

## Allgemeiner Beitrag

Katrin Wisniewski\*

# Sprache und Studienerfolg von Bildungsausländerinnen und -ausländern: Eine Längsschnittstudie an den Universitäten Leipzig und Würzburg

Language and academic success of  
international students: A longitudinal study  
at the universities of Leipzig and Würzburg

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0074>

**Zusammenfassung:** Während die Zahl ausländischer Studierender in Deutschland stetig zunimmt, beklagt diese Gruppe gleichzeitig hohe Abbruchzahlen. Die Gründe dafür sind kaum erforscht; allerdings werden häufig mangelnde Sprachkenntnisse mit verantwortlich gemacht. Das Projekt „Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländer/-innen“ (SpraStu) untersucht Sprache als Einflussfaktor auf den Studienerfolg von ca. 500 Bildungsausländern multimethodisch im Längsschnitt. Zusätzlich werden Aspekte der Selbstregulierung und anderer potenzieller Bedingungsfaktoren analysiert.

**Schlüsselwörter:** Wissenschaftssprache, Studienerfolg, ausländische Studierende, Bildungsausländer, Sprachkompetenzen

**Abstract:** In Germany, the number of international students is on a continuous rise. However, dropout rates are alarmingly high. While the reasons for this are yet unknown, restricted language abilities are assumed to play a central role. The project „Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländer/-innen“ analyzes language as a factor of influence on the academic success of up to 500 international students with a wide range of methods. In addition, self-regulation and other potential factors of influence are taken into consideration.

**Keywords:** academic language, academic success, international students, proficiency

---

\***Kontaktperson:** Katrin Wisniewski, E-Mail: [katrin.wisniewski@uni-leipzig.de](mailto:katrin.wisniewski@uni-leipzig.de)

## 1 Hintergrund

Die deutschen Hochschulen begrüßen eine stetig wachsende Zahl ausländischer Studierender (im Jahr 2009: 239 143 Studierende, 2016: 340 305, vgl. DZHW/DAAD 2017: 3; Statistisches Bundesamt 2016: 15). In Sachsen und Bayern, den beiden hier relevanten Projektstandorten, hat die Anzahl der Bildungsausländer<sup>1</sup> an den Hochschulen seit 2011 um 55,2% bzw. 33,3% zugenommen. Die überwiegende Mehrzahl von ihnen strebt auch einen deutschen Abschluss an (88,1%, vgl. DZHW/DAAD 2016: 5). In Anbetracht der zahlreichen Geflüchteten, die in den kommenden Jahren voraussichtlich ein Studium aufnehmen werden, ist eine weitere Zunahme der Zahl an Studierenden mit nicht-deutscher Muttersprache zu erwarten. Diese Entwicklung ist auch (hochschul-)politisch wünschenswert, wie etwa die Internationalisierungsstrategie für die Hochschullandschaft (GWK/BMBF 2013) verdeutlicht. Allerdings liegen die Studienabbruchquoten von Bildungsausländern besorgniserregend hoch, und zwar noch deutlich über denen deutscher Studierender. Auch wenn die Abbruchquoten sich je nach Herkunftsregion, Studienfach und Hochschulart (Fachhochschule vs. Universität) teils stark unterscheiden (Heublein et al. 2017: 270 f.), ist durchgängig zu beobachten, dass Bildungsausländer häufiger ihr Studium abbrechen als deutsche Studierende (41% Abbruchquote bei Bildungsausländern im Bachelor-Studium gegenüber 29% der deutschen Studierenden, Heublein et al. 2017: 263, 270). Zwar betrifft dieser Trend immer noch insbesondere das Bachelorstudium, jedoch sind neuerdings auch die Abbruchzahlen von Studierenden in Masterstudiengängen gestiegen (auf zuletzt 15% für deutsche Studierende an Universitäten, 19% an Fachhochschulen, während 28% der Bildungsausländer an allen Hochschulen das Masterstudium abbrechen, vgl. Heublein et al. 2017: 268 f., 271).

Während insbesondere die Forschungsarbeiten des DZHW zu Problemkonstellationen, die Studienabbrüche bedingen können, zahlreiche Erkenntnisse hervorgebracht hat, sind die spezifischen Ursachen für Studienabbrüche, gerade aber auch Bedingungsgefüge für Studienerfolg bei Bildungsausländern bislang nur unzureichend empirisch erforscht (vgl. aber Rech 2012). Heublein (2015: 14) vermutet, dass entscheidende Schwierigkeiten für Bildungsausländer aus einer Kombination von Problemen der sprachlichen Vorbereitung, dem Umgang mit einer unbekannten Studienkultur/dem selbständigen Lernen sowie der sozialen Integration resultieren. Eine Metastudie des Sachverständigenrats deutscher Stiftun-

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wird in diesem Papier das generische Maskulinum verwandt. Auch ohne explizite Erwähnung ist die weibliche Form in gleicher Weise gemeint.

gen für Integration und Migration (2017) vergleicht die Schwierigkeiten, auf die Studierende mit Migrationshintergrund einerseits, Bildungsausländer andererseits im Studium meistern müssen und bestätigt die Vermutung, dass letztere eine Art „akademischen Kulturschock“ erleben und in besonderem Maße mit sprachlichen Anforderungen alltags- und wissenschaftssprachlicher Art zu kämpfen haben (ebd.: 21–25). In ihrer empirischen Studie zum Sprachbedarf in der Studieneingangsphase können Bärenfänger/Lange/Möhring (2016; vgl. auch Möhring/Bärenfänger in diesem Band) die Bedeutung dieser Faktoren exemplarisch für die Fächer Chemie, Wirtschaftswissenschaften und Medizin an der Universität Leipzig nachweisen.

Während damit zahlreiche Hinweise auf sprachliche Schwierigkeiten bei Bildungsausländern vorliegen, die auch in der Öffentlichkeit gelegentlich Stein des Anstoßes sind (vgl. jüngst Oswalt/Adams 2017) und auch das sprachliche Anforderungsprofil zumindest partiell untersucht wurde, wurden die Sprachfähigkeiten dieser Studierenden jedoch bislang noch nicht selbst umfassend empirisch analysiert. Sprachkenntnisse bzw. die Bereitschaft zu sprachlicher Weiterbildung werden in vorliegenden Modellen zum Studienerfolg bzw. Studienabbruch mitunter als Hintergrundvariable für die institutionelle Integration betrachtet, ohne auch diagnostiziert bzw. im Verlauf beobachtet zu werden, so dass der Zusammenhang mit dem Studienverlauf bislang nicht bekannt ist. Diesbezügliche Befragungen erhärten die Annahme, dass die deutsche Sprache eine (zunehmend) große Hürde darstellt. So ist der Anteil von Bildungsausländern, die angeben, große oder sehr große sprachliche Schwierigkeiten zu haben, stetig gewachsen (von 19 % im Jahr 2003 auf 32 % im Jahr 2012, BMBF 2013: 49) und kommt damit dem Anteil derjenigen, die insbesondere Leistungsanforderungen als Hindernis empfinden, nahe (2003: 19, 2012: 31 %, ebd.). Auch hochschulseitig wird der Anteil an ausländischen Studierenden, die zumindest zu Beginn des Studiums noch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, mit etwa 40 % als sehr hoch eingeschätzt (GATE Germany 2010: 37; Heublein/Richter 2011: 52). Ein Viertel der Bildungsausländer versteht Vorlesungen nur unzureichend oder teilweise, 46 % können kaum an Seminardiskussionen teilnehmen, und 51 % haben Schwierigkeiten mit dem Verfassen von Fachtexten (Heublein/Richter 2011: 52). Zudem liegen Hinweise darauf vor, dass sprachliche und andere Defizite im Studienverlauf nur sehr mühsam oder gar nicht aufgeholt werden können (ebd.). Besondere sprachliche Hürden haben laut Selbstauskunft ostasiatische (ausreichende Deutschkenntnisse nur bei 30 %), afrikanische/nahöstliche (37 %) und lateinamerikanische (55 %) Studierende zu überwinden, während besonders stark betroffene Disziplinen die Ingenieurwissenschaften (ausreichende Deutschkenntnisse bei 39 %), die Mathematik und Naturwissenschaften (54 %) sowie die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (63 %) sind (DZHW 2015: 7).

Vor dem Hintergrund dieser Problemlage versucht nun das vom BMBF geförderte Projekt „Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländer/-innen: Eine empirische Längsschnittstudie an den Universitäten Leipzig und Würzburg“ (SpraStu), Laufzeit 06/2017–10/2020; (<http://home.uni-leipzig.de/sprastu/>), den potenziellen Verursachungsbereich Sprache für (mangelnden) Studienerfolg näher zu beleuchten. Gleichzeitig werden auch weitere Stellgrößen berücksichtigt. In diesem Artikel werden zunächst die Ziele und Hauptbestandteile von SpraStu kurz umrissen. Im Anschluss werden die Probandengruppe und die Auswahl der Fächer illustriert, und die Operationalisierung des Konzepts *Studienerfolg* wird erläutert. Schließlich werden die inhaltlichen Schwerpunkte mit den im Projekt einzusetzenden Methoden überblicksartig vorgestellt.

