

Soziales Kapital als Wegweiser in der Studieneingangsphase internationaler Studierender²

Zusammenfassung

Internationale Studierende stehen bei Studienbeginn vor besonderen Herausforderungen. Zur Erleichterung des Studienstarts bieten viele Hochschulen in Deutschland fachliche und außerfachliche Angebote in der Studieneingangsphase an. Im Rahmen dieser Studie wird der Frage nachgegangen, von welchen Faktoren es abhängt, ob internationale Studierende diese Angebote in Anspruch nehmen. Die Analysen machen deutlich, dass das soziale Kapital der Studierenden, das über Lehrende in Schulen und Hochschulen und Personen aus studienrelevanten Berufen erworben wurde, die Wahrscheinlichkeit erhöht, an Studienvorbereitungskursen, wissenschaftlichen Unterstützungsangeboten und Tutorien teilzunehmen. Das schulische Leistungsniveau erwies sich nur bei der Teilnahme an wissenschaftlichen Unterstützungsangeboten als signifikant.

Schlüsselwörter

Internationale Studierende, Studieneingangsphase, soziales Kapital, fachliche und außerfachliche Angebote

1 E-Mail: falk@ihf.bayern.de

2 Die vorliegenden Analysen sind aus dem Verbundprojekt „Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“ (SeSaBa) hervorgegangen, das gemeinsam mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst und der Fernuniversität in Hagen durchgeführt wurde. Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch I“ vom 1. April 2017 bis 31. Juli 2021 unter dem Förderkennzeichen 01PX16016B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Social capital as a guide for international students in their first year of higher education

Abstract

International students are confronted with various challenges in their initial phase of studying abroad. To ease their way, many higher education institutions provide a range of study-related services for first-year students. This paper analyses the factors that determine whether students use these services. The analysis make it clear that the social capital students acquire from teachers in schools and universities, as well as people from professions relevant to their studies, increases their probability of attending study preparation courses, courses on academic skills and tutorial programmes. Academic performance during school proved to be significant only concerning attending courses on academic skills.

Keywords

international students, introductory phase, social capital, first-year courses

1 Einleitung

Die Studieneingangsphase internationaler Studierender ist von zentraler Bedeutung für ein erfolgreiches Studium, weil in den ersten beiden Semestern der Grundstein für eine gelungene soziale und akademische Integration in die Hochschule gelegt wird (TINTO, 1988; MAMISEISHVILI, 2012). Als internationale Studierende werden im Folgenden Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit bezeichnet, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland oder an einer deutschen Schule im Ausland erworben haben. Sie stehen bei Studienbeginn vor der Herausforderung, sich an eine andere Kultur und Sprache anpassen und sich mit den Besonderheiten des Hochschulsystems im jeweiligen Gastland vertraut machen zu müssen (GARCIA, GARZA & YEATON-HROMADA, 2019; KOVTUN, 2011; ZIMMERMANN et al., 2021). So weisen beim Studienstart ein Viertel der internationalen Studierenden in Deutschland Schwierigkeiten mit der Orientierung im Studiensystem auf (APOLINARSKI & BRANDT, 2018).

Zur Erleichterung des Studienstarts haben viele Hochschulen in Deutschland in den letzten Jahren ihre Angebote für internationale Studierende in der Studieneingangsphase ausgeweitet (z. B. RESTEL, 2019; HRK, 2021; PINEDA & RECH, 2020). Im Unterschied zum amerikanischen Hochschulsystem, in dem ein Großteil der Studierenden an first-year seminars teilnimmt (CULVER & BOWMAN, 2020), existiert an deutschen Hochschulen in der Regel keine strukturierte Studieneingangsphase. Stattdessen werden einzelne fachliche und außerfachliche Angebote (z. B. Orientierungsveranstaltungen, Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten) zu Studienbeginn in unterschiedlicher Ausgestaltung angeboten (BARGEL, 2015; APOLINARSKI & BRANDT, 2018). Bislang wurden bei internationalen Studierenden das Angebot, die Teilnahme und die Bewertung von studienbegleitenden Angeboten in den Blick genommen (APOLINARSKI & BRANDT, 2018). Offen ist die Frage, von welchen Faktoren es abhängt, ob und welche Angebote internationale Studierende in der Studieneingangsphase nutzen.

Unter Rückgriff auf den Ansatz des sozialen Kapitals (COLEMAN, 1988; NUÑEZ, 2009) wird im Folgenden untersucht, ob das vor Studienbeginn erworbene soziale Kapital der Studierenden über Eltern und (Hochschul-)Lehrende bzw. Personen aus dem beruflichen Umfeld, die schulischen Leistungen und die Sprachkenntnisse im Zusammenhang mit der Teilnahme an Angeboten in der Studieneingangsphase stehen. Datengrundlage ist das *International Student Survey*, eine Panelbefragung von internationalen Studierenden, die im Wintersemester 2017/2018 ihr Studium an einer Hochschule in Deutschland aufgenommen haben. Die vorliegenden Ergebnisse sind insbesondere für Verantwortliche in Hochschulen und in den akademischen Auslandsämtern relevant.

2 Soziales Kapital als Wegweiser in der Studieneingangsphase

Soziales Kapital umfasst nach COLEMAN (1988) im weitesten Sinne Ressourcen, die durch die Beziehungen zwischen Menschen akkumuliert werden. Das soziale Kapital kann sich in sozialen Netzwerken manifestieren, die Zugriffsmöglichkeit zu bestimmten Ressourcen erlauben (BURT, 1992). Diese Ressourcen können die Form von nützlichen Informationen, persönlichen Beziehungen oder der Fähigkeit, Gruppen zu organisieren, annehmen (PAXTON, 1999).

