädieren daher auf Basis des bestehenden Forschungsstands für notwendige Änderungen: beispielsweise eine frühere sprachliche Förderung der deutschen

Sprache, die zugleich auf das Studium in Deutschland ausgerichtet ist, sowie die Verankerung einer verpflichtenden sprachlichen Weiterbildung im Curriculum, insbesondere in der Studieneingangsphase, wobei diese zur Akkreditierungsvoraussetzung zu machen sei (MORRIS-LANGE, 2017; WISNIEWSKI et al., im Erscheinen; WISNIEWSKI & LENHARD, 2021). ALBERT & FAISTAUER (2019, S. 77) schlagen darüber hinaus vor, auch in englischsprachigen Studiengängen Deutsch als Fremdsprache als Angebot zu fördern und somit das Ankommen und die spätere Integration in den deutschen Arbeitsmarkt zu erleichtern.

3 Staatliche Studienkollegs und ihre Funktionen in Bezug auf Studierfähigkeit von internationalen Studierenden und Studierbarkeit von BA-Studiengängen

Studienvorbereitungsmaßnahmen können als eine Möglichkeit angesehen werden, die Studierfähigkeit von internationalen BA-Studienbewerber:innen sowie die Studierbarkeit von BA-Studiengängen zu verbessern und damit die Studienerfolgsquote zu erhöhen. Konkret widmen wir uns den staatlichen Studienkollegs als einer der umfangreichsten Formen der Studienvorbereitung in Deutschland. Nach einem Überblick über die Funktion von Studienkollegs gehen wir auf die Argumente für und gegen die Reformierung bzw. Abschaffung ein. Dies erfolgt am Beispiel der Landtagsdebatte in NRW, die zwischen 2006 und 2008 geführt wurde und die Schließung staatlicher Studienkollegs sowie die Entstehung von Alternativen zur Studienvorbereitung von internationalen Studierenden zur Folge hatte. Wir gehen hierbei auf Fragen ein, die innerhalb der Debatte offengeblieben sind und den Beitrag von Studienkollegs zur Erhöhung der Studierfähigkeit internationaler Studienbewerber:innen sowie zur Studierbarkeit von Studiengängen für diese Zielgruppe betreffen.

Die Aufgabe von Studienkollegs ist zum einen, eine allgemeine, sprachliche und fachliche Kompetenzen zu vermitteln, um die Studieninteressierten auf das Niveau der Eingangsqualifikation für die Aufnahme des Studiums in Deutschland zu bringen. Zum anderen werden sie in den Studienkollegs auf das Studium in Deutschland

vorbereitet und mit dem deutschen Hochschulsystem vertraut gemacht, vor allem in Bezug auf Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit, Zeitmanagement, selbstorganisiertes und eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten (vgl. ARBEITSGEMEINSCHAFT STUDIENKOLLEGS, 2019). Ein weiterer Schwerpunkt der Studienkollegs ist die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen für ein Fachstudium von einem Eingangsniveau B1 oder B2 auf C1. Damit soll eine Grundlage geschaffen werden, die den weiteren akademischen Spracherwerb im Studium ermöglicht.

Die Aufnahme in ein Studienkolleg erfolgt fachgebunden. Je nach geplantem Studienfach und gewünschter Hochschulart gibt es insgesamt neun Schwerpunktkurse, wobei nicht alle in jedem Studienkolleg vertreten sind (vgl. Tab. 1). Ziel der Schwerpunktkurse ist es, den Studienkollegiat.innen relevante Inhalte und Methoden für das anvisierte Studium zu vermitteln. Damit ist ein wesentlicher Baustein der Studienkollegs die Entwicklung fachlicher Kompetenzen.

Tab. 1: Übersicht Schwerpunktkurse der Studienkollegs in Deutschland

Universitätskollegs	Fachhochschulkollegs
M-Kurs: medizinische, biologische und pharmazeutische Studiengänge	TI-Kurs: technische und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge
T-Kurs: mathematisch-naturwissenschaftliche oder technische Studiengänge	WW-Kurs: wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge
W-Kurs: wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Studiengänge	GD-Kurs: gestalterische und künstlerische Studiengänge
G-Kurs: geisteswissenschaftliche Studiengänge oder Germanistik	SW-Kurs: sozialwissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Studiengänge
S-Kurs: Sprachstudium	

Staatliche Studienkollegs stellen nach wie vor die etablierteste Form der Studienvorbereitung in Deutschland dar. Allerdings ist die Anzahl der Studienkollegplätze seit dem Jahr 2000 von ca. 9.500 auf ca. 6.000 im Jahr 2017 gesunken (DAAD & DZHW, 2020). Dies lässt sich auf die Schließung von staatlichen Studienkollegs in einigen Bundesländern, insbesondere in NRW zurückführen. NRW war das erste Bundesland, das sich im Jahr 2007 für die Auflösung der staatlichen Studienkollegs und für eine Privatisierung dieser Art der Studienvorbereitung entschied.³ Dieser Entscheidung ging eine Debatte über die Reformierung staatlicher Studienkollegs im nordrhein-westfälischen Landtag voraus, an der sich Akteur:innen aus Politik, Schule und Hochschule beteiligten. Besonders kontrovers wurde die Frage diskutiert, inwiefern staatliche Studienkollegs nötig und dazu geeignet sind, internationale Studieninteressierte ohne anerkannte HZB auf das Studium in Deutschland vorzubereiten.