## 2 SpraStu: Ziele und Hauptbausteine

Angesichts der einleitend beschriebenen Situation setzt sich SpraStu das Ziel, Ursachen für mangelnden Studienerfolg, aber auch Erklärungen für erfolgreiche Studienverläufe bei bis zu 500 internationalen Studierenden der Universitäten Leipzig und Würzburg in einer Längsschnittstudie empirisch zu untersuchen.

Im Mittelpunkt steht der potenzielle Verursachungsfaktor *Sprache* (vgl. Abb. 1). Dieser wird in einem ersten Arbeitsbereich mit einer Vielzahl an Erhebungsinstrumenten und Auswertungsmethoden in zwei Hauptperspektiven untersucht: In einem kompetenzorientierten Ansatz werden erstens mit möglichst standardisierten Sprachtestinstrumenten *sprachliche Kompetenzen* detailliert in ihrer Entwicklung während des Studiums beschrieben. Zweitens werden zwei komplexe ausgewählte *studienrelevante sprachliche Handlungen*, und zwar das Mitschreiben in Vorlesungen und das Schreiben von Klausuren analysiert.

Ursachen für Studienerfolg sind als komplexes Bedingungsgefüge zu verstehen; es würde deshalb zu kurz greifen, sich ausschließlich auf sprachliche Aspekte zu stützen. Immer wieder hat sich etwa gezeigt, dass es (nicht nur) für internationale Studierende zentral ist, über angemessene lernstrategische Ressourcen zu verfügen, um im Studium zu reüssieren. Lern- und auch Teststrategien bilden in SpraStu deshalb einen zweiten Arbeitsbereich.

Die Analyse dieser beiden Bereiche wird in einem dritten Arbeitsbereich an nicht-sprachliche, d.h. soziale, institutionelle und weitere individuelle Bedingungsfaktoren gekoppelt, die als studienerfolgsrelevant bekannt sind. Deshalb werden in Anknüpfung an Erkenntnisse der Hochschulforschung (insbesondere Heublein et al. 2017; Rech 2012) auch ausgewählte weitere Einflussfaktoren auf den Studienerfolg betrachtet, die u.a. die Integration betreffen.

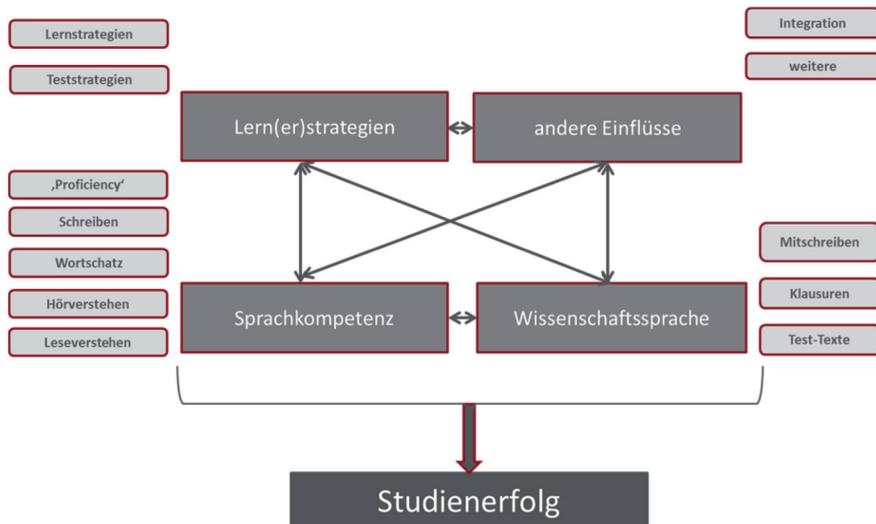


Abb. 1: Vereinfachte Darstellung der Arbeitsbereiche in SpraStu

SpraStu verfolgt das Hauptziel, zur Erklärung des mangelnden Studienerfolgs von Bildungsausländern beizutragen und erfolgreiche Studienverläufe zu verstehen. SpraStu sucht also nicht aus einer defizitorientierten Retrospektive Gründe für Studienabbrüche. Das Studiendesign eröffnet ferner spezifische Unterziele verschiedener Art. Einige sollen hier exemplarisch genannt werden.

Erstens können Analysen innerhalb der einzelnen Arbeitsbereiche zu einem besseren Verständnis (sprachlicher) Anforderungen und Bewältigungsprofile im Studium führen. Zum Beispiel werden besondere sprachlichen Stärken und Schwächen, auch im Verlauf des Studiums, sichtbar. Auch wird sich zeigen, welche Charakteristika studienrelevante Handlungen bei Bildungsausländern, u. a. im Vergleich zu Muttersprachlern, aufweisen. Ferner wird deutlich, inwiefern allgemeine sprachliche Kompetenzen im Zusammenhang mit spezifischen studienrelevanten Sprachhandlungen stehen.

Zweitens können die Ergebnisse aus den Arbeitsbereichen jeweils auf den Studienerfolg bezogen werden. Dies kann bei den Erhebungen der sprachlichen Kompetenz und den quantitativen Methoden zur Erhebung von Selbstregulation und studienerfolgsrelevanten Einflussfaktoren in einem Strukturgleichungsmodell statistisch basiert erfolgen, während die Auswertungen zu wissenschaftssprachlichen Handlungen nicht als in direkt quantifizierbarem Zusammenhang mit dem Studienerfolg missverstanden werden sollten. Das heißt, dass beispielsweise deutlich werden kann, welche Bedeutung verschiedene sprachliche Kompetenzen (etwa in Abhängigkeit von Herkunftssprachen und anderen Faktoren)

für den Studienerfolg spielen oder wie das Abschneiden in Hochschulzulassungssprachtests mit dem Studienerfolg zusammenhängt.

Besonders vielversprechend ist es drittens, auch Interaktionen zwischen den inhaltlich eng aufeinander bezogenen Arbeitsbereichen zu beleuchten. Dazu gehört etwa die Beantwortung der Frage, inwiefern für die erfolgreiche Bearbeitung von Klausuren fachliche, sprachliche oder strategische Kompetenzen eingesetzt werden (müssten). Ähnlich kann analysiert werden, inwiefern sprachliche Kompetenzen genutzt werden, um studienrelevante sprachliche Handlungen angemessen zu bearbeiten.

Insgesamt sollen Risikokonstellationen, aber auch günstige Bedingungen für Studienerfolg herausgearbeitet werden. Zu erhoffen ist ferner ein lebendiger Transfer in verschiedene Handlungsbereiche. Dazu zählen unter anderem Auswirkungen auf die Förderpraxis. Projektergebnisse sollen (sprachliche) Förderbedarfe herauskristallisieren und können so als Grundlage für zielgerichtete Fördermaßnahmen für internationale Studierende dienen.

### 3 Zielgruppe und untersuchte Fächer

Bei Studierenden, die Deutsch nicht als Muttersprache oder im frühen Zweit-sprachenerwerb erworben haben und zudem noch außerhalb des deutschen Schulsystems beschult wurden, werden hier im Vergleich zu deutschen Mutter-sprachlern größere sprachliche Herausforderungen insbesondere im Bereich der alltäglichen Wissenschaftssprache vermutet. Außerdem ist, in Abhängigkeit von schulisch-institutionellen Hintergründen, auch im lernstrategischen Bereich ein Unterschied zu deutschen (universitären) Lernkulturen anzunehmen. Damit sind für SpraStu prinzipiell alle Studierenden nicht-deutscher Muttersprache relevant. Um die extreme Heterogenität der möglichen Zielgruppe einzuschränken, konzentriert sich SpraStu auf Bildungsausländer, d.h. ausländische Studierende mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung (Aktionsrat Bildung 2016: 203). Im Unterschied zu anderen möglichen Zielgruppen, etwa Studierenden mit Migrationshintergrund, erfasst das Statistische Bundesamt in seinen Studierenden- und Prüfungsstatistiken ausländische Studierende differenziert nach Bildungsinländern und Bildungsausländern. Dabei ist die Zahl der Bildungsausländer deutlich höher als die der Bildungsinländer, und sie wächst deutlicher (vgl. Abb. 2).

## 1 | Ausländische Studierende, Bildungsausländer und -inländer seit 2009

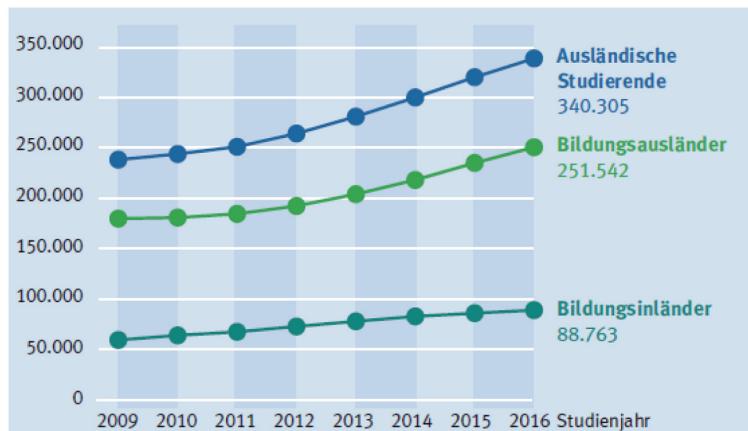


Abb. 2: Bildungsausländer/-inländer (Quelle: DZHW/DAAD 2017: 3)

Viele hier nicht untersuchte Studierende (vor allem solche mit Migrationshintergrund) treffen sehr wahrscheinlich auf viele vergleichbare sprachliche Hürden wie Bildungsausländer. Damit werden Probleme, die durch eine lückenhafte Beherrschung des Deutschen im Studium entstehen, durch die Konzentration auf Bildungsausländer in SpraStu vermutlich unterschätzt, da nur eine von mehreren relevanten Gruppen überhaupt untersucht wird. Auch innerhalb der Gruppe der Bildungsausländer ist zudem eine große Variation u.a. hinsichtlich der Art und des Verlaufs der Aneignung des Deutschen zu erwarten. Gemeinsam ist den Studierenden, dass sie mindestens den letzten Abschnitt ihrer Schullaufbahn nicht in Deutschland absolviert haben und Deutsch eher als Fremd- denn als Zweitsprache gelernt haben. Ausnahmen davon sind solche ebenfalls zu den Bildungsausländern zu zählenden Studierenden, die eine deutsche Schule im Ausland besucht haben.

