Christian Schäfer-Hock, Franziska Schulze-Stocker,
Henriette Greulich

Was bleibt nach fünf Jahren? Erfolgsdimensionen – Entwicklungsprozesse – Ergebnisse

Am Ende dieses Sammelbands sind nur noch wenige Fragen zu den dargestellten universitätsweiten Kraftanstrengungen zur Steigerung des Studienerfolgs zwischen 2016 und 2020 offen. Der Weg, den die TU Dresden mit den zwölf (eigentlich 15) Studienerfolgsprojekten beschritten hat, wurde detailliert dargelegt. Es ist gelungen, sowohl verschiedene Herangehensweisen und Erfolge als auch Herausforderungen von in Projekten organisierten Studienerfolgsanstrengungen zu benennen. Der theoretische Begriff des Studienerfolgs konnte überdies durch die Beiträge der Studienerfolgsprojekte aus verschiedenen praktischen und auch empirischen Blickwinkeln beleuchtet und erklärt werden.

Was noch fehlt, ist eine übergeordnete Betrachtung der Erfolgsdimensionen, Entwicklungsprozesse und Ergebnisse, die von den einzelnen Projekten abstrahiert wurden und die den Fokus über die TU Dresden hinaus weitet, um dem Anspruch einer inspirierenden Basispublikation gerecht zu werden. Deswegen liefert dieses letzte Kapitel eine pointierte Zusammenfassung des Buches, die nicht alle Projektergebnisse und -erfolge wiedergibt, sondern Antworten auf entscheidende Fragen sucht: Was lässt sich aus der Gesamtschau der Studienerfolgsprojekte der TU Dresden lernen? Welche Fehler können zukünftig vermieden werden? Wie erfolgreich waren die Projekte? Haben sie zur Verringerung der Studienabbrüche beigetragen? Und: Was hilft wirklich gegen Studienabbruch respektive steigert

langfristig und nachhaltig den Studienerfolg? Welche hochschulpolitischen und bildungswissenschaftlichen Entscheidungen wären dafür nötig? Mit diesen Antworten blickt das Herausgeberteam auf vergleichbare, zukünftige Studienerfolgsanstrengungen an der TU Dresden und an anderen Hochschulstandorten in Sachsen sowie bundesweit voraus.

Erfolgsdimensionen

Die von der TU Dresden, dem Europäischen Sozialfonds und dem Sächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst aus dem Hochschulpakt zur Verfügung gestellten Mittel finanzierten 15 Projekte (siehe Einleitung). Zwölf davon sind in Tabelle 1 mit methodischem Zugangsweg und zentral anvisierter Studienerfolgsdimension (nach Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008) aufgelistet.

Es zeigt sich, dass die Studienerfolgsprojekte der TU Dresden eine große Breite wichtiger Aspekte adressiert haben, wobei der Schwerpunkt auf Eingangsvoraussetzungen, Studier- und Lernverhalten sowie Studienbedingungen deutlich wird. Die Vielfalt der methodischen Zugänge ist größer. Zwei Schwerpunkte lassen sich aber auch hier identifizieren: digitalisierte Verfahren sowie datengestützte Diagnostik und Identifizierung auf der einen Seite und Individualbetreuung, Beratung und Gruppenpräsenzveranstaltungen (mit verschiedenem inhaltlichen Fokus: Praxis, akademisches Schreiben, Sprach- und Kulturvermittlung usw.) auf der anderen Seite.

Die Studierenden konnten demzufolge aus einer großen Breite an Angeboten je nach ihren spezifischen Bedürfnissen wählen. Die große Teilnahmebereitschaft über alle Projekte hinweg spricht dafür, dass die Angebote attraktiv waren, was als erster Erfolg gewertet werden kann – auch wenn das Problem der Ansprache der schwierig erreichbaren Zielgruppe potenzieller Studienabbrecherinnen und -abbrecher damit noch nicht gelöst ist (siehe Beitrag von Greulich in diesem Band).