Innerhalb des Hochschulkontexts kann soziales Kapital in Anlehnung an BOURDIEU (1986) und STANTON-SALAZAR (2001) definiert werden als „capacity for social networks to facilitate educational advancement“ (NUÑEZ, 2009, S. 25). Nach STANTON-SALAZAR (2001) existieren verschiedene Quellen und Formen sozialen Kapitals, die den Übergang von Schülerinnen bzw. Schülern in das Studium unterstützen. Dazu gehören der Wissensfundus, als Repertoire an Informationen und Verhalten, die einen durch das Bildungssystem navigieren, und die emotionale und moralische Unterstützung bei (hoch-)schulischen Belangen (STANTON-SALAZAR, 2001). Es wird angenommen, dass insbesondere Eltern, Freundinnen bzw. Freunde sowie Lehrerinnen bzw. Lehrer und Personen aus beruflichen Netzwerken Personengruppen im sozialen und familialen Umfeld von Schülerinnen bzw. Schülern und Studieninteressierten darstellen, denen eine tragende Rolle im beruflichen Orientierungsprozess zukommt. Eine besondere Bedeutung haben dabei Personen aus studienrelevanten Berufen (z. B. Lehrerinnen bzw. Lehrer), die als „institutional agents“ (STANTON-SALAZAR, 2011) ihr studienrelevantes Wissen und ihre Erfahrungen an Schülerinnen bzw. Schüler und Studieninteressierte weitergeben.

Die für die Studienentscheidung genutzten Informationsquellen, insbesondere jene aus der Familie, von Freundinnen bzw. Freunden oder Bekannten sowie von Personen aus dem (hoch-)schulischen oder beruflichen Umfeld, dürften mit einem höheren sozialen Kapital der Studierenden einhergehen. Relevant dürfte in diesem Zusammenhang nicht die Zahl der Kontakte, sondern das Wissen dieser Personengruppen als Ratgebende bei der Studienentscheidung sein. Wie bisherige Studien für Deutschland zeigen, nutzt etwa die Hälfte der internationalen Bachelorstudierenden Familienmitglieder, Freundinnen bzw. Freunde und Bekannte und etwa ein Drittel

Personen aus Schule und Hochschule im Heimatland als Informationsquelle für die Studienmöglichkeiten in Deutschland (APOLINARSKI & BRANDT, 2018). Das Nutzen dieser Personengruppen als Informationsquelle dürfte dazu beitragen, dass internationale Studierende besser informiert sind über die organisatorischen und fachlichen Anforderungen eines Studiums in Deutschland, als internationale Studierende, die keine dieser Informationsquellen heranziehen.

3 Forschungsstand und Hypothesen

In US-amerikanischen Studien wurde die Bedeutung von *first year seminars* für den Studienerfolg sowie die akademische, soziale und kulturelle Integration internationaler Studierender hervorgehoben (ANDRADE, 2009). *First year seminars* verfolgen das Ziel, den Übergang von der Schule in die Hochschule abzufedern, indem sie über spezifische fachliche und außerfachliche Kursangebote Studierenden helfen, sich an der Hochschule zurechtzufinden und ihre akademischen Fähigkeiten zu verbessern (KOVTON, 2011).

Für Deutschland liegen Ergebnisse zur Nutzung von Angeboten in der Studieneingangsphase vor (APOLINARSKI & BRANDT, 2018). Am häufigsten nehmen internationale Studierende an Welcome-Veranstaltungen (66%), Deutschkursen und Tutorien teil (jeweils 52%). Etwas seltener werden Kurse zur Einführung in Lern- und Arbeitstechniken und Brückenkurse mit 38 bzw. 22% der Studierenden in Anspruch genommen (APOLINARSKI & BRANDT, 2018, S. 68). Während zur Wirkung von Brückenkursen und schulischen Informationsangeboten auf den Studienerfolg einige Studien für Studierende im Allgemeinen vorliegen (TIEBEN, 2019; FALK & MARSCHALL, 2021), ist diese Frage für internationale Studierende bislang nicht untersucht worden.

Die Rolle von sozialem Kapital beim Übergang von der Schule in die Hochschule wurde in einer Reihe von Studien für einheimische Studierende untersucht (z. B. KIM & SCHNEIDER, 2005). Ein hohes soziales Kapital bei Studienbeginn (gemessen über das Bildungsniveau der Eltern und die Übereinstimmung der Bildungsaspirationen von Eltern und Kindern) beeinflusst den Übergang von Schule in die Hochschule bei einheimischen Studierenden in den USA positiv (KIM & SCHNEIDER, 2005).

Es ist anzunehmen, dass Studieninteressierte, die als Informationsquellen für die Studienentscheidung mehrheitlich Eltern und Freundinnen bzw. Freunde genutzt haben, über soziale Unterstützungsnetzwerke verfügen, mittels derer studienrelevantes Wissen und Erfahrungen weitergegeben werden. Daher sollten Studierende, die diese persönlichen Unterstützungsnetzwerke bei der Studienentscheidung in Anspruch genommen haben, eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, Angebote in der Studieneingangsphase zu besuchen, als Studierende, die diese Informationsquellen nicht genutzt haben (*Hypothese 1*).

Bisherige Studien betonen die Bedeutung von sozialem Kapital für die Bildungsverläufe von Schülerinnen bzw. Schülern und Studieninteressierten, das durch institutionelle Akteure wie Lehrerinnen bzw. Lehrer und Studienberaterinnen bzw. Studienberater erworben wurde (STANTON-SALAZAR, 2001; 2011). Auf Basis einer Untersuchung von mexikanisch-stämmigen Schülerinnen und Schülern in den USA gelangen STANTON-SALAZAR und DORNBUSCH (1995) zu dem Ergebnis, dass das über institutionelle Agentinnen bzw. Agenten erworbene soziale Kapital einen positiven Einfluss auf die Noten und bildungsbezogenen Erwartungen der Schülerinnen bzw. Schüler hat. Übertragen auf internationale Studierende kann angenommen werden, dass Studierende, die für die Studienentscheidung auf Informationen von Personen aus studienrelevanten Berufen sowie Lehrerinnen bzw. Lehrer und Hochschullehrerinnen bzw. -lehrer zurückgegriffen haben, über die Nützlichkeit dieser Angebote informiert sind und daher eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, diese Angebote zu besuchen, als Studierende, die diese Informationsquellen nicht genutzt haben (*Hypothese 2*).