SpraStu (Laufzeit: 06/2017–10/2020) begleitet Bildungsausländer aus nicht-deutschsprachigen Ländern, die im grundständigen Studium eingeschrieben sind (also keine ERASMUS-Studierenden) während ihres Bachelor- bzw. Staats-examensstudiums (Wintersemester 2017/2018–Sommersemester 2020). Probanden stammen aus der Gruppe der Bildungsausländer, die im WS 2017/2018 ihr Studium an den Universitäten Leipzig und Würzburg aufnahmen (max.  $n=144$ , Kohorte 1/K1); eine zweite Kohorte mit allen dann neu immatrikulierten Bildungsausländern Studierenden wird im Folgejahr (Studienbeginn WS 2018/

2019) ins Projekt integriert. Gegebenenfalls wird eine dritte Kohorte mit Studienbeginn im WS 2019/2020 eingezogen, so dass insgesamt mit einer Anfangsstichprobe von maximal 500 Probanden gerechnet wird. Mit einem hohen Panelschwund wird wegen der bereits erwähnten hohen Abbruchsquoten, aber auch wegen der vielschrittigen Erhebungen gerechnet. Zum Projektende wird K1 ihr 6. Semester und somit die Regelstudienzeit abgeschlossen haben. K2 wird zu diesem Zeitpunkt ihr 4. Semester beendet und die besonders kritische Studieneingangsphase hinter sich haben (Tinto 2006/2007: 8), während eine etwaige K3 ihr erstes Studienjahr absolviert haben wird. Unterschiedliche Studienverläufe inklusive Studienabbrüche können so in ihrer Entwicklung verfolgt werden.

Während die gesamte untersuchte Studierendengruppe an den zentralen Erhebungen in SpraStu teilnimmt, stehen Fächer mit besonders hohen Quoten an internationalen Studierenden im besonderen Fokus des Projekts (so genannte „Kernfächer“). Dies sind an den Universitäten Leipzig und Würzburg die Fächer Wirtschaftswissenschaften, Informatik, Medizin, Deutsch als Fremdsprache (DaF) sowie Jura und Chemie. Die Auswahl der Fächer beruht somit erstens auf dem Versuch, den Studienpräferenzen von Bildungsausländern nahezukommen. An deutschen Universitäten studieren die meisten Bildungsausländer (31,1%) ingenieurwissenschaftliche Fächer, während im Jahr 2016 22,7 % in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 16,7 % in den Geisteswissenschaften und 23,8 % in Mathematik/Naturwissenschaften eingeschrieben waren. Auch wenn das Projekt ohnehin nicht zu repräsentativen Ergebnissen führen kann, wird mit den gewählten Fächern ein Teil dieses fachlichen Spektrums abgedeckt.

Zweitens sind diese Fächer teilweise bereits bezüglich des sprachlichen Anforderungsprofils voruntersucht. In allen Fächern sind Klausuren studienerfolgsrelevant, und in allen spielt der Besuch von Vorlesungen im Bachelor- bzw. Staatsexamensstudium eine auch in der Studienrealität wichtige Rolle (zur Erläuterung siehe unten). Zu den Fächern Medizin und Wirtschaftswissenschaften liegt zudem eine umfangreiche Studie zum Sprachbedarf in der Studieneingangsphase vor (Bärenfänger et al. 2016). Bei diesen Fächern ist somit zum einen bekannt, dass die projektrelevanten studienbezogenen sprachlichen Handlungen eine entscheidende Rolle für den Studienerfolg spielen. Zudem stehen zahlreiche Hintergrundinformationen zum Studierverhalten und zu sprachlichen Bedarfen zur Verfügung. Für andere Fächer müsste diese Arbeit erst noch geleistet werden, um angesichts zu erwartender heterogener Lehr-Lernbedingungen weitere passgenaue Instrumente zu entwickeln und ein Verständnis für Hintergrundfaktoren für den Studienerfolg zu erlangen. Der Einbezug von DaF wiederum beruht auf der Annahme, dass Studierende dieser Fächer eine Art oberes „Deckenniveau“ des hinsichtlich der Deutschkompetenzen von hochmotivierten Nichtmutter-

sprachlern Erwartbaren definieren. Damit könnten sie eine realistischere Bezugsnorm innerhalb der Gruppe der Bildungsausländer darstellen als Muttersprachler.

## 4 Was ist Studienerfolg?

Studienabbruch als komplexes Passungsproblem zwischen Institution und Individuum (Heublein et al. 2015: 1) und Studienerfolg hängen zusammen, sind aber keine direkten Gegenkonzepte (Tinto 2006/07: 6; Rech 2012: 104). Studienerfolg im engeren Sinne kann als das Verlassen der Hochschule (gegebenenfalls der Erstimmatrikulation) mit einem Abschluss verstanden werden (Rech 2012: 105). Da SpraStu das Studium in seinem Verlauf betrachtet und eine fachbezogene Struktur hat, soll Studienerfolg weniger grobkörnig zumindest als das „Erreichen der (jeweils) [im Fach, KW] definierten Ziele“ (Berthold/Jorzik/Meyer-Guckel 2015: 16), und zwar auch der in den jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen festgelegten Zwischenziele, definiert werden. Auch diese Definition erfasst Studienerfolg jedoch noch nicht in angemessener Breite, denn bei diesem Konstrukt handelt es sich um ein multiperspektivisches Phänomen, dessen Erfassung alles andere als trivial ist (vgl. etwa Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch 2010; Yorks/Gibson/Rankin 2015; Kuh et al. 2006). Yorks et al. (2015: 9) schlagen die folgenden Aspekte als zentral vor:

- 1 Prüfungsleistungen (*academic achievement*),
- 2 Zufriedenheit,
- 3 Verbleib/Loyalität,
- 4 Erwerb von Wissen/Kompetenzen,
- 5 Erreichen fachspezifischer Lernziele,
- 6 Berufserfolg.

Die erstgenannten drei Punkte werden im Projekt erfasst. Zunächst dienen möglichst standardisierte Indikatoren dazu, Studienerfolg in einer Outcome-Perspektive (*academic achievement*) zu messen. Dazu werden zum einen semesterweise Prüfungsleistungen erhoben. Da eine überfachliche Vergleichbarkeit der Noten nicht gegeben ist, sollen die Prüfungsleistungen mit dem fachinternen Leistungsdurchschnitt abgeglichen werden, um klarer zu machen, wie die Noten einzurordnen sind. Außerdem sollen zur Herstellung von fachübergreifender Vergleichbarkeit auch die ECTS-Punkte mit erhoben werden. Drittens wird die Anzahl von Studienabbrüchen erhoben. Kommt es im Projektverlauf zu Studienabbrüchen von Probanden, soll die jeweilige individuelle Motivationslage erhoben werden (Heublein et al. 2010: 13).

Studienerfolg kann jedoch nicht nur an externen, objektiven und leistungsbezogenen Indikatoren festgemacht werden, sondern er äußert sich auch auf individueller Ebene. Mit anderen Worten können etwa unterdurchschnittliche Prüfungsleistungen eines Probanden aus dessen individueller Bildungsbiographie heraus durchaus als Erfolg empfunden werden. Deswegen wird eine weitere Indikatorengruppe subjektive Aspekte des Studienerfolgs avisieren. Dabei handelt es sich zunächst um die studentische Zufriedenheit, u.a. mit dem erworbenen Wissen und den erworbenen Kenntnissen, und die studentische Loyalität (d.h. die Bereitschaft zur Weiterempfehlung des Studiengangs, „retention/persistence“) als Verhaltensabsicht (Rech 2012: 123ff.). Beide Indikatoren drücken auch den Grad der institutionellen Bindung aus.

Der Zusammenhang von Studienleistungen mit konkretem fachspezifischen Input und individuelle Lernfortschritte können in SpraStu nicht erhoben werden. Diese Aspekte sind jedoch für das Ziel, den Zusammenhang von Kernindikatoren des Studienerfolgs mit sprachlichen Kompetenzen herzustellen, von nachrangiger Bedeutung. Auch der Berufserfolg der Studierenden kann im Rahmen der Projektlaufzeit nicht erfasst werden.