Tabelle 1: Überblick der vorgestellten Studienerfolgsprojekte hinsichtlich Methode und Studienerfolgsdimension nach Blüthmann et al. (2008)

Projekt	Methodische Zugänge	Zentrale Dimensionen des Studienerfolgs
DNT	Diagnostik, individuelle Beratung	Eingangsvoraussetzungen, Studier- und Lernverhalten
FDM	Sprachkurse, Lehrveranstaltungen	Studienbedingungen
MTC	Mentoring, Tutoring, Coaching	Studienbedingungen, Studier- und Lernverhalten
OFP	Praxisnahe Veranstaltungen (Expeditionen, Workshops etc.), Theorie-Praxis-Verknüpfung	Studienbedingungen, Studier- und Lernverhalten, Studienerfolg (berufsrelevantes Wissen)
OSA	Diagnostik, Selbsteinschätzung	Eingangsvoraussetzungen, Studier- und Lernverhalten
OVK	Online-Lernangebote, selbstgesteuertes Lernen	Eingangsvoraussetzungen, Studier- und Lernverhalten
PASST	Identifizierung anhand von Studienverlaufsdaten, individuelle Beratung & Unterstützung, Forschung & Evaluation	Eingangsvoraussetzungen, Studienbedingungen, Studier- und Lernverhalten, Kontextbedingungen
SAS	Gamification, digital gestützte Inhaltsvermittlung	Studienbedingungen, Studier- und Lernverhalten,
SFG	Digitalisierung von Studienangeboten, Beratung von Lehrenden	Studienbedingungen, Studier- und Lernverhalten
SIT	Interkulturalität fördern, zusätzliche Weiterbildungsangebote	Studienbedingungen
SZD	Vermittlung des akademischen Schreibens sowie der studien- und berufsrelevanten Schlüsselkompetenzen in Einzel- und Gruppenberatung	Studier- und Lernverhalten
THE	Diagnostik und Online-Lernangebote	Eingangsvoraussetzungen, Studier- und Lernverhalten

Denn vor allem Leistungsstarke nutzen überproportional häufig Unterstützungs- und Beratungsangebote von Hochschulen (Klein & Stocké, 2016; Weber, Daniel, Becker & Bornkessel, 2018)[1].

Allen Projekten gemein ist der Fokus auf Studierende und z. T. auch Lehrende. Bei beiden Gruppen liegen zwar wichtige, aber nicht alle entscheidenden und vielleicht nicht einmal die wichtigsten Stellschrauben zur Steigerung des Studienerfolgs. Viele Faktoren der Studienbedingungen bleiben unangetastet, so bspw. Studienordnungen, Modulpläne, Semesterablaufpläne, Raum- und Technikausstattung. Auch die Kontextbedingungen – um bei den Begriffen von Blüthmann et al. (2008) zu bleiben – wurden nicht näher in Betracht gezogen: Rechtliche Rahmenbedingungen für Interventionen mittels Beratung (Klöpping et al., 2017), langfristig stark ansteigende Studierendenzahlen (u. a. durch mehr Studierende ohne Abitur oder Fachhochschulreife; siehe Dahm, Kerst, Kamm, Otto & Wolter, 2019) und dadurch zunehmende Anonymität (Bensberg, Biwer & Steimer, 2016), die Hochschul- und Studienfinanzierung (Oechsler, 2008; Speiser, 2016), sich verschlechternde Betreuungsrelationen (Wissenschaftsrat, 2018), die Prüfungsverdichtung durch Studiengangsreformen im Zuge des sog. Bologna-Prozesses (Bargel, 2015; Middendorff, Poskowsky & Becker, 2016; Schwedler, 2017), starre Studienzeiten sowie die Vereinbarkeit von Familie und Studium spielen bei den Studienerfolgsprojekten höchstens indirekt oder nur für einzelne Studiengänge eine Rolle, obwohl sie zu den wichtigen Beweggründen für Studienabbruch zählen (siehe insg. Heublein et al., 2017; Isleib, Woisch & Heublein, 2019). Ahles, Köster, Vetter und Wulff (2016) weisen bspw. klar darauf hin: »Studieren ist immer ein Balanceakt in der Daseinsführung. Der Entwurf des Vollzeitstudierenden ist ein kollektiver Mythos« (S. 130).