Bisherige Studien für Studierende im Allgemeinen zeigen, dass die Teilnahme an Brückenkursen Selektionsprozessen unterliegt (HEUBLEIN et al., 2017; BERNDT, 2019). Insbesondere das mathematische Vorwissen der Studierenden und die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) beeinflussen die Teilnahmewahrscheinlichkeit an Brückenkursen (HEUBLEIN et al., 2017; BERNDT, 2019). Studienanfängerinnen und -anfänger mit einer schlechteren HZB-Note nehmen seltener an Brückenkursen für Mathematik teil als jene mit besserer HZB-Note (HEUBLEIN et al., 2017). Darüber hinaus sind hohe kognitive Fähigkeiten und gute vorherige Leistungen wesentliche Merkmale erfolgreicher Studierender (SCHNEIDER & PRECKEL, 2017). Es wird daher angenommen, dass leistungsstarke Studierende aufgrund ihrer höheren Motivation und kognitiven Fähigkeiten

eher Unterstützungsangebote wie z. B. Studienvorbereitungskurse, wissenschaftsunterstützende Kurse und Tutorien wahrnehmen als leistungsschwächere Studierende. So sollte eine bessere Note der HZB dazu führen, dass Studierende eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, an fachlichen Unterstützungsangeboten teilzunehmen, als leistungsschwächere Studierende (*Hypothese 3*).

Bisherige Studien für Deutschland auf Basis des Studierendensurveys zeigen, dass sich 82% der internationalen Studierenden ihre Deutschkenntnisse vor Beginn des Studiums angeeignet haben; nur 18 % verfügten demgegenüber über keine Deutschkenntnisse bei Studienbeginn, wobei die Zahlen deutlich zwischen den Abschlussarten variieren (APOLINARSKI & BRANDT, 2018).³ Die Sprachkompetenzen von internationalen Studierenden stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Studienerfolg in der Studieneingangsphase, da hohe Sprachkompetenzen einen positiven Einfluss auf die im ersten Studiensemester erworbenen Leistungspunkte haben (WISNIEWSKI, MÖHRING, LENHARD & SEEGER, 2020). Es ist anzunehmen, dass sich Studierende mit besseren Sprachkenntnissen in der Sprache des Studiengangs (Englisch oder Deutsch) über Angebote in der Studieneingangsphase gezielter informieren und niedrigere (sprachliche) Hürden aufweisen, an diesen Veranstaltungen teilzunehmen. Umgekehrt ist auch denkbar, dass gerade Studierende mit schlechteren Sprachkenntnissen eher an fachlichen Unterstützungsangeboten in der Studieneingangsphase teilnehmen, weil sich ihnen eine Gelegenheit zur Weiterentwicklung ihrer (Sprach-)Kenntnisse bietet. Da aber die meisten Hochschulen Sprachkurse für internationale Studierende anbieten, ist es wahrscheinlicher anzunehmen, dass Studierende mit sprachlichen Defiziten beim Studienstart eher Sprachkurse bevorzugen anstelle von fachlichen Unterstützungsangeboten. So sollten Studierende mit besseren Sprachkenntnissen in der jeweiligen Studiengangssprache eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, an Angeboten in der Studieneingangsphase teilzunehmen, als Studierende mit schlechteren Sprachkenntnissen (*Hypothese 4*).

3 Entsprechende Deutschkenntnisse (mindestens auf dem Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens) sind Bestandteil der Hochschulzulassung von internationalen Studierenden in deutschsprachigen Studiengängen (WISNIEWSKI, MÖHRING, LENHARD & SEEGER, 2020). In englischsprachigen Studiengängen müssen bei der Hochschulzulassung keine Sprachzertifikate in deutscher Sprache nachgewiesen werden.

4 Datengrundlage und Operationalisierung

4.1 Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Grundlage der vorliegenden Analysen ist das *International Student Survey* (vgl. FALK et al., 2021), das im Rahmen des gemeinsam mit dem DAAD und der Fernuniversität in Hagen durchgeführten Verbundprojekts „Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländerinnen und -ausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“ (SeSaBa) erhoben wurde.⁴ In die über drei Jahre angelegte Panelbefragung wurden Bachelor- und Masterstudierende einbezogen und im Abstand von sechs Monaten zu Studienfortschritt und gegebenenfalls Studienabbruch befragt. Einbezogen wurden ausschließlich Bildungsausländerinnen und -ausländer, die ihr Studium in Deutschland im Wintersemester 2017/18 an einer Fachhochschule oder Universität (ausgenommen Musik- und Kunsthochschulen) aufgenommen haben.

Insgesamt konnten 125 Hochschulen in Deutschland als Kooperationspartner gewonnen werden. Die Zahl der registrierten Studierenden (4.751) entspricht einem Rücklauf von 14% (siehe FALK et al., 2021). Die nachfolgenden Analysen beziehen sich auf die erste und zweite Erhebungswelle zum Wintersemester 2017/18 sowie den ursprünglichen Registrierungsfragebogen.

Für alle deskriptiven Statistiken sowie die logistische Regression wurden Fälle mit fehlenden Werten in der betreffenden Variable ausgeschlossen (6,7%), weshalb es zu einer Veränderung der Fallzahlen für die jeweiligen Auswertungen kommt. Die logistische Regression bezieht sich nur auf Studierende, die am ersten Befragungszeitpunkt teilgenommen haben (86,2%) und noch aktiv studieren (97,0%). Ausgeschlossen werden auch Studierende, die an keinem der Unterstützungsangebote der Studieneingangsphase teilgenommen haben (57,17%). Insgesamt verbleiben 1.931 Beobachtungen im Sample.

4 Mehr Informationen zu dem Projekt sind auf folgender Webseite zu finden: <https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/fortbildung-expertise-und-beratung/sesaba/>

4.2 Operationalisierung

Insgesamt wurde die Teilnahme an 15 unterschiedlichen Unterstützungsangeboten in der Studieneingangsphase erfasst (siehe Abbildung 3). Davon wurden als abhängige Variablen für die multivariaten Modelle vier ausgewählt, die einerseits die Orientierung beim Studienstart erleichtern (Einführungs-/Orientierungsveranstaltungen) und andererseits auf eine fachliche Unterstützung der Studierenden zielen (Studienvorbereitungskurse, wissenschaftliche Unterstützungsangebote sowie Tutorien). Das soziale Kapital wurde über das Informationsverhalten der Studierenden mittels der Frage operationalisiert, von welchen Personen und Medien sie hilfreiche Informationen für ihre Studienentscheidung und -planung erhalten haben. Es standen acht Kategorien zur Auswahl, die als Mehrfachnennungen beantwortet werden konnten (siehe Abbildung 1). Die deskriptiven Ergebnisse werden für Bachelor- und Masterstudierende getrennt dargestellt, um den unterschiedlichen Studienphasen und ihren Anforderungen gerecht zu werden.