## 5 Untersuchungsgegenstände und -methoden im Einzelnen

SpraStu ist eine Longitudinalstudie, die quantitative und qualitative Methoden der Datenerhebung und -auswertung vorsieht. Übergreifende methodische Charakteristika des Projekts liegen in der Triangulierung von Beteiligtenperspektiven (Studierende – Dozenten) gepaart mit der detaillierten linguistischen Analyse empirischer Lernersprache, der Verwendung eines breiten Spektrums valider und reliabler Sprachtestverfahren im Längsschnitt, dem Einbezug muttersprachlicher Baselines sowie der korpuslinguistischen Aufarbeitung sprachlicher Daten. Im Folgenden werden die Projektschwerpunkte überblicksartig dargestellt.

### 5.1 Sprachliche Perspektive I: Sprachkompetenzen im Studienverlauf

SpraStu untersucht bei allen Teilnehmern, mit welchen sprachlichen Kompetenzen sie ihr Studium aufnehmen und wie sich diese im Studienverlauf entwickeln. Ziel ist es, mittels standardisierter Testverfahren zuverlässige Einschätzungen der fremdsprachlichen Kompetenzen im Deutschen sowohl im Allgemeinen als auch

hinsichtlich spezifischer Fertigkeiten und sprachlicher Bereiche zu erlangen, deren Bedeutung als Prädiktoren für Sprachkompetenz erkannt wurde. Um möglichst valide und vergleichbare Aussagen treffen zu können, sollen testmethodisch hochwertige, wo möglich standardisierte Verfahren eingesetzt werden (Bachman/Palmer 2010). Zudem sollten die Instrumente auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001, GER) bezogen sein. Alle Testverfahren (mit Ausnahme der Hochschulzulassungssprachtests, HZST) werden bei Studienbeginn sowie in der Folge jeweils im Wintersemester durchgeführt (vgl. Abb. 3).

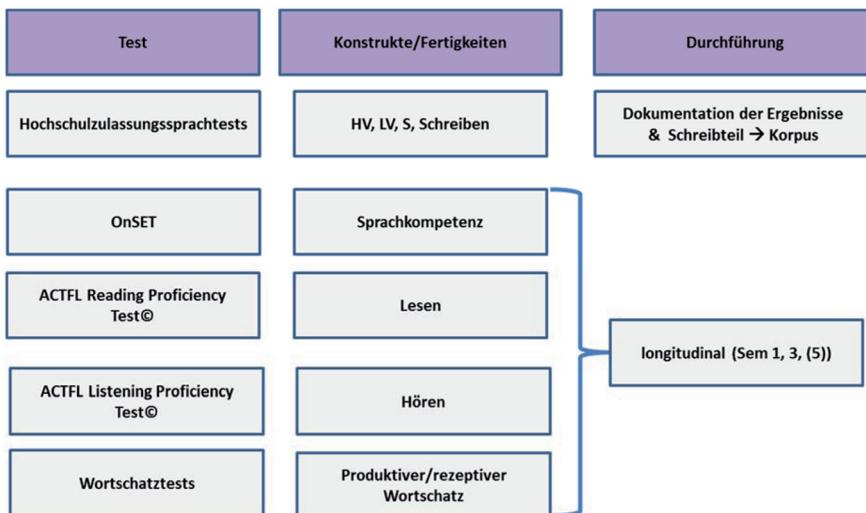


Abb. 3: Erhebung sprachlicher Kompetenzen in SpraStu

Rund 75 % der Studienanfänger absolvieren einen HZST (BMBF 2013: 9; DSH, TestDaF, Studienkolleg-Prüfungen „Prüfungsteil Deutsch“, Deutsches Sprachdiplom II vgl. KMK 2004/2015). Die Ergebnisse der Studienteilnehmer, die an einem HZST teilgenommen haben, werden im Projekt dokumentiert. Darüber hinausgehend ist eine detaillierte linguistische Analyse der schriftlichen Produktionen in den HZST geplant. Die Texte sollen etwa hinsichtlich grammatischer und lexikalischer Aspekte untersucht werden. Einen weiteren Schwerpunkt bilden sprachliche Handlungsmuster der alltäglichen Wissenschaftssprache (Ehlich 1995) wie das Erklären, Begründen oder das Argumentieren, wobei an existierende Studien zu typisch auftretenden, auch fachbezogenen sprachlichen Mitteln angeknüpft wird (vgl. Becker et al. 2013; Fandrych/Graefen 2010;

Graefen/Moll 2007). Die Analyse der Schreibleite aus den HZST bildet somit eine Brücke zur Analyse der studienrelevanten Sprachhandlungen (siehe Abschnitt 5.2).

Zu den weiteren einzusetzenden Erhebungsinstrumenten zählt der OnSET, ein GER-bezogener Online-C-Test (Eckes 2010). C-Tests spiegeln allgemeine sprachliche Kompetenzen recht zuverlässig (Grotjahn 2014). Außerdem werden zwei standardisierte fertigkeitsbezogene Sprachtests (ACTFL Reading & Listening Proficiency Test©; zum GER-Bezug Tschirner 2012) durchgeführt, da die rezeptiven Kompetenzen in der Studieneingangsphase eine zentralere Rolle spielen als etwa das explizit wissenschaftliche Schreiben (vgl. Bärenfänger et al. 2016). Drittens ist in den letzten Jahren die prominente Rolle des lexikalischen Lernens zunehmend deutlich geworden, u.a. im Kontext wissenschaftssprachlicher Untersuchungen (z.B. Handwerker 2008; Handwerker/Madlener 2009). Der fremdsprachliche Wortschatz ist ein komplexes Phänomen, das eine Unterscheidung von rezeptivem, d.h. beim Hören und Lesen verstandenen, und produktivem Wortschatz erfordert und in mehrere Dimensionen gegliedert ist. Der Wortschatz-erwerb als kumulativer Prozess setzt sich auch im Studium fort (Tschirner 2010). Verfahren, die dieser Komplexität gerecht werden, sind bislang für das Deutsche noch kaum entwickelt und angewandt worden. Insbesondere der rezeptive auditive, oder Hör-Wortschatz, ist bislang kaum für andere Sprachen als das Englische betrachtet worden, obwohl er insbesondere im Studienkontext eine vermutlich wichtige Rolle spielt (beispielsweise beim Verstehen von Vorlesungen, Milton/Alexiou/Mattheoudakis 2014: 13). Da zum Hörwortschatz noch keine ausreichend validierten Erhebungsinstrumente vorliegen, werden in SpraStu schriftbasierte Online-Wortschatztests (produktiv & rezeptiv, entwickelt am Institut für Testentwicklung und Testforschung der Universität Leipzig) durchgeführt.

## **5.2 Sprachliche Perspektive II: Vorlesungsbasierte Mitschriften verfassen und Klausuren schreiben (Kernfächer)**

Die Tatsache, dass viele Bildungsausländer sprachliche Probleme im Studium haben, obwohl sie über als ausreichend zertifizierte Sprachkenntnisse verfügen, deutet darauf hin, dass HZST die sprachliche Realität im Studium nur unzureichend spiegeln können. Auch vorliegende Bedarfsstudien (Arras 2012; Bärenfänger et al. 2016; Kecker 2015; Marks 2015) zeigen, dass spezifische, teils fachbezogene sprachliche Anforderungen vorliegen, die in HZST nicht abzudecken sind. Das Projekt fokussiert deshalb in seinen Kernfächern auch zwei studienbezogene, komplexe sprachliche Handlungsbereiche. Beide sind im Kontext von Vor-

lesungen situiert, die in den hier fokussierten Fächern von Bedeutung sind (Arras 2012; Bärenfänger et al. 2016; Marks 2015) und oft mit einer studienerfolgsrelevanten Prüfung abschließen, meist in Form einer Klausur. Hiermit greift das Projekt Entwicklungslinien der Bildungs- bzw. Wissenschaftssprachforschung auf (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2013; Ehlich 1995, 1999; Fandrych/Graefen 2010; Redder 2014; Tschirner/Bärenfänger/Möhring 2016). Während im schulischen Bereich bereits Erkenntnisse zum Zusammenhang von Schulerfolg und Sprache vorliegen (vgl. etwa Fandrych 2010: 179), entstehen in Deutschland erst in jüngerer Zeit Projekte zur hochschulischen Wissenschaftssprache, teils mit Bezug auf ausländische Studierende und zunehmend in korpusmethodischen Ansätzen (vgl. Meißner/Slavcheva 2014). Hier sind die Erkenntnisse allerdings noch lückenhaft. Bislang lag der Fokus hochschulbezogener Wissenschaftssprachforschung häufig auf dem Schreiben, insbesondere auf Haus-/Seminararbeiten und wissenschaftlichen Artikeln (z.B. Graefen/Thielmann 2007). Insgesamt wird zunehmend klar, dass es für Studierende nichtdeutscher Muttersprachler entscheidend ist, über eine wissenschaftssprachliche Handlungskompetenz zu verfügen (Fandrych 2010: 179), deren Herausforderungen von der Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache noch nicht durchgängig erkannt wurden (ders.: 183). Erhebungen zu wissenschaftssprachlichen Handlungen erfolgen wegen der anspruchsvollen Analysearbeit im SpraStu-Projekt teilweise mit Unterstichproben, um die Durchführbarkeit zu gewährleisten.