Im Rahmen einer Dokumentenanalyse (SALHEISER, 2019) haben wir 46 Parlamentspapiere, die zwischen Juni 2006 und Juli 2007 im ‚Dokumentenarchiv NRW – Parlamentspapiere‘ veröffentlicht wurden, untersucht. Unsere Analyse beginnt mit der Veröffentlichung des Berichts des Landesrechnungshofs NRW und endet mit dem Beschluss des Kabinetts zur Auflösung aller staatlichen Studienkollegs in NRW. Wir haben unterschiedliche Dokumente in unseren Datenkorpus aufgenommen: Kleine Anfragen, Große Anfragen, Mündliche Anfragen, Schriftliche Anfragen, Anträge, Ausschussprotokolle, Plenarprotokolle, Jahresberichte, Stellungnahmen und Kabinettsbeschlüsse. Nach einer ersten Lektüre der Dokumente haben wir diese kodiert. Hierbei haben wir uns am Konzept der Argumente, wie es von SCHÜNEMANN (2014) zur Analyse von Referendumsdebatten entwickelt wurde, orientiert und an unseren Gegenstand angepasst. Die Akteur:innen unterscheiden wir hinsichtlich ihrer Positionierung zur Abschaffung bzw. Reformierung staatlicher Studienkollegs in NRW.

Als Kritiker:innen der staatlichen Studienkollegs in NRW konnten in der Dokumentenanalyse u. a. der Landesrechnungshof NRW, die Universität Bonn, die Universität zu Köln, die RWTH Aachen, die Landesrektorenkonferenz der Universitäten in

3 Nur wenige Bundesländer sind dem nordrhein-westfälischen Weg gefolgt. So bestehen staatliche Studienkollegs weiterhin in 12 aller 16 Bundesländer. Dies zeigt, dass die Bewertung staatlicher Studienkollegs nach wie vor keineswegs einheitlich ausfällt.

NRW und die FPD identifiziert werden.⁴ Sie betonen, dass die Hochschulen besser als die staatlichen Studienkollegs dazu in der Lage wären, die Studienvorbereitung internationaler Studierender und Studieninteressierter zu organisieren. So seien beispielsweise staatliche Studienkollegs mit den Hochschulen unverbunden und deren Studienvorbereitung nicht mit den Studienangeboten der Universitäten verknüpft. Hinsichtlich der Zielgruppe staatlicher Studienkollegs wird argumentiert, dass die Förderung von internationalen Studierenden ohne anerkannte HZB an den Studienkollegs im Verhältnis zu der Anzahl aller internationaler Studierender unbedeutend und irrelevant sei. Demnach wird die Funktion, welche die Studienkollegs erfüllen – die Herstellung der Studierfähigkeit internationaler Studieninteressierter –, als überflüssig angesehen. Stattdessen müsse insbesondere die Förderung internationaler MA-Studierender ausgebaut werden. Ebenfalls wird kritisiert, dass nur wenige erfolgreiche Studienkollegiat.innen im Anschluss an einer Hochschule in NRW studieren würden. Einem hohen Aufwand des Bundeslandes stehe somit ein geringer Nutzen für dessen Hochschulen gegenüber. Die Kritiker.innen verweisen zur Stützung ihrer Argumente und Kritiken vor allem auf den Landesrechnungshofbericht NRW 2006 und einige Beispiele aus (internen) Hochschulstatistiken.

Zu den Befürworter.innen staatlicher Studienkollegs lassen sich u. a. die Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen NRW, der Philologen-Verband NRW, die Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen, die SPD und die Studienkollegs zählen. Diese positionieren sich gegenüber der Kritik, die Qualität der Studienvorbereitung sei nicht ausreichend und könne besser durch die Hochschulen organisiert werden sowie die Zielgruppe staatlicher Studienkollegs sei falsch gewählt. Sie betonen den Erfolg der staatlichen Studienkollegs. Diese hätten ihre kultur-, entwicklungs- und wirtschaftspolitische Funktion erfüllt, indem sie vielen internationalen Studieninteressierten ein Studium in Deutschland ermöglicht haben und diese mittlerweile als Entscheidungsträger und Brückenbauer fungieren würden. Grundsätzlich sei es so, dass Studienkollegsabsolvent.innen erfolgreicher als andere internationale Studierende studieren. Dies zeige sich bei den Prüfungsergebnissen, den Studienabschlüssen und der Studiendauer. Die Befürworter.innen verweisen hierbei auf Erfahrungen von Hochschulen und HEUBLEIN (2005). Ebenfalls