Die von den Studierenden berichtete Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) wurde z-standardisiert anhand der Notenverteilung der Herkunftsregion bzw. des Studienkollegs.⁵ Die subjektive Einschätzung des Sprachniveaus der Studierenden zur Bewältigung des Studiums wurde zum Zeitpunkt von Welle 1 mit aufgenommen. Sie wurden in die Kategorien „unzureichende Sprachkenntnisse“, „mittlere Sprachkenntnisse“ und „gute Sprachkenntnisse“ klassifiziert. Die soziale Integration zum Zeitpunkt von Welle 1 misst die Integration in die Gruppe der Mitstudierenden und basiert auf einem Index, der folgende vier Variablen umfasst: Ich fühle mich von meinen Mitstudierenden anerkannt; Mit meinen Mitstudierenden komme ich gut zurecht; Die meisten Mitstudierenden behandeln mich fair; Meine Mitstudierenden interessieren sich für das, was ich zu sagen habe.

Darüber hinaus wurden die Fächergruppe nach der Hochschulstatistik (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2020), die Art der Hochschule, die Studiengangssprache (binär codiert) sowie eine Reihe soziodemografischer Variablen in die Modelle aufgenommen: das Geschlecht (binär codiert), das Alter in Jahren zum Zeitpunkt

5 Um die Vergleichbarkeit der HZB-Note mit dem deutschen Notensystem sicherstellen zu können, wurde nicht nur nach der Note bzw. der Punktzahl beim Erwerb der Hochschulreife gefragt, sondern auch nach dem Bewertungssystem (beste Note bzw. Punktzahl und Note bzw. Punktzahl, die für das Bestehen mindestens erforderlich ist).

der ersten Welle (2018), die Herkunftsregion gegliedert in Weltregionen nach der Systematik des DAAD (DAAD & DZHW, 2020), ein vorheriger Aufenthalt in Deutschland von mindestens einem Monat (binär codiert) sowie der Bildungsstatus der Eltern, codiert in „kein Universitätsabschluss“, „einer oder beide Elternteile mit Universitätsabschluss“ und „keine Information“.

5 Informationsverhalten und Teilnahme an Angeboten in der Studieneingangsphase

5.1 Informationsverhalten internationaler Studierender vor Studienbeginn

Bei der Studienentscheidung und -planung hat die überwiegende Mehrheit der internationalen Studierenden auf Informationsmaterial der Hochschulen und Medien zurückgegriffen (siehe Abbildung 1). Darüber hinaus waren Freundinnen und Freunde aus Deutschland und dem Herkunftsland (40% bzw. 43% bei Master- und 36% bzw. 32% bei Bachelorstudierenden) sowie Familienmitglieder (für 24% der Master- und 35% der Bachelorstudierenden) eine wichtige Informationsquelle für die Studienentscheidung und -planung.

(Hochschul-)Lehrerinnen und -lehrer sowie Personen in studienrelevanten Berufen wurden ebenfalls häufig in die Studienentscheidung und -planung einbezogen. So gaben etwa 30% der Bachelor- und Masterstudierenden an, dass sie Personen mit studienrelevanten Berufen in den Entscheidungsprozess einbezogen haben; Lehrende an Hochschulen waren bei 25% der Bachelor- und 28% der Masterstudierenden in den Prozess der Studienentscheidung eingebunden.

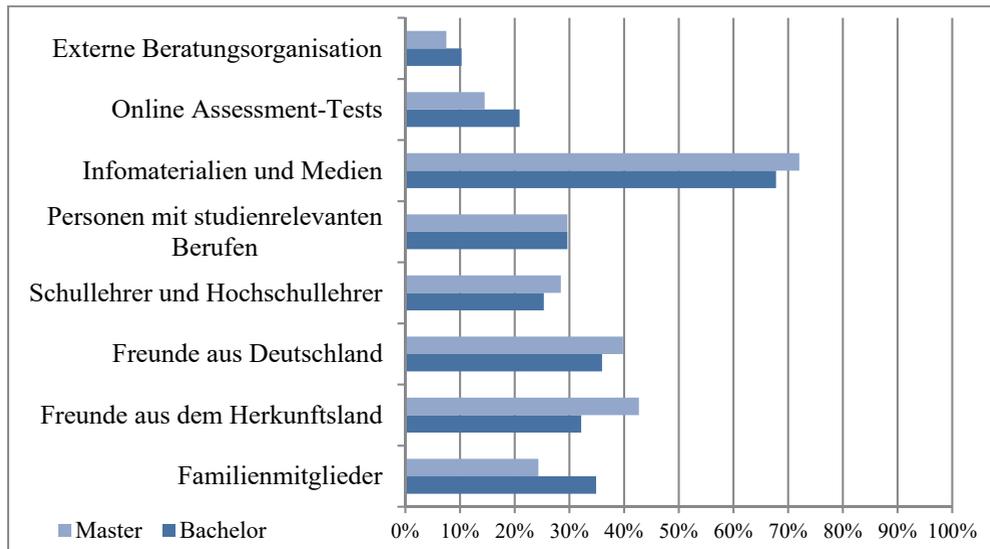


Abb. 1: Genutzte Informationsquellen bei der Studienentscheidung und -planung⁶

5.2 Teilnahme an Unterstützungsangeboten

47% der Bachelor- und knapp 55% der Masterstudierenden haben im ersten Semester Angebote der Hochschule wahrgenommen (vgl. Abbildung 2). Insbesondere bei Bachelorstudierenden ist der Anteil der Studierenden hoch (ca. ein Drittel), die angegeben haben, dass sie diese Angebote der Hochschule nicht wahrnehmen wollten oder konnten. Über die Gründe für deren Nicht-Teilnahme, wie z. B. die zeitliche Überschneidung mit anderen Veranstaltungen oder ein fehlender Bedarf vonseiten der Studierenden, können keine Aussagen getroffen werden.

⁶ Quelle: International Student Survey, Welle 1; eigene Berechnungen (n = 3.973).