### **Mitschriften in Vorlesungen**

Eine zentrale Strategie zur Memorisierung, Reproduktion und Weiterverarbeitung wichtiger Vorlesungsinhalte ist das Verfertigen von Mitschriften. Untersuchungen zeigen, dass fächerübergreifend studentische Mitschriften auch dann angelegt werden, wenn unterstützende Materialien wie Vorlesungsskripten, Power Point-Folien und Lehrbücher zur Verfügung stehen (vgl. Bärenfänger et al. 2016: 154; Ehlich/Steets 2003: 132). Die Mitschrift ist also in der Hochschulpraxis weit verbreitet und im englischen Sprachraum auch empirisch bereits recht gründlich untersucht worden (vgl. exemplarisch Armbruster 2009; Carrell 2007; Peverly et al. 2013; Titsworth/Kiewra 2004). Allerdings wurde das Mitschreiben bislang von der Forschung mit Bezug auf Nichtmuttersprachler für das Deutsche als L2 kaum thematisiert bzw. empirisch untersucht (vgl. aber Bärenfänger et al. 2016). Die wenigen vorliegenden empirischen Befunde weisen darauf hin, dass auch Muttersprachler hier erhebliche Schwierigkeiten haben (Steets 2003). Die Textsorte stellt jedoch insbesondere Nichtmuttersprachler vor erhebliche Herausforderungen. Unter Zeitdruck muss simultan rezeptiv eine Fülle auditiver wissenschaftssprach-

licher Informationen verstanden, in ihrer Komplexität reduziert und in Übereinstimmung mit etwaig vorhandenen visuellen Informationen gebracht werden (Projektion; Tafelanschrieb), während gleichzeitig schriftlicher Text produziert wird, der zur Nachbereitung der Vorlesung dienen können soll (Steets 2003: 52–55). Auch in der Sprachtestforschung rücken derartige ‚integrierte‘ Aufgaben, die die Verwendung mehrerer Fertigkeiten (z.B. hier Hören-(Lesen)-Schreiben) beinhalten, zunehmend in den Fokus und werden mehr und mehr in standardisierten akademischen Sprachtests v.a. des Englischen eingebaut (vgl. zu Mitschriften Arras 2015; Kecker 2015). Ehlich (2003: 19) bezeichnet die Mitschrift als eine der „komplexesten kommunikativen Formen der Universität“. Ein Propädeutikum zu dieser Textsorte findet jedoch in aller Regel weder für Muttersprachler in der Sekundarstufe II noch an der Universität statt.

## Klausuren

Studienerfolg bemisst sich erheblich am Abschneiden in Prüfungen. Deshalb liegt ein zweiter Schwerpunkt dieses Arbeitsbereichs in der Analyse von Klausuren als Abschlussprüfungen der bereits hinsichtlich der Mitschriften analysierten Vorlesungen. Auch hier besteht erheblicher Forschungsbedarf (Bärenfänger et al. 2016: 219). Klausuren bilden ebenfalls komplexe Anforderungsprofile, die besonders für Nichtmuttersprachler neben fachlichen auch sprachliche Herausforderungen bergen. So ist das Nichtbestehen von Klausuren die Hauptsorge von 52 % der Bildungsausländer (Finanzielle Situation: 50 %; Leistungsanforderungen: 35 %; DZHW 2015: 12). Nur selten werden in Klausuren längere, im engeren Sinne wissenschaftssprachliche Texte verfasst. Vielmehr liegen Herausforderungen hier im Verständnis der Aufgabenstellung und in der Bearbeitung der Aufgaben in der vorgegebenen Zeit. Hier liegen konkrete Hinweise darauf vor, dass das Verständnis der Klausuraufgaben für Bildungsausländer eine immense Herausforderung darstellt, die durch aus testmethodischer Sicht teils mangelhafte Items zusätzlich wächst (Bärenfänger et al. 2016: 156).

Methodisch werden beide Textsorten trianguliert erfasst. Um neben den in (1) einer linguistischen Analyse herauszuarbeitenden sprachlichen Eigenschaften der Mitschriften auch deren Nützlichkeit erfassen zu können, ist nicht nur eine (2) Input-Analyse in Form einer Transkription der Vorlesungen unabdingbar, ohne die die Qualität der dazugehörigen Mitschriften nicht beurteilt werden kann. Gemeinsam mit gegebenenfalls verwendeten visuellen Unterstützungen (Folien; Tafelbilder) werden deshalb die Transkripte im SpraStu-Korpus dokumentiert (vgl. Abb. 4). Außerdem werden die Autoren bezüglich u.a. der beabsichtigten und empfundenen tatsächlichen Funktionalität der Mitschriften sowie zur

Schwierigkeit der Inputsprache (3) befragt. Zusätzlich wird die entsprechende Skala des GER zur (4) Selbsteinschätzung eingesetzt.

Auch die Klausuren werden aus mehreren Perspektiven erfasst: Zum einen sollen die Klausuraufgabenstellungen linguistisch und testmethodisch analysiert werden. Außerdem werden die Antworten der Testteilnehmer linguistisch untersucht. Zur Annäherung an die Frage nach der Rolle von Fachlichkeit bzw. Sprachlichkeit für das Abschneiden in der Klausur werden sowohl die Studierenden zu den subjektiv empfundenen Herausforderungen in konkreten Klausuren befragt als auch die Lehrenden. Da die klausurbezogenen Analysen aus Datenschutzperspektive als besonders sensibel zu behandeln sind, hängt die Möglichkeit der vollständigen Erhebungsdurchführung hier in hohem Maße von der Kooperationsbereitschaft der beteiligten Dozenten und Studierenden ab.

Voraussetzung für die meisten oben erwähnten linguistischen Analysen ist die korpuslinguistische Aufbereitung der entsprechenden Texte (Abb. 4). Viele dieser Texte stammen von Lernenden des Deutschen (in Abb. 4 schwarz gedruckt). In den letzten Jahren hat sich der Bereich der Lernerkorpusforschung rege weiterentwickelt (vgl. Granger/Gilquin/Meunier 2015); allerdings liegen für das Deutsche als zu lernende Sprache noch sehr wenige Korpora vor (vgl. MERLIN, Wisniewski et al. 2013; Falko, Reznicek et al. 2012).

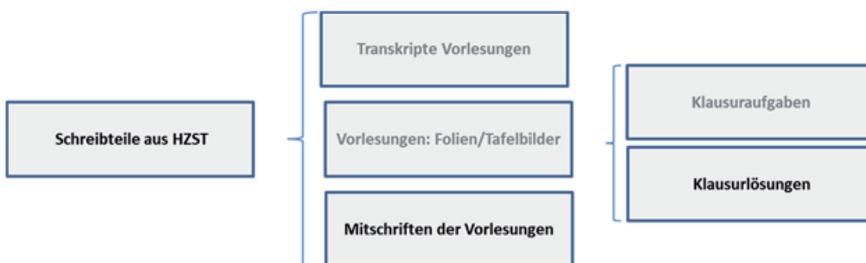


Abb. 4: Texte im SpraStu-Studierkorpus

Das in SpraStu zu erstellende, aus korpuslinguistischer Perspektive natürlich sehr kleine „Studierkorpus“ soll die deutsche Lernerkorpuslandschaft ergänzen. Neben den Schreibteilen der HZST werden die Mitschriften der Vorlesungen und die Lösungen der Klausuren, soweit datenschutzrechtlich möglich, enthalten sein. Zudem werden auch die Vorlesungen selbst inklusive Tafelbilder/Projektionen verfügbar sein, ebenso die Klausuraufgabenstellungen, soweit zulässig. Außerdem werden nach datenschutzrechtlicher Prüfung umfangreiche Metadaten aus den weiteren Projektbestandteilen zur Verfügung gestellt. Damit schließt das Projekt an ähnliche wissenschaftssprachliche Korpora an (vgl. GEWISS, Meiss-

ner/Slavcheva 2014, oder das Korpus des *eurowiss*-Projekts, Redder/Heller/Thielemann 2014).

### 5.3 Selbstregulation

Nicht nur die Herausbildung sprachlicher Kompetenzen, sondern auch die Wissenssaneignung im Studium und die erfolgreiche Eingewöhnung an die Studien- und Lernkultur hängen entscheidend auch mit der Verfügbarkeit geeigneter (oft sprachbezogener) Lern(er)strategien zusammen (z. B. Cohen 2006, 2011; Cohen/Macaro 2007; Wisniewski 2016), die somit auch Einfluss auf den Studienerfolg nehmen können. Sowohl die Fremdsprachenerwerbsforschung, wo Strategien seit langem untersucht werden, als auch die Sprachtestforschung, in deren Modellierungen sprachlicher Kompetenzen strategische Aspekte regelmäßig eine zentrale Scharnierfunktion einnehmen (vgl. z. B. Bachman/Palmer 2010, aber auch Europarat 2001), unterstreichen die Bedeutung einer „strategischen Kompetenz“ für das Sprachenlernen bzw. die erfolgreiche Kommunikation. Im Licht fortbestehender terminologischer Uneinigkeiten (Gu 2012), weiterhin überwiegend monomethodischer, statistisch oft fraglicher Herangehensweisen (Huang 2013) und einer noch fehlenden überzeugenden Modellierung dieser „strategischen Kompetenz“ auf Grundlage eines belastbaren Kompetenzbegriffs (wie etwa bei Jude/Klieme 2007), wurden in letzter Zeit in der Fremdsprachenerwerbsforschung stärkere Bezüge zum pädagogisch-diagnostischen Begriff des selbstregulierten Lernens hergestellt (vgl. etwa Dörnyei 2005; Weinstein et al. 2011; Wirth/Leutner 2008).