Damit konzentriert sich die TU Dresden mit den hier behandelten Studienerfolgsprojekten wie viele andere Universitäten und Hochschulen in Deutschland auf vor allem studierendenzentrierte

1 Ähnliches ist schon in der Orientierungsphase für das Studium zu beobachten: Studienberatungen müssen aktiv auf Schülerinnen und Schüler zugehen, damit diese einen soliden Informationsstand aufbauen. Die Bereitstellung der Informationen allein (z. B. im Internet) reicht nicht (Peter, Zambre & Spieß, 2016).

Mittel zur Steigerung des Studienerfolgs (siehe für einen Überblick Ahles et al., 2016 sowie Cesca, Schulze-Stocker & Pelz, 2019). Das heißt aber nicht, dass Studien- und Kontextbedingungen in der Arbeit der TU Dresden zur Steigerung des Studienerfolgs keine Rolle spielen. So arbeitet z. B. das Qualitätsmanagement ständig mit allen Beteiligten an der Verbesserung der Studierbarkeit der Studiengänge (Frohwieser, Herklotz & Szymenderski, 2018). Das Zentrum für Weiterbildung (ZfW) und das Zentrum für interdisziplinäres Lernen und Lehren (ZiLL) bieten bspw. Weiterbildungen, Beratung und Unterstützung hinsichtlich hoher didaktischer Standards in der Lehre an der TU Dresden. Die Zentrale Studienberatung hat höchste Qualitätsstandards (Blum & Rockstroh, 2018) und arbeitet u. a. eng mit den Studienfachberatungen, dem Studierendenwerk und dem Studierendenrat zusammen. Studienberatung, ZfW, ZiLL, Zentrum für Qualitätsanalyse (ZQA), die Fakultäten selbst und weitere Institutionen haben schon am Studienerfolg gearbeitet, bevor die vorgestellten Studienerfolgsprojekte gestartet wurden.[2]

Entwicklung der Projekte

Die Studienerfolgsprojekte sind alle aus einem Studienerfolgskonzept hervorgegangen (siehe Einleitung und Strahringer & Friedrich, 2015), das gezielt Studiengänge mit großem Bedarf an Unterstützungsangeboten für eine Studienerfolgssicherung in den Fokus nahm. Dies bezog sich zum damaligen Zeitpunkt im Wesentlichen auf folgende Fächer: Mathematik, Chemie, Informatik, Maschinenbau, Bau- und Verkehrsingenieurwesen, Philosophie, Geschichte, Kunstgeschichte und Politikwissenschaft.

Die inhaltliche und organisatorische Verschränkung der Projekte war jedoch nicht von vornherein gegeben. Sie musste aktiv hergestellt

2 Siehe Piolot (2016) für Kritik an der in seinen Augen immer umfassenderen Betreuung und ständig verfügbaren Hilfestellungen für Studierende an Deutschlands Hochschulen. Er sieht die Selbstständigkeit der Studierenden in Gefahr.

werden. Die Projekte nutzten u. a. Angebote des Zentrums für Synergieentwicklung der TU Dresden, um in mehreren Sitzungen einen Überblick zur Breite der Angebote zu gewinnen und zugleich Möglichkeiten der Zusammenarbeit konkret anzugehen. Aufgrund der unterschiedlichen personellen Ausstattung und thematischen Breite der einzelnen Projekte ergaben sich unterschiedliche große Schnittmengen zwischen den Projekten – abgesehen von den Überschneidungen mit bestehenden Angeboten der TU Dresden oder ihren Partnerinnen und Partnern in der Stadt (siehe z. B. Meyer, 2018 und auch den Beitrag von Melching in diesem Band). Bei zukünftigen Vorhaben muss dieser Bereich vorab besser ausgeleuchtet werden, damit die Projekte ihren engen Zeit- und Finanzrahmen effektiver nutzen können. Unkoordinierter Eklektizismus, wie er bei dezentralen Projektträgern an großen Hochschulen aufzutreten droht, muss vermieden werden (siehe erneut Beitrag von Greulich in diesem Band).