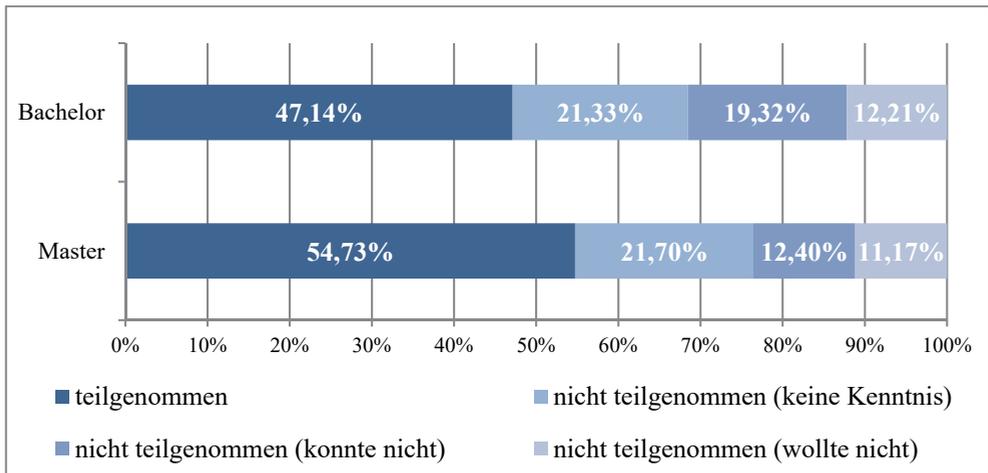


Abb. 2: Teilnahme an Unterstützungsangeboten im ersten Hochschulsemester bei internationalen Studierenden⁷

Einführungs- und Orientierungsveranstaltungen werden von 60% bzw. 73% der Bachelor- bzw. Masterstudierenden besucht. Die verschiedenen fachlichen Unterstützungsangebote im ersten Semester werden von den Studierenden in unterschiedlichem Maße genutzt (vgl. Abbildung 3). Die Teilnahme schwankt zwischen 34% bzw. 20% bei Studienvorbereitungskursen, 14% und 18% bei wissenschaftlichen Unterstützungsangeboten und 17% bzw. 8% bei Tutorien.

Von den außerfachlichen Angeboten – wie Beratungsangebote für internationale Studierende, Deutschkurse, Hilfen bei der Einschreibung – werden insbesondere Deutschkurse von der Mehrheit der Master- und einem Großteil der Bachelorstudierenden in Anspruch genommen. Buddy-/Mentoringprogramme, kulturelle und sportliche Angebote sowie Veranstaltungen zur deutschen Kultur werden seltener besucht. Generell fällt die Akzeptanz der Angebote bei Masterstudierenden fast durchweg deutlich höher aus als bei Bachelorstudierenden. Eine Ausnahme stellen

⁷ Quelle: International Student Survey, Welle 1; eigene Berechnungen (n = 3.935).

Studienvorbereitungskurse, allgemeine Studienberatung und Tutorien dar, die häufiger von Bachelorstudierenden besucht werden.

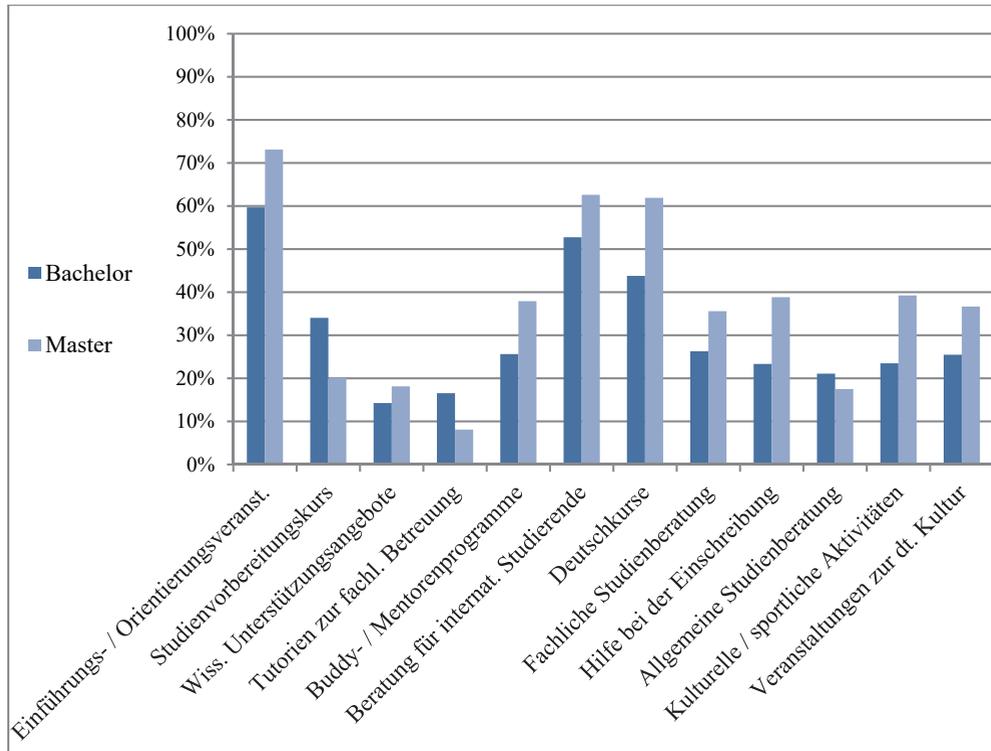


Abb. 3: Nutzung spezifischer Angebote im ersten Hochschulsesemester bei internationalen Studierenden im Bachelor- und Masterstudium⁸

⁸ Quelle: International Student Survey, Welle 1; eigene Berechnungen (n = 2.033).

6 Determinanten der Teilnahme an Unterstützungsangeboten in der Studieneingangsphase

Die Ergebnisse der logistischen Regressionsanalysen beziehen sich auf die Teilnahme an Einführungs-/Orientierungsveranstaltungen sowie an fachlichen Unterstützungsangeboten, wie Studienvorbereitungs-/Brückenkurse, wissenschaftliche Unterstützungsangebote sowie Tutorien (vgl. Tabelle 1).