Bildungsausländer mit unterschiedlichen lernkulturellen Hintergründen treffen diesbezüglich auf große Herausforderungen (vgl. Heublein 2015: 15). Aus studentischer Sicht sind geeignete Strategien etwa zur Prüfungsvorbereitung oder auch zur Bewältigung von Prüfungen wichtig, wie die Bedarfsanalyse von Bärenfänger et al. (2016) zeigte. So müssen etwa für die Erarbeitung von Wissensinhalten aus Vorlesungen nicht nur eine angemessene Hör- und auch Lesekompetenz vorliegen, sondern die Studierenden brauchen weitere Strategien, um sich das Wissen nachbereitend anzueignen. Die beobachtbare Tendenz zum Selbststudium verschärft die Anforderungen an angemessene strategische Kompetenzen weiter (Bärenfänger et al. 2016: 155).

Bislang wurde nicht untersucht, wie „strategische Kompetenzen“ von Bildungsausländern mit ihren sprachlichen Fähigkeiten und dem Studienerfolg zusammenhängen. Deshalb fokussiert SpraStu auch insbesondere metakognitives Wissen zu ausgewählten, studienbezogenen Lern(er)strategien und Teststrategien der Probanden (vgl. Abb. 5). Es stehen sowohl allgemeine Lernstrategien als auch solche Lern- und Teststrategien im Fokus, die für das Aufgabenspektrum

„Klausuren vorbereiten und schreiben“ zentral sind. Außerdem wird die sehr stark sprachlich geprägte Strategie des Mitschreibens näher analysiert. Hieran wird deutlich, dass der Arbeitsbereich eng mit den bereits beschriebenen Projekt-schwerpunkten verzahnt ist. Ziel ist, auch im Längsschnitt, „Strategieprofile“ zu ermitteln und diese in Zusammenhang mit der Sprachkompetenz, der Gestaltung konkreter studienerfolgsrelevanter Sprachhandlungen und dem Studienerfolg insgesamt zu bringen.

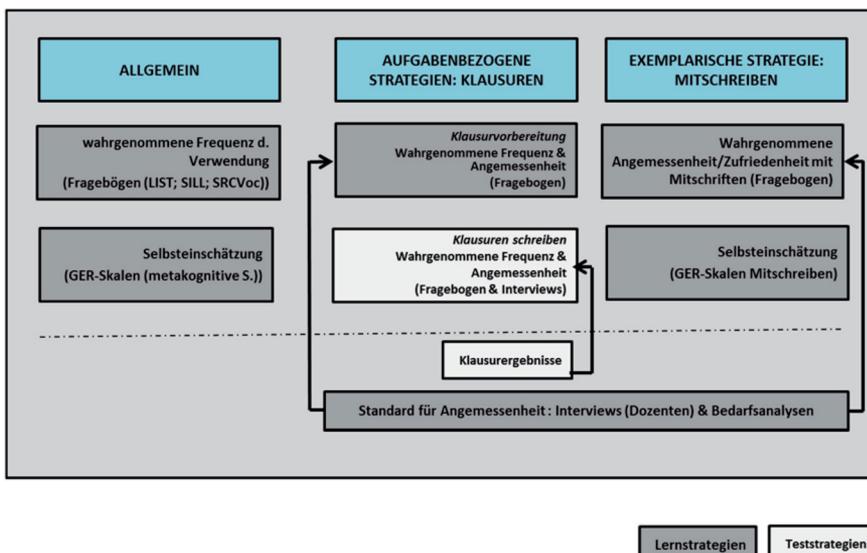


Abb. 5: Erfassung von Lern- und Teststrategien in SpraStu

Methodisch sind Analysen von Strategien komplex, da sich Konstrukte schwer operationalisieren lassen und Strategien nur indirekt beobachtbar sind. Wirth/Leutner (2008: 104, zur „Selbstregulationskompetenz“) unterscheiden zwischen Ansätzen, die sogenannte „Offline-Standards“ verwenden (d.h. ein lernerexternes Vergleichskriterium anlegen, z.B. das Wissen über Strategien als Voraussetzung zu deren angemessener Verwendung) und Ansätzen, die auf „Online-Standards“ basieren (d.h. Beobachtung des tatsächlichen Strategie-Einsatzes im Verlauf eines Lernprozesses). In SpraStu sind aus Gründen der Praktikabilität nur Offline-Methoden geplant.

Quantitative Ansätze bringen in der Regel hohe Frequenzen (z.B. bekannter Strategien) mit größerer Selbstregulationskompetenz in Verbindung („quantitative Vergleichsstandards“), wie etwa die weitverbreiteten standardisierten Fra-

gebögen. Trotz einiger Bedenken bezüglich der Validität werden zur Erhöhung der Vergleichbarkeit der Studienergebnisse solche Fragebögen auch in SpraStu verwendet. Diese Fragebögen erheben die subjektiv wahrgenommene Häufigkeit der Verwendung allgemeiner (LIST, Wild 2000) und sprachbezogener Lernstrategien (SILL, Oxford 1990, kritisch Tragant et al. 2013) sowie der spezifischen Strategie des Wortschatzlernens (SRCvoc, Tseng et al. 2006).

Je nach Untersuchungsgegenstand kann auch ein qualitativer Vergleichsstandard angelegt werden, der eine vorgesetzte situations- bzw. aufgabenangemessene Beschreibung des als „kompetent“ aufgefassten Verhaltens umfasst („Standard“, Wirth/Leutner 2008: 108). Dies wird in SpraStu im Rahmen eines selbst entwickelten szenariobasierten Instruments unternommen: Die ausgewählten Szenarien beruhen auf empirisch ermittelten Bedarfen; die Antwortoptionen basieren auf einer umfassenden Literaturstudie und wurden durch Expertenurteile validiert. Das Vorgehen ähnelt damit neueren, in der Psychologie entwickelten Verfahren (vgl. Neuenhaus/Artelt/Schneider 2016; Schlagmüller/Schneider 2007). Ein solches Vorgehen ist vor dem Hintergrund der zunehmend aufgaben-spezifischen Strategieforschung auch in den sprachbezogenen Forschungsdisziplinen (Rose 2012) besonders vielversprechend.

## 5.4 Potenzielle weitere Bedingungsfaktoren für Studienerfolg

Studienerfolg und Studienabbruch (vgl. etwa Heublein et al. 2010, 2015; Tinto 2006–2007) sind multikausale komplexe Phänomene, die im Rahmen von SpraStu nicht umfassend beschrieben werden können. Ein ausschließlicher Fokus auf sprachliche und strategische Kompetenzen würde jedoch offensichtlich die Gefahr in sich bergen, entscheidende weitere Bedingungsfaktoren zu übersehen. Deshalb werden auch ausgewählte institutionelle, individuelle und soziale, vorrangig integrationsbezogene Bedingungsfaktoren untersucht, deren Einfluss auf den Verbleib im Studium bzw. den Studienabbruch auf der Grundlage vorliegender Forschungsarbeiten begründet angenommen werden kann. Auf diese Weise können Problemkonstellationen erkannt werden, die das Risiko für einen Studienabbruch deutlich erhöhen (Heublein et al. 2010: 13).

Gestützt auf das Studienabbruchsmodell des HIS (Heublein et al. 2010: 14) sollen zu Studienbeginn zunächst fundamentale *Vorbedingungen* erhoben werden. Dazu gehören die Herkunftsbedingungen (soziale Herkunft, Bildungsherkunft, hier zusätzlich aber auch eine detaillierte Sprachlernbiographie) und die Studievoraussetzungen.

Die *institutionelle Integration* der Studierenden, die ihren Ausdruck etwa in der Teilnahme an und Zufriedenheit mit Betreuungsmaßnahmen als Formen

studentischen „commitments“ findet (vgl. Rech 2012), werden jeweils zum Semesterende erfragt. Studien haben zudem gezeigt, dass auch das *Integrationsverhalten des Lehrkörpers* (Stichwort „engagement“, Tinto 2006–2007: 4) gerade in der Studieneingangsphase einen maßgeblichen Einfluss auf das Verbleiben im Studiengang hat (Tinto 2006–2007: 5; Umbach/Wawrzynski 2005), so dass dieses in Befragungen der Dozenten und Studierenden ermittelt wird. Bedarfsanalysen verdeutlichen außerdem, dass für die soziale Integration etwa die *Kommunikation* mit (deutschen) Studierenden, auch über soziale Netzwerke in digitalen Medien, eine wichtige Rolle spielt (Bärenfänger et al. 2016; Marks 2015); dies steht in Übereinstimmung mit US-amerikanischen Studien, die die große Bedeutung von Lerngemeinschaften für den Verbleib im Studium betonen (Tinto 2006–2007: 7). Weitere zu berücksichtigende Bedingungsfaktoren, die die Motivationslage für einen Studienabbruch bzw. den Verbleib im Studium beeinflussen können, sind die fachliche Leistungsfähigkeit, die Lebensbedingungen sowie die finanzielle Situation.