Eine weitere Entwicklung, die sich mit fortschreitenden Projektlaufzeiten ergab, war die starke Einbindung Studierender als Coaches, Trainerinnen und Trainer, Beraterinnen und Berater sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in einer ganzen Reihe von Projekten. Damit sind nicht die Tätigkeiten gemeint, die Studierende als studentische Hilfskräfte im Hintergrund ausführen. Es geht um die eigentliche Arbeit mit den Studierenden und Lehrenden als Teilnehmende oder Nutzende. Der Einsatz Studierender hat verschiedene Vorteile: Sie können direkter mit Kommilitoninnen und Kommilitonen sprechen und kennen aktuelle Probleme aus eigener Erfahrung. Des Weiteren sind sie relativ flexibel einsetzbar. Möchte man allerdings langfristig wirksame und leicht steuerbare Studienerfolgsmaßnahmen etablieren, ist der Einsatz Studierender ›in der ersten Reihe‹ problematisch. Hinsichtlich der noch fehlenden fachlichen Qualifizierung, dem wegen des jungen Alters noch meist fehlenden breiten Blickwinkel auf Studienprobleme und der hohen Personalfluktuation von Semester zu Semester aufgrund von z. B. Stundenplanänderungen, Praktika oder Auslandsaufenthalten wäre ein verminderter Einsatz Studierender allein schon deswegen einen

Versuch wert, um herauszufinden, ob sich durch professionelle Ansprechpartnerinnen und -partner die Teilnahmebereitschaft Studienabbruchgefährdeter erhöht.

Damit rückt die Laufzeit der Projekte als dritte Entwicklung in den Vordergrund: Während einigen Projekte die Zeit bis 2020 für die Erprobung und Etablierung ihrer Studienerfolgsmaßnahmen gewährt wurde (so z. B. dem Frühwarnsystem PASST?!, SFG oder SZD), starteten andere Projekte mit deutlich kürzeren Laufzeiten. Diese mögen sich aus den einzelnen Projektanträgen ergeben haben und zu Beginn als ausreichend angesehen worden sein. In der Praxis war die Laufzeit mitunter zu knapp bemessen, um weiter nutzbare Instrumente oder Angebote bis zu dem Punkt hin zu entwickeln, der zu Beginn anvisiert wurde. Beispiele hierfür sind Projekte wie OSA, SAS oder OVK.

Der Projektcharakter der in diesem Band vorgestellten Anstrengungen zur Steigerung des Studienerfolgs steht mitunter einer nachhaltigen Entwicklung im Wege. Er ist von Nutzen, wenn es darum geht, neue Ideen auszuprobieren oder innovative Verfahren zu testen. Sobald erfolgversprechende Projekte aber über die ursprüngliche Laufzeit hinaus weiterhin als Projekte finanziert werden sollen, ergeben sich arbeitsrechtliche Schwierigkeiten bei den Befristungen der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter. Sie sind meist eingearbeitete Expertinnen und Experten. Je konkreter und verlässlicher ein Übernahmeplan für Projekte, wie die hier vorgestellten, zu Beginn in der Haushaltsfinanzierung formuliert wird (auch mit zu erreichenden Kennzahlen), desto nachvollziehbarer können inhaltliche Fortführungs- und Personalentscheidungen getroffen werden.