Familienmitglieder und Freundinnen bzw. Freunde als Informationsquellen der Studienentscheidung und -planung haben keinen signifikanten Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, an Angeboten in der Studieneingangsphase teilzunehmen. Insofern kann Hypothese 1 nicht bestätigt werden. Wurden (Hochschul-)Lehrende und Personen aus studienrelevanten Berufen als Informationsquelle für die Studienentscheidung genutzt, dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, an Studienvorbereitungskursen, wissenschaftlichen Unterstützungsangeboten und Tutorien teilzunehmen. Für Einführungs- und Orientierungsveranstaltungen zeigt sich kein signifikanter Effekt. Damit bestätigt sich Hypothese 2 für drei der untersuchten Angebote. Das durch (Hochschul-)Lehrende und Personen aus studienrelevanten Berufen erworbene soziale Kapital vor Studienbeginn führt zu einer höheren Wahrscheinlichkeit, an Angeboten in der Studieneingangsphase teilzunehmen. Zudem zeigt sich ein signifikanter Effekt des Absolvierens eines Online Self Assessment-Tests auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit an Brückenkursen und wissenschaftlichen Unterstützungsangeboten. Studierende, die solche Instrumente genutzt haben, dürften besser über den Studiengang und dessen studienbegleitende Angebote informiert sein als Studierende, die solche Instrumente nicht genutzt haben.

Die HZB-Note erweist sich nur in dem Modell zur Erklärung der Teilnahme an wissenschaftlichen Unterstützungsangeboten als signifikant. Eine HZB-Note im mittleren Drittel erhöht die Teilnahme an wissenschaftlichen Unterstützungsangeboten im Vergleich zum unteren Drittel. Der in Hypothese 3 vermutete Zusammenhang, dass insbesondere leistungsstärkere Studierende eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, an fachlichen Unterstützungsangeboten teilzunehmen, kann daher teilweise bestätigt werden. Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangte eine Studie für Studierende

im Allgemeinen, wonach ein besseres schulisches Vorwissen die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an Brückenkursen erhöhte (HEUBLEIN et al., 2017).

Entgegen der in Hypothese 4 formulierten Annahme führt ein hohes Niveau an Sprachkenntnissen in der jeweiligen Studiengangssprache nicht zu einer höheren Wahrscheinlichkeit, an Angeboten in der Studieneingangsphase teilzunehmen.

Bei den Kontrollvariablen Abschlussart, Alter, Geschlecht, Hochschulart, soziale Integration, vorheriger Aufenthalt in Deutschland, Fächergruppe und Herkunftsregion zeigen sich ebenfalls interessante Effekte. Masterstudierende haben eine signifikant geringere Wahrscheinlichkeit, an Studienvorbereitungskursen und Tutorien teilzunehmen, als Bachelorstudierende. Bei Einführungs- und Orientierungsveranstaltungen hingegen ist die Wahrscheinlichkeit zur Teilnahme für Masterstudierende signifikant erhöht. Bei wissenschaftlichen Unterstützungsangeboten ist der Einfluss der Abschlussart nicht signifikant.

Das Alter hat einen signifikanten Effekt auf die Teilnahme an Tutorien, d. h. ältere Studierende nehmen eher an diesen teil als jüngere. Frauen nehmen im Vergleich zu Männern mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit an Studienvorbereitungskursen teil. Studierende an einer Universität haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, an Einführungs- und Orientierungsveranstaltungen teilzunehmen, jedoch eine geringere Wahrscheinlichkeit, an Tutorien teilzunehmen, im Vergleich zu Studierenden an Fachhochschulen. Darüber hinaus korreliert die soziale Integration mit der Wahrscheinlichkeit an Einführungs- und Orientierungsveranstaltungen teilzunehmen. Studierende, die eine hohe soziale Integration berichteten, nehmen mit höherer Wahrscheinlichkeit an diesen Veranstaltungen teil als Studierende, die schwächer integriert waren. Da beide Variablen in der ersten Welle erhoben wurden, ist die Richtung der Kausalität offen; auch der Besuch von Einführungs- und Orientierungsveranstaltungen könnte dazu beigetragen haben, dass Studierende ihre soziale Integration höher einschätzen. Studierende, die bereits vorher in Deutschland gelebt haben, weisen eine erhöhte Wahrscheinlichkeit auf, Studienvorbereitungskurse zu besuchen.

Tab. 1: Logistische Regression zur Teilnahme an Angeboten (AME)⁹

VARIABLEN	Brücken- kurse	Einführungs-/ Orientie- rungsveran- staltungen	Wissenschaft. Unterstüt- zungsange- bote	Tutorien zur fachlichen Betreuung
Informiertheit vor dem Stu- dium				
Freundinnen bzw. Freunde/ Familie	0,13	-0,02	0,09	-0,16
(Hochschul-)Lehrende/ Per- sonen aus studienrelevanten Berufen	0,35**	0,19	0,28*	0,52***
Info-Materialien/Medien/ Externe	0,04	0,38**	0,17	-0,16
Online Assessment-Tests	0,30*	-0,06	0,33*	0,27
HZB-Note (Ref.: unteres Drit- tel)				
Mittleres Drittel	0,14	-0,12	0,37*	-0,26
Oberes Drittel	-0,11	-0,00	0,14	0,10
Keine Information	0,27	-0,40**	0,23	0,12
Ausreichende Sprachkennt- nisse (Ref.: schlechte Sprach- kenntnisse)				
Mittlere Sprachkenntnisse	0,09	-0,11	-0,02	-0,18
Gute Sprachkenntnisse	-0,22	0,27	0,07	-0,42
Soziale Integration	-0,03	0,22***	0,07	0,04

⁹ Quelle: International Student Survey, Welle 0–2; eigene Berechnungen (n = 1.931).
Anmerkungen: *<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Bildungsstatus der Eltern (Ref.: kein Universitätsabschluss)				
Ein oder beide Elternteile	-0,22	-0,01	0,09	-0,19
Keine Information	-0,38	-0,00	-0,27	0,24
Weiblich	-0,31*	0,04	0,05	0,05
Alter in Jahren	-0,02	0,01	0,02	0,04*
Master (Ref.: Bachelor)	-0,73***	0,34**	0,12	-0,95***
Universität (Ref.: Fachhochschule)	0,03	0,41***	-0,25	-0,39*
Vorheriger Aufenthalt in D	0,39**	-0,04	-0,14	0,09
Studienfachkategorie (Ref.: Ingenieurwissenschaften)				
Geisteswissenschaften	-0,18	0,45*	1,29***	0,25
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	-0,05	0,21	0,59**	0,07
Mathematik, Naturwissenschaften	-0,10	0,13	0,25	0,05
Anderes Fach oder Sonstiges	-0,27	0,28	0,34	-0,73
Herkunftsregion (Ref.: Westeuropa)				
Mittel- und Südosteuropa	-0,30	-0,08	-0,06	0,03
Osteuropa und Zentralasien	-0,04	0,15	0,00	0,76*
Nordamerika	-1,72***	-0,20	0,01	0,79
Lateinamerika	-0,25	0,09	0,48	-0,13
Nord-, Subsahara-Afrika und Nahost	0,36	-0,29	0,16	0,18
Asien und Pazifik	0,45	0,27	0,68*	0,94**
Konstante	-0,13	-1,36*	-3,74***	-2,73***
Pseudo R ²	0,08	0,05	0,04	0,08