## 6 Ausblick

SpraStu soll beleuchten, welche Rolle welche sprachlichen Fähigkeiten für ein erfolgreiches Studium ausgewählter Fächer spielen. Es ist nicht möglich und deshalb auch nicht angestrebt, in – unweigerlich verkürzender – Weise ein vermeintlich vollständiges und ausgewogenes Bild *aller* relevanten Einflussfaktoren auf den Studienerfolg zu erlangen. Vielmehr geht es hier darum, erstmals auf empirischer Grundlage mit einem vielseitigen methodischen Instrumentarium herauszufinden, inwieweit Studienanfänger auf die sprachlichen Anforderungen des Studiums vorbereitet sind und wie sich ihre sprachlichen Fertigkeiten, sowohl allgemeiner Art als auch ganz konkret auf studienerfolgsrelevante sprachliche Handlungen bezogen, weiterentwickeln. Auch der Rolle selbstregulatorischer Fähigkeiten wird im Projektdesign Rechnung getragen. Zusätzlich werden ausgewählte, aus der Hochschulforschung als zentral bekannte Einflussfaktoren untersucht, wenn auch nicht in derselben Tiefe wie sprachliche Aspekte.

Damit verfolgt SpraStu einen interdisziplinären Ansatz. Es kombiniert Konstrukte und Methoden aus Forschungsrichtungen, die trotz ähnlicher Untersuchungsgegenstände wohl zu häufig separiert arbeiten und deutlicher von einander profitieren könnten (L2-Erwerbsforschung; Sprachtest-, Strategie- und Hochschulforschung). Zum Beispiel arbeiten L2-Erwerbsstudien, hier insbesondere solche zur Wissenschaftssprache im Bereich Deutsch als Fremd- und ZweitSprache, selten mit (standardisierten) sprachdiagnostischen Verfahren als ex-

ternem Bezug. Die Sprachtestforschung wiederum verfolgt häufig einen stark psychometrischen Fokus, ohne empirische Lernersprache selbst umfassend zu untersuchen.

Es steht zu hoffen, dass das Projekt damit Erkenntnispotenziale für weitere Forschungen eröffnet. So können vertiefte Einsichten in die Entwicklung verschiedener zentraler Aspekte sprachlicher Kompetenz auf Grundlage zuverlässiger und auch international vergleichbarer Sprachtestverfahren gewonnen werden. Durch die Integration studienrelevanter Handlungen in einer gebrauchsorientierten Perspektive (vgl. Bachman/Palmer 2010: „target language use“) rücken authentische, so genannte „integrierte Aufgaben“ ins Blickfeld. Diese kommen in Hochschulzulassungssprachtests in Deutschland bislang eher nicht vor (vgl. Kecker 2015; Marks 2015), spielen aber im Studienalltag eine zentrale Rolle. Die Analyse der lernstrategischen, auch mit konkreten Situationen und Aufgaben verknüpften Dimension als zentraler Herausforderung im Studienalltag trägt nicht nur zur Modellierung des bislang in der Fremdsprachenerwerbsforschung untertheoretisierten Begriffs der strategischen Kompetenz bei, sondern kann ganz konkret die Gestaltung künftiger Förder- und Betreuungsmaßnahmen beeinflussen. Die dynamische Koppelung dieser Bereiche an in der Hochschulforschung geläufige weitere Bedingungsfaktoren kann die Bedeutung des Faktors Sprache für den Studienerfolg empirisch verstehen helfen. Auch hier ist ein Wissenstransfer in die Förderpraxis bei Bildungsausländern naheliegend und wünschenswert, um dazu beizutragen, den Studienerfolg dieser Gruppe zukünftig zu verbessern.

## Literatur

- Aktionsrat Bildung (2016): *Integration durch Bildung: Migranten und Flüchtlinge in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Armbruster, Bonnie B. (2009): „Notetaking from Lectures“. In: Flippo, Rona F.; Caverly, David C. (eds.): *Handbook of College Reading and Study Strategy Research*. New York: Routledge, 220–248.
- Arras, Ulrike (2012): „Im Rahmen eines Hochschulstudiums in Deutschland erforderliche sprachliche Kompetenzen: Ergebnisse einer empirischen Bedarfsanalyse“. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.): *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen – Ausrichtung – Spezifik*. Saarbrücken: htw saar, 137–148.
- Arras, Ulrike (2015): „Mitschreiben als hochschulrelevante Sprachhandlung – kann das eine Sprachprüfung testen?“ In: Knapp, Annelie; Aguado, Karin (Hrsg.): *Fremdsprachen in Studium und Lehre: Chancen und Herausforderungen für den Wissenserwerb*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 209–245.
- Bachman, Lyle F.; Palmer, Adrian (2010): *Language Testing in Practice: Developing Language Assessment and Justifying their Use in the Real World*. Oxford: Oxford University Press.

- Bärenfänger, Olaf; Lange, Daisy; Möhring, Jupp (2016): *Sprache und Bildungserfolg: Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase*. Leipzig: Institut für Testforschung und Testentwicklung (Research Papers in Assessment 1).
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (2013): *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Berthold, Christian; Jorzik, Bettina; Meyer-Guckel, Volker (Hrsg.) (2015): *Handbuch Studienerefolg: Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft. Online: [http://www.stifterverband.de/pdf/handbuch\\_studienerfolg.pdf](http://www.stifterverband.de/pdf/handbuch_studienerfolg.pdf) (4.5.2017).
- BMBF (Hrsg.) (2013): *Ausländische Studierende in Deutschland 2012: Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom DZHW*. Berlin: BMBF. Online: <http://www.bmbf.de/> (4.5.2017).
- Carrell, Patricia L. (2007): "Notetaking Strategies and their Relationship to Performance on Listening Comprehension and Communicative Assessment Tasks". In: *ETS Research Report* 1.
- Cohen, Andrew D. (2006): "The Coming of Age of Research on Test-taking Strategies". In: *Language Assessment Quarterly* 3 (4), 307–331.
- Cohen, Andrew D. (2011): "L2 Learner Strategies". In: Hinkel, Eli (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Vol. II, Part V: *Methods and Instruction in Second Language Teaching*. Abingdon, England: Routledge, 681–698.
- Cohen, Andrew D.; Macaro, Ernesto (Hrsg.) (2007): *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Deutscher Bundestag (2015): *Gesetzentwurf der Bundesregierung: Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Hochschulstatistikgesetzes*. Drucksache 18/6560 vom 4.11.2015. Online: <http://www.bundestag.de/presse/hib/2015-11/-/394434> (3.5.2017).
- Dörnyei, Zoltán (2005): *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Erlbaum 2005.
- DZHW (Hrsg.) (2015): *Heterogenität der Studierenden – Ursachen des Studienabbruchs*. Vortrag an der Hochschule Harz, 16.1.2015. Online: <http://www.dzhw.eu/bereiche/ab21/vortrag> (4.5.2017).
- DZHW/DAAD (Hrsg.) (2017): *Wissenschaft welfaffen kompakt 2017. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Online: <http://www.wissenschaftwelfaffen.de/publikation> (3.5.2017).
- DZHW/DAAD (Hrsg.) (2016): *Wissenschaft welfaffen 2016: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld. Online: <http://www.wissenschaftwelfaffen.de/publikation> (3.5.2017).
- Eckes, Thomas (2010): „Der Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache (onDaF): Theoretische Grundlagen, Konstruktion und Validierung“. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung / The C-Test: Contributions from Current Research*. Frankfurt: Lang, 125–192.
- Ehlich, Konrad (1995): „Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate“. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: De Gruyter, 325–351.
- Ehlich, Konrad (1999): „Alltägliche Wissenschaftssprache“. In: *Info DaF* 26 (1), 3–24.
- Ehlich, Konrad (2003): „Universitäre Textarten, universitäre Struktur“. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.), 13–28.
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika. (Hrsg.) (2003): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: De Gruyter.

- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian (2010): „Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter, 173–188.
- Fandrych, Christian; Graefen, Gabriele (2010): „Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter, 509–517.
- GATE Germany / Konsortium Internationales Hochschulmarketing (2010): *Internationales Hochschulmarketing an deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer bundesweiten Umfrage*. Bielefeld: Bertelsmann. Online: <http://www.gate-germany.de/publikationen-studien/schriftenreihe-hochschulmarketing.html> (4.5.2017).
- Graefen, Gabriele; Moll, Melanie (2007): „Das Handlungsmuster Begründen: Wege zum Unterricht „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“. In: Redder, Angelika (Hrsg.): *Diskurse und Texte*. Tübingen: Stauffenburg, 491–502.
- Graefen, Gabriele; Thielmann, Winfried (2007): „Der wissenschaftliche Artikel“. In: Auer, Peter; Baßler, Harald (Hrsg.): *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Campus, 67–98.
- Granger, Sylviane; Gilquin, Gaëtanelle; Meunier, Fanny (eds.) (2015): *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (2014): *Der C-Test – aktuelle Tendenzen. The C-test – Current Trends*. Berlin: Lang.
- Gu, Yongqi (2012): “Learning Strategies: Prototypical Core and Dimensions of Variation”. In: *Studies in Self-Access Learning Journal* 3, 330–356.
- GWK/BMBF (2013): Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland. Online: [https://www.bmbf.de/files/aaalinternationalisierungsstrategie\\_GWK-Beschluss\\_12\\_04\\_13.pdf](https://www.bmbf.de/files/aaalinternationalisierungsstrategie_GWK-Beschluss_12_04_13.pdf) (4.5.2017).
- Handwerker, Brigitte (2008): „Lernbasis Lexikon. Das Verb und die Lizenz zu konstruieren“. In: Fandrych, Christian; Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Wien: Praesens, 35–54.
- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin (2009): *Chunks für Deutsch als Fremdsprache: Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heublein, Ulrich (2015): „Von den Schwierigkeiten des Ankommens: Überlegungen zur Studiensituation ausländischer Studierender an den deutschen Hochschulen“. In: *Die Neue Hochschule* 1, 14–17.
- Heublein, Ulrich; Ebert, Julia; Hutzsch, Christopher; Isbleib, Sören; Richter, Johanna; Schreiber, Jochen (2015): *Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen zum Thema Studienerfolg und Studienabbruch*. Hannover: DZHW (Forum Hochschule 3). Online: <http://www.dzwh.eu/publikation/forum> (4.5.2017).
- Heublein, Ulrich; Hutzsch, Christopher; Schreiber, Jochen; Sommer, Dieter; Besuch, Georg (2010): *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Hannover: HIS (Forum Hochschule 2). Online: <http://www.dzwh.eu/publikation/forum> (4.5.2017).