Eine letzte wichtige Entwicklung betrifft die Datennutzung. Vor allem die datengestützten und web-basierten Projekte mussten sich intensiv mit dem Datenschutzbeauftragten der TU Dresden auseinandersetzen. Trotz der nicht immer leicht umzusetzenden Vorgaben des Datenschutzes werden Hochschulen in Deutschland zukünftig noch viel mehr die ihnen zur Verfügung stehenden Daten für Maßnahmen zur Steigerung des Studienerfolgs nutzen (siehe etwa Schneider,

Berens & Burghoff, 2019 sowie Schulze-Stocker & Schäfer-Hock, 2020). Die Erfahrung aus den zwölf Studienerfolgsprojekten zeigt, dass sich diese Art der Datennutzung gegenüber den Studierenden relativ gut begründen lässt und auf Akzeptanz stößt. Die inneruniversitären Ansprechpartnerinnen und -partner benötigten hingegen größere Aufmerksamkeit bei der Rücksichtnahme auf ihre Bedenken und organisatorischen Zwänge bei einer intensiveren Nutzung von Daten, die an der Universität anfallen, für Zwecke des Studienerfolgs (siehe auch DZHW, 2018)

Ergebnisse

An Anfang der Studienerfolgsprojekte und auch am Anfang dieses Sammelbandes stand die wenig zufriedenstellende Bestandsaufnahme zu vieler Studienabbrüche (siehe Einleitung) – deutschlandweit und an der TU Dresden. Eine Frage, die dem Herausgeberteam in der Zeit der Entstehung dieses Buches – und auch schon vorher – sehr oft gestellt wurde (u. a. von Professorinnen und Professoren, Studierendenvertreterinnen und -vertretern, Studienberatungsstellen, Arbeitsagenturen, Hochschulen, Ministerien sowie Bildungsforscherinnen und -forschern aus ganz Deutschland), lautete: *Wie erfolgreich senken die Projekte die Zahl der Studienabbrüche?*

Die Antwort lautet: Wir wissen es nicht. Das kann niemand wissen, weil es keine Begleitforschung gab. Lediglich das Frühwarnsystem PASST?! unterlag durch eine Verschränkung mit dem ZQA der TU Dresden einer wissenschaftlichen Evaluation (siehe Beitrag von Schulze-Stocker, Gallrein, Blum, Rockstroh & Ishig in diesem Band). Was vorliegt, sind je Projekt die Anzahl der Teilnehmenden und Einzelfallberichte. Legt man diese und unsere Beobachtungen der Projektarbeit seit 2016 zugrunde, ist durchaus mit der Verhinderung von Studienabbrüchen zu rechnen. Mehr kann man zu diesem Zeitpunkt seriös noch nicht sagen.

Dass keine gesicherten Befunde zur Wirksamkeit der Studienerfolgsprojekte vorliegen, hat die TU Dresden als Defizit erkannt (siehe

Beitrag von Greulich in diesem Band). Selbst wenn aber vom ersten Projekttag an Forschung zur Wirksamkeit stattgefunden hätte, so lägen bei Redaktionsschluss dieses Bandes (Herbst 2019) noch keine belastbaren Ergebnisse vor, da die Wirkung hinsichtlich des Studienabbruchs erst am Ende des Studiums und, streng genommen, nur in einem experimentellen Design sinnvoll gemessen werden kann. Befragungen der Studierenden zur Nützlichkeit würden zwar auch erste Hinweise auf die Wirksamkeit liefern, aber ob einzelne Projekte – oder mehrere zusammen – wirklich die Abbruchzahlen verringern, kann erst ermittelt werden, wenn ein Projekt bzw. eine Maßnahme mehreren Studien- bzw. Abschlussjahrgängen angeboten wurde. Das ist bisher nicht der Fall gewesen.