4 Auch das Landes-ASten-Treffen NRW und der Bundesverband ausländischer Studierender zählt zu den Kritiker.innen der staatlichen Studienkollegs. Ihre Kritik zielt allerdings nicht auf deren Effizienz, sondern auf ihren Beitrag zur Chancengleichheit.

betonen die Befürworter:innen die große Expertise von staatlichen Studienkollegs in der Vorbereitung internationaler Studieninteressierter, die an Hochschulen fehle. Darüber hinaus sei die angedachte Organisation der Studienvorbereitung durch die Hochschulen ineffizient und teuer. Kooperationen zwischen Studienkollegs und Universitäten fänden bereits statt und könnten weiter ausgebaut werden. Hinsichtlich der Zielgruppe staatlicher Studienkollegs verweisen sie auf den entwicklungs-politischen Auftrag von Hochschulen. Zudem müsse, um eine sinnvolle Aussage über den Stellenwert von staatlichen Studienkollegs treffen zu können, zwischen internationalen BA-, MA-, Promotions- und Erasmusstudierenden differenziert werden. Der Anteil von internationalen BA-Studierenden sei in den letzten Jahren eher gesunken, weshalb auch der Anteil der Studienkollegiat:innen nicht gestiegen sei.

Der Überblick über die Argumente, Gegenargumente und Kritiken der Befürworter:innen und Kritiker:innen von staatlichen Studienkollegs macht deutlich, dass die Vorbereitung internationaler Studieninteressierter umkämpft ist. Es zeigt sich zudem, dass kaum wissenschaftliches Wissen zur Verfügung steht, um den Beitrag von staatlichen Studienkollegs zur Studierbarkeit von BA-Studiengängen zu beurteilen. Zwar verweisen die Akteur:innen auf Statistiken, allerdings selektiv und für Außenstehende schwer nachvollziehbar. So bleibt beispielsweise unklar, ob staatliche Studienkollegs das Potenzial haben, die hohe Studienabbruchquote von BA-Studierenden zu senken. Dies gilt im Übrigen auch für alternative Formen der Studienvorbereitung internationaler Studieninteressierter und internationaler Studierender. Bislang ist auch noch nicht wissenschaftlich untersucht worden, welche Effekte die nordrhein-westfälische Entscheidung gegen die staatlichen Studienkollegs nach sich gezogen hat.

4 Fazit

Auf Basis bestehender Forschungsergebnisse haben wir in Bezug auf fachliche und sprachliche Ressourcen Differenzen zwischen internationalen BA- und MA-Studierenden festgestellt, die sich auf die Studierbarkeit von Studiengängen auswirken können. Allerdings erschwert die aktuelle Datenlage eine präzisere Gegenüberstellung und macht es kaum möglich, die unterschiedlichen Abbruchquoten zu erklären. Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung kommen wir, wenn es darum geht, Aussagen

über den Beitrag von staatlichen Studienkollegs zur Studierbarkeit von BA-Studiengängen zu treffen. Inwiefern internationale Studierende, die direkt zum Studium in Deutschland zugelassen werden, sich hinsichtlich des Studienverhaltens von denen unterscheiden, die am Studienkolleg teilnehmen, ist bisher nicht hinreichend erforscht. Ebenfalls ist die Frage, wie sich die Teilnahme am Studienkolleg auf den Studienverlauf und -erfolg auswirkt, insbesondere auch im Vergleich zu anderen Studienvorbereitungsformaten, nicht beantwortet. Ein Grund hierfür liegt darin, dass die Daten über die Hochschulzugangsberechtigung oft in aggregierter Form vorliegen und bei internationalen Studierenden i.d.R. nach Herkunftsregion, aber nicht nach Zugangswegen zum Studium unterschieden wird. Somit lässt sich nicht immer rekonstruieren, ob die Studierenden direkt zum Studium zugelassen wurden oder aber über die Teilnahme am Studienkolleg.