- Heublein, Ulrich; Richter, Johanna (2011): *Datenreport Bildungsinländer 2011: Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung*. Bonn: DAAD. Online: [http://www.dzwh.eu/projekte/pr\\_show?pr\\_id=228](http://www.dzwh.eu/projekte/pr_show?pr_id=228) (4.5.2017).
- Heublein, Ulrich; Richter, Johanna; Schmelzer, Robert; Sommer, Dieter (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen: Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Hannover: DZHW (Forum Hochschule 4). Online: <http://www.dzwh.eu/publikation/forum> (4.5.2017).
- Heublein, Ulrich; Ebert, Julia; Hutzsch, Christopher; Isbleib, Sören; König, Richard; Richter, Johanna; Wösch, Andreas (2017): *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hanno-ver: DZHW (Forum Hochschule 1). Online: <http://www.dzwh.eu/publikation/forum> (14.6.2017).
- Huang, Li-Shih (2013): "Cognitive Processes Involved in Performing the IELTS Speaking Test: Respondents' Strategic Behaviors in Simulated Testing and Non-testing Contexts". In: *IELTS Research Reports Online Series* 1, 1–51.
- Jude, Nina; Klieme, Eckhard (2007): „Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik“. In: Klieme, Eckhard; Beck, Bärbel (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz, 9–22.
- Kecker, Gabriele (2015): "He listens well who takes notes" – Mit welchen Aufgabenformaten kann Hörverstehen in Vorlesungen an der Hochschule valide getestet werden?“ In: Böcker, Jessica; Stauch, Anette (Hrsg.): *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis: Festschrift für Karin Kleppin*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 511–526.
- KMK 2004/2015 = Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT). Beschluss der HRK vom 08.06.2004 und der KMK vom 25.06.2004 i.d.F. der HRK vom 10.11.2015 und der KMK vom 12.11.2015. Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_25\\_RO\\_DT.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_25_RO_DT.pdf) (4.5.2017).
- Kuh, George D.; Kinzie, Jillian; Buckley, Jennifer A.; Bridges, Brian K.; Hayek, John C. (2006): *What Matters to Student Success: A Review of the Literature. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative. Online: [https://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh\\_Team\\_Report.pdf](https://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh_Team_Report.pdf) (4.5.2017).
- Marks, Daniela (2015): „Prüfen sprachlicher Kompetenzen internationaler Studienanfänger an deutschen Hochschulen – Was leistet der TestDaF?“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20 (1), 21–39.
- Meißner, Cordula; Slavcheva, Adriana (2014): „Ein Vergleichskorpus der gesprochenen Wissenschaftssprache des Deutschen, Englischen und Polnischen. Zum Design und Aufbau des GeWiss-Korpus“. In: Fandrych, Christian; Meißner, Cordula; Slavcheva, Adriana (Hrsg.): *Gesprochene Wissenschaftssprache: Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*. Heidelberg: Synchron, 15–38.
- Milton, Jim; Alexiou, Thomai; Mattheoudakis, Marina (2014): "Knowledge of spoken form". In: Milton, Jim; Fitzpatrick, Tess (eds.) (2014): *Dimensions of Vocabulary Knowledge*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 13–29.
- Neuenhaus, Nora; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang (2016): „Lernstrategiewissen im Bereich Englisch“. In: *Diagnostica* 63 (2), 135–147.

- Oswalt, Philipp; Adams, Marina (2017): *Internationale Studenten: Ohne Worte*. In: Zeit Campus vom 6.4.2017. Online: <http://www.zeit.de/2017/13/internationale-studenten-deutschkennt-nisse-universitaet/komplettansicht> (4.5.2017).
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies. What every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Peverly, Stephen T.; Vekaria, Pooja C.; Reddington, Lindsay A.; James F.; Johnson, Kamauru R.; Ramsay, Crystal M. (2013): "The Relationship of Handwriting Speed, Working Memory, Language Comprehension and Outlines to Lecture Note-taking and Test-taking among College Students". In: *Applied Cognitive Psychology* 27, 115–26.
- Rech, Jörg (2012): *Studienerfolg ausländischer Studierender: Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Redder, Angelika (2014): „Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lern-Diskurs“. In: Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella; Sorrentino, Daniela (Hrsg.): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik: Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann, 25–40.
- Redder, Angelika; Heller, Dorothee; Thielmann, Winfried (Hrsg.) (2014): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten: Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron.
- Reznicek, Marc; Lüdeling, Anke; Krummes, Cedric; Schwantuschke, Franziska; Walter, Maik; Schmidt, Karin; Hirschmann, Hagen; Andreas, Torsten (2012): *Das Falko-Handbuch: Korpusaufbau und Annotationen Version 2.01*. Online: <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/standardseite> (4.5.2017).
- Rose, Heath (2012): "Language Learning Strategy Research: Where Do We Go from Here?" In: *Studies in Self-Access Learning Journal* 3 (2), 137–148.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.) (2017): *Allein durch den Hochschuldschugel: Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund*. Online: <https://www.svr-migration.de/publikationen/hochschuldschugel/> (14.6.2017).
- Schlagmüller, Matthias; Schneider, Wolfgang (2007). *WLST7–12: Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7–12*. Göttingen: Hogrefe.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2016): *Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2015/2016*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410167004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410167004.pdf?__blob=publicationFile) (4.5.2017).
- Steets, Angelika (2003): „Die Mitschrift als universitäre Textart – Schwieriger als gedacht, wichtiger als vermutet“. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.), 51–64.
- Tinto, Vincent (2006–2007): "Research and Practice of Student Retention – What's Next?" In: *Journal of College Student Retention* 8 (1), 1–19.
- Titsworth, B. Scott/Kiewra, Kenneth A. (2004): "Spoken Organizational Lecture Cues and Student Notetaking as Facilitators of Student Learning". In: *Contemporary Educational Psychology* 29 (4), 447–461.
- Tragant, Elsa; Thompson, Marilyn S.; Victori, Mia (2013): "Understanding Foreign Language Learning Strategies: A Validation Study". In: *System* 41, 95–108.
- Tschirner, Erwin (2010): „Wortschatz“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter, 236–245.

- Tschirner, Erwin (2012): *Aligning Frameworks of Reference in Language Testing: The ACTFL Proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference for Languages*. Tübingen: Stauffenburg.
- Tschirner, Erwin; Bärenfänger, Olaf; Möhring, Jupp (Hrsg.) (2016): *Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Tseng, Wen-Tsa; Dörnyei, Zoltán; Schmitt, Norbert (2006): "A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-regulation in Vocabulary Acquisition". In: *Applied Linguistics* 27 (1), 78–102.
- Umbach, Paul D.; Wawrzynski, Matthew R. (2005): "Faculty Do Matter: The Role of College Faculty in Student Learning and Engagement". In: *Research in Higher Education* 46, 153–184.
- Weinstein, Claire E.; Acee, Taylor W.; Jung, Jae H. (2011): "Self-regulation and Learning Strategies". In: *New Directions for Teaching and Learning* 126, 45–53.
- Wild, Klaus-Peter (2000): *Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- Wirth, Joachim; Leutner, Detlev (2008): Self-regulated Learning as a Competence: Implications of Theoretical Models for Assessment Methods. In: *Zeitschrift für Psychologie* 216 (2), 102–110.
- Wisniewski, Katrin (2016): „Die strategische Kompetenz in der Fremdsprache – ein Forschungsüberblick“. In: Brunetti, Simona; Klingebiel-Schieke, Josephine; Pedron, Chiara M.; Piotrowski, Marie.C. et al.: *Versprachlichung von Welt – Il mondo in parole. Festschrift zum 60. Geburtstag von Maria Lieber. eine Annäherung*. Tübingen: Stauffenburg, 637–658.
- Wisniewski, Katrin; Schöne, Karin; Nicolas, Lionel; Vettori, Chiara et al. (2013): "MERLIN: An online trilingual learner corpus empirically grounding the CEFR Reference Levels in authentic data". In: *ICT for Language Learning, Conference Proceedings 2013*. Firenze: Libreria universitaria, 12–16. Online: <http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2013/conferenceproceedings.php> (4.5.2017).
- York, Travis T.; Gibson, Charles; Rankin, Susan (2015): "Defining and Measuring Academic Success". In: *Practical Assessment, Research & Evaluation* 20 (5), 1–20.

## Biographische Angaben

### Dr. Katrin Wisniewski

wissenschaftliche Assistentin am Herder-Institut der Universität Leipzig.  
Projektleitung SpraStu.