Darüber hinaus zeigen sich Effekte für die Herkunftsregionen: Studierende aus der Region Asien und Pazifik haben eine höhere Wahrscheinlichkeit für die Teilnahme an wissenschaftlichen Unterstützungsangeboten und Tutorien im Vergleich zu Westeuropäerinnen und -europäern. Studierende aus der Region Osteuropa und Zentralasien weisen ebenfalls eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, an Tutorien teilzunehmen, als Westeuropäerinnen und -europäer. Studierende aus Nordamerika hingegen berichten eine geringere Wahrscheinlichkeit, an Studienvorbereitungskursen teilzunehmen, als Westeuropäerinnen bzw. -europäer.

Schließlich zeigen sich Fächereffekte, wonach Studierende der Geisteswissenschaften sowie der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften eine höhere Wahrscheinlichkeit besitzen, an wissenschaftlichen Unterstützungsangeboten teilzunehmen, im Vergleich zu Studierenden der Ingenieurwissenschaften.

7 Fazit

Internationale Studierende, die ihr Studium in Deutschland aufnehmen, stehen bei Studienbeginn vor großen Herausforderungen, die durch fachliche und außerfachliche Angebote in der Studieneingangsphase aufgefangen werden können. Offen war die Frage, von welchen Faktoren es abhängt, ob internationale Studierende diese Angebote auch in Anspruch nehmen. Dies wurde exemplarisch am Beispiel von Studienvorbereitungskursen, Einführungs-/Orientierungsveranstaltungen, wissenschaftlichen Unterstützungsangeboten und Tutorien untersucht.

Es wurde argumentiert, dass internationale Studierende bereits im Herkunftsland soziales Kapital über Familienmitglieder, Freundinnen bzw. Freunde und Bekannte sowie von Personen im (hoch-)schulischen und beruflichen Umfeld erwerben, das als Informationsquelle für die Studienentscheidung genutzt wird. Unter Rückgriff auf Ansätze des sozialen Kapitals (COLEMAN, 1988; NUÑEZ, 2009) wurde die Frage untersucht, ob dieses soziale Kapital bei Studienbeginn zu einem Informationsvorteil führt und dazu beiträgt, dass internationale Studierende eher an Angeboten in der Studieneingangsphase teilnehmen.

Die multivariaten Analysen haben deutlich gemacht, dass das durch Familienmitglieder, Freundinnen bzw. Freunde und Bekannte erworbene soziale Kapital vor

Studienbeginn keinen signifikanten Effekt auf die Wahrscheinlichkeit hat, an Angeboten in der Studieneingangsphase teilzunehmen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Personen aus familialen Netzwerken im Heimatland nicht mit den Strukturen des deutschen Hochschulsystems vertraut sind. Demgegenüber zeigte sich ein Einfluss von sozialem Kapital, das über Lehrende in Schulen und Hochschulen und Personen aus studienrelevanten Berufen erworben wurde. Stand dieser Personenkreis als Informationsquelle für die Studienentscheidung zur Verfügung, dann erhöhte sich die Wahrscheinlichkeit, an Studienvorbereitungskursen, wissenschaftlichen Unterstützungsangeboten und Tutorien teilzunehmen. Diese Ergebnisse unterstreichen die Rolle von sozialen Unterstützungssystemen beim Studienstart von internationalen Studierenden durch Personen in Schulen, Hochschulen und studienrelevanten Berufen, die als „institutional agents“ (STANTON-SALAZAR, 2011) Studieninteressierten im Heimatland studienrelevantes Wissen vermitteln.

Das schulische Leistungsniveau erwies sich nur bei der Teilnahme an wissenschaftlichen Unterstützungsangeboten als signifikant, und zwar nur für Studierende, deren HZB-Note im mittleren Leistungsdrittel lag. Das Niveau an Sprachkenntnissen in der jeweiligen Studiengangssprache hatte demgegenüber keinen Einfluss auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit an Angeboten in der Studieneingangsphase. Darüber hinaus zeigten sich Unterschiede nach Abschlussart und Herkunftsregion. Zukünftige Studien sollten stärker die Ursachen für die Nicht-Teilnahme an Angeboten in der Studieneingangsphase in den Blick nehmen.

Der Aussagekraft der vorliegenden Studie sind dahingehend Grenzen gesetzt, als nicht bekannt ist, ob auch alle Studierenden im Sample an ihren Hochschulen ein entsprechendes Angebot an Unterstützungsmaßnahmen vorgefunden haben und ob sich das Angebot zwischen Hochschultypen und Fächergruppen unterscheidet. So sind Brückenkurse im Wesentlichen in den Natur- und Ingenieurwissenschaften anzutreffen (HEUBLEIN et al., 2017).

Für die Verantwortlichen an Hochschulen stellt sich die Frage, wie sie die Teilnahmebereitschaft an Unterstützungsangeboten von internationalen Studierenden steigern können. Nur etwa jede/r zehnte Studierende berichtete explizit, dass sie/er nicht an diesen Angeboten teilnehmen wollte, bei weiteren 30% bis 40% sprachen fehlende Informationen oder persönliche Gründe gegen eine Teilnahme. Den zuletzt genannten Gründen könnte mit einem besseren Informationsverhalten der Hochschule (z. B. bei der Immatrikulation) und einer flexibleren Organisation (z. B.

alternative Termine) begegnet werden. Studierende sollten daher bei Studienbeginn über Peers und soziale Medien über die Unterstützungsangebote in ihrem Studiengang informiert werden. Zudem könnte die Teilnahme an ausgewählten Einführungsangeboten mit dem Besuch bestimmter Lehrveranstaltungen kombiniert und curricular verankert werden (z. B. im Falle von Tutorien). Ein niedrighschwelliges Angebot könnten sogenannte Buddys sein, bei denen einem/einer internationalen Studierenden ein/e erfahrene/r einheimische/r Studierende/r zur Seite gestellt wird, die/der in fachlichen und außerfachlichen Fragen in den ersten beiden Semestern als Ansprechpartner/in zur Verfügung steht (z. B. die Buddy-Programme an der Technischen Universität München).¹⁰ Schließlich dürfte auch eine gezielte Information von Studieninteressierten im Heimatland durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst oder die Goethe-Institute ein wichtiger Ansatz sein, um die Studierenden auf die Anforderungen des Studiums in Deutschland und deren mögliche Unterstützungsangebote vorzubereiten.