Unser Beitrag sensibilisiert im Anschluss an BUSS (2019) dafür, dass Hochschulen, welche die Studierbarkeit ihrer Studiengänge gewährleisten möchten, die zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft ernst nehmen müssen. Damit geht die Notwendigkeit eines robusten Wissens über die Situation unterschiedlicher Studierendengruppen einher, mit dem Ziel, Rahmenbedingungen und hochschulische Angebote so zu gestalten, dass die Studierbarkeit für alle Studierenden gewährleistet ist. Hinsichtlich der Gruppe der internationalen Studierenden befindet sich die Forschung allerdings noch am Anfang. Dementsprechend besteht in Zukunft die Notwendigkeit, Daten zur Verfügung zu stellen, auf deren Basis es möglich ist, die unterschiedlichen Ausgangsposition von internationalen BA- und MA-Studierenden miteinander zu vergleichen. Daran anknüpfend ist auch die Erfassung der institutionellen Anforderungen und Unterstützungsangebote für internationale Studierende wichtig. Damit kann das Wissen über die Herstellung von Studierfähigkeit auf individueller Ebene sowie über die Studierbarkeit von Studiengängen auf institutioneller Ebene vertieft werden. Es liegt an der Hochschulforschung, diese Forschungslücke in Zukunft zu füllen und somit Hochschulen, Studienkollegs und politischen Entscheidungsträgern ein robustes Wissen für die zukünftige Ausrichtung der Studienvorbereitung internationaler Studieninteressierter und Studierender zur Verfügung zu stellen.

5 Literaturverzeichnis

Albert, M. F. & Faistauer, R. (2019). Deutsch im Kontext der Internationalisierung im akademischen Bereich. In B. Forster Vosicki, C. Gick & T. Studer (Hrsg.), *IDT 2017* (S. 77–97). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

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*. Berlin: BMBF.

Arbeitsgemeinschaft Studienkollegs. (2019). *Studienkollegs in Deutschland*. Abrufbar unter: <https://studienkollegs.de/Profil.html>

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media.

Buß, I. (2019). *Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

DAAD & DZHW. (2020). *Wissenschaft weltoffen 2020. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit*. Bielefeld: wbv Media.

Gärtner, M. (2009). Englisch ist nicht alles. Studienverlaufsanalyse untersucht, mit welchem Erfolg ausländische Studierende ihre Abschlüsse erwarben. *UniReport*, 8, 22. Abrufbar unter: <https://www.unireport.info/44481815/08-2009.pdf?>

Grüttner, M., Schöder, S. & Berg, J. (2021). Erfolgserwartung 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* (S. 169–198). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Heublein, U. (2005, 3. Mai). *Studienverlauf im Ausländerstudium*. Jahrestagung der Direktorinnen und Direktoren der Studienkollegs, Darmstadt.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. et al. (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover: DZHW.

Heublein, U. & Fuchs, M. (2021). *wissenschaft-weltoffen: Wissenschaft weltoffen 2020 Ergänzende Online-Tabellen. Tabelle 4.2 – Besucher/-innen der Studienkollegs nach Ländern WS98/99–WS18/19*. Abrufbar unter: http://www.wissenschaft-weltoffen.de/daten/index_html

Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*. Hannover: DZHW.

HRK. (2021, 24. Juni). *Studiengangsuche für Deutschland – Übersicht mit allen Studiengängen – Hochschulkompass*. Abrufbar unter: <https://www.hochschulkompass.de/studium/studiengangsuche/erweiterte-studiengangsuche.html>

HSI-Monitor. (2021). *Profildaten zur Hochschulinternationalität. Studienanfänger*innen: Bildungsausländer*innen*. Abrufbar unter: <https://www.hsi-monitor.de/themen/internationale-studierende/studierende-grunddaten/studienanfaenger-bildungsauslaender-insgesamt/>

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

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

Morris-Lange, S. (2019). *Dem demografischen Wandel entgegen. Wie schrumpfende Hochschulstandorte internationale Studierende gewinnen und halten*. Berlin: SVR.

Pineda, J. & Rech, M. (2020). *Studienvorbereitung und Einstieg internationaler Studierender in Deutschland*. Bonn: DAAD.

Rechnungshof von Berlin. (2006). *Jahresbericht 2006*. Abrufbar unter: http://www.berlin.de/rechnungshof/_assets/jahresbericht_2006_.pdf

Salheiser, A. (2019). Natürliche Daten: Dokumente. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1119–1134). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_80

Schünemann, W. J. (2014). *Subversive Souveräne*. 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* (S. 137–167). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Wisniewski, K. & Lenhard, W. (2021). Der Zusammenhang von Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern: Ergebnisse aus dem SpraStu-Projekt. In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 203–233). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_9

Wisniewski, K., Möhring, J., Lenhard, W. & Seeger, J. (im Erscheinen). *Sprachkompetenzen und Studienerfolg von Bildungsausländer/-innen zu Studienbeginn: Erste Erkenntnisse eines empirischen Längsschnittprojekts*.

Autor*innen



Rocio RAMIREZ || Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg || Collegienstraße 62, D-06886 Lutherstadt Wittenberg

www.hof.uni-halle.de

rocio.ramirez@hof.uni-halle.de



Dr. Arne BÖKER || Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg || Collegienstraße 62, D-06886 Lutherstadt Wittenberg

www.hof.uni-halle.de

arne.boeker@hof.uni-halle.de