8 Literaturverzeichnis

Andrade, M. S. (2009). The value of a first-year seminar. International students' insights in retrospect. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 10(4), 483–506.

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.

Bargel, T. (2015). *Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft. Neue Angebote und ihr Nutzen*. Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.

Berndt, S. (2019). Selbstselektionseffekte bei der Teilnahme an Unterstützungsmaßnahmen am Beispiel von MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen. In W. Schubarth, S. Mauermeister, F. Schulze-Reichelt & A. Seidel (Hrsg.), *Alles auf Anfang*.

¹⁰ Mehr Informationen zu den Buddy-Programmen der Technischen Universität München sind zu finden unter: <https://www.tum.de/studium/internationale-studierende/tutoren-und-buddy-programme/>

Befunde und Perspektiven zum Studiengang (S. 137–147). Potsdam: Universitätsverlag.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Karabel & J. Richardson (Hrsg.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (S. 241–258). New York: Greenwood.

Burt, R. S. (1992). *Structural holes*. Boston: Harvard university press.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120. <https://www.doi.org/10.1086/228943>

Culver, K. C. & Bowman, N. A. (2020). Is What Glitters Really Gold? A Quasi-Experimental Study of First-Year Seminars and College Student Success. *Research in Higher Education*, 61(2), 167–196. <https://www.doi.org/10.1007/s11162-019-09558-8>

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (2020). *Wissenschaft weltweit. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit*. Bielefeld. http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2020_verlinkt.pdf

Falk, S. & Marschall, M. (2021). Abbruch des Erststudiums bei MINT-Studierenden: Welche Rolle spielen Informations- und Unterstützungsangebote bei Studienbeginn?. In M. Neugebauer, H. Daniel & W. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 345–368). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_8

Falk, S., Thies, T., Yildirim, H. H., Zimmermann, J., Kercher, J. & Pineda, J. (2021). *Methodenbericht zur Studie „Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“ (SeSaBa)*. München. <nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-75723-1>

Garcia, H. A., Garza, T. & Yeaton-Hromada, K. (2019). Do We Belong? A Conceptual Model for International Student’s Sense of Belonging in Community Colleges. *Journal of International Students*, 9(2), 460–487.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover.

- HRK** (2021). *Studienerfolg internationaler Studierender. Reflexions- und Monitoringinstrumente*. Bonn.
- Kim, D. H. & Schneider, B.** (2005). Social Capital in Action. Alignment of Parental Support in Adolescents' Transition to Postsecondary Education. *Social Forces*, 84(2), 1181–1206. <https://www.doi.org/10.1353/sof.2006.0012>
- Kovtun, O.** (2011). International student adaption to a US college. A mixed methods exploration of the impact of a specialized first-year course at a large Midwestern institution. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 48(3), 349–366.
- Mamiseishvili, K.** (2012). Academic and Social Integration and Persistence of International Students at U.S. Two-Year Institutions. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(1), 15–27. <https://www.doi.org/10.1080/10668926.2012.619093>
- Nuñez, A.-M.** (2009). Latino Students' Transitions to College. A Social and Intercultural Capital Perspective. *Harvard Educational Review*, 79(1), 22–48, <https://www.doi.org/10.17763/haer.79.1.wh7164658k33w477>
- Paxton, P.** (1999). Is Social Capital Declining in the United States? A Multiple Indicator Assessment. *American Journal of Sociology*, 105(1), 88–127, <https://www.doi.org/10.1086/210268>
- Pineda, J. & Rech, M.** (2020). *Studienvorbereitung und -einstieg internationaler Studierender in Deutschland. Maßnahmen, Strukturen und Praxisbeispiele*. DAAD Studien. Bonn. https://static.daad.de/media/daad_de/der-daad/was-wir-tun/fortbildung-expertise-und-beratung/analysen-studien/studienerfolg-und-studienabbruch-bei-bildungsauslaendern-in-deutschland-im-bachelor-und-masterstudium-sesaba/p_r_svm.pdf
- Restel, K. J.** (2019). Auswirkungen des Studieneingangssemesters Studienstart International auf die Abbruchquoten von Studierenden aus Drittländern an der Universität zu Köln. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, (3), 91–93.
- Schneider, M. & Preckel, F.** (2017). Variables associated with achievement in higher education. A systematic review of meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://www.doi.org/10.1037/bul0000098>
- Stanton-Salazar, R. D.** (2001). *Manufacturing Hope and Despair. The School and Kin Support Networks of U.S.-Mexican Youth*. New York: Teachers College Press.
- Stanton-Salazar, R. D.** (2011). A Social Capital Framework for the Study of Institutional Agents and Their Role in the Empowerment of Low-Status

Students and Youth. *Youth & Society*, 43(3), 1066–1109. <https://www.doi.org/10.1177/0044118x10382877>

Stanton-Salazar, R. D. & Dornbusch, S. M. (1995). Social Capital and the Reproduction of Inequality. Information Networks among Mexican-Origin High School Students. *Sociology of Education*, 68(2), 116–135. <https://www.doi.org/10.2307/2112778>

Statistisches Bundesamt (2020). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen*. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/Bildung/studenten-pruefungsstatistik.pdf?__blob=publicationFile

Tieben, N. (2019). Brückenkursteilnahme und Studienabbruch in Ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1175–1202.

Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438–455.

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

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, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 179–202). Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen



Dr. Susanne Falk || Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung || Lazarettstr. 67, D-80636 München

www.ihf.bayern.de

falk@ihf.bayern.de



Michelle Helmkamp MA || Leibniz-Universität Hannover, Institut für Soziologie || Schneiderberg 50, D-30167 Hannover

www.ish.uni-hannover.de

m.helmkamp@ish.uni-hannover.de