Sollte sich bei Wirksamkeitsmessungen in den nächsten Jahren herausstellen, dass bestimmte Projekte keinen oder nur einen sehr kleinen Effekt auf die Abbruchzahlen haben, so wäre auch das kein schlecht investiertes Geld. Man kann nicht immer davon ausgehen, dass Projekte und Maßnahmen wie geplant wirken. Viele der vorliegenden Projekte haben während ihrer Laufzeit bspw. Änderungen an Methoden und Zielen vornehmen müssen, um auf unvorhersehbare oder zumindest schwer vorhersehbare Gegebenheiten zu reagieren (etwa PASST?!, SIT oder SFG). Würde sich ein Projekt als wirkungslos hinsichtlich des Studienabbruchs herausstellen, so ist kein Misserfolg, sondern ein kalkuliertes Risiko eingetreten. Dies verhindert, dass zukünftig wieder Mittel in so ein Projekt investiert werden. Das Prinzip ›Lernen aus Fehlern‹ ist ein Grund dafür, dass ursprünglich 15 Projekte gestartet wurden und nicht nur eins oder zwei.

Studienabbruch ist überdies auch nur *ein* Aspekt von Studienerfolg (siehe u. a. die Beiträge von Sarcletti; Schulze-Stocker et al. in diesem Band). Projekte, die keine Reduktion der Abbruchzahlen bewirken, aber auf andere Weise zum Studienerfolg beitragen, sind ebenfalls sinnvolle Investitionen. Ihre Weiterführung und Verstetigung hängt dann lediglich an hochschulpolitischen Prioritäten und der Frage: Welche Aspekte von Studienerfolg sind momentan wichtiger als andere?

Letztlich halten wir als Herausgeberinnen und Herausgeber die enge Fokussierung auf Studienabbruchzahlen für wenig zielführend – wie

auch die große Mehrheit der Forschenden zum Thema Studienerfolg (siehe anstatt vieler Klein & Stocké, 2016)[3] und die Autorinnen und Autoren in diesem Sammelband. Unsere Perspektive ist eine andere: Wird langfristig und nachhaltig am Studienerfolg gearbeitet (Maßnahmenkataloge liegen vor: Ahles et al., 2016; Falk, Marschall & Vrdoljak, 2018), werden auch die oben genannten Faktoren, die den Studienerfolg maßgeblich beeinflussen (sie liegen zum Teil außerhalb der Einflusssphären der Hochschulen), aktiv angegangen und wird zudem externe Begleitforschung regelmäßig durchgeführt (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019), werden sich Hochschulen und Universitäten in diesem Land zum Besseren verändern. Ganz nebenbei werden dabei auch die Abbruchzahlen sinken – vielleicht in der Breite nicht auf einstellige Prozentwerte, aber wir halten, genau wie der Wissenschaftsrat (2018), eine Studienerfolgsquote von 80 Prozent für erreichbar. Zumindest sollten dann kein Professor und keine Professorin mehr eine Vorlesung für Erstsemester damit beginnen, dass die Studierenden aufgefordert werden, nach links und nach rechts zu sehen und sich darauf gefasst zu machen, dass viele dieser Gesichter im folgenden Semester nicht mehr da sein werden.

3 Die frühere Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, sah die nach wie vor hohen Abbruchzahlen in einem Radiointerview im Jahre 2019 sogar teilweise positiv, da jetzt gleich zu Beginn des Studiums abgebrochen wird und nicht, wie noch in den 1990ern, gegen Ende des Studiums, wenn eine Umorientierung schwerfällt: »Das ist ein wirklich richtig großer Erfolg, und den darf man auch nicht kleinreden« (Bulmahn, 2019).

Literatur

Ahles, L., Köstler, U., Vetter, N. & Wulff, A. (2016). *Studienabbrüche an deutschen Hochschulen. Stand der Thematisierung und strategische Ansatzpunkte*. Baden-Baden: Nomos.

Bargel, T. (2015). Die eindimensionalen Studierenden – auf Spurensuche. *Zeitschrift für Beratung und Studium, 10* (3), 74–81.

Bensberg, G., Biwer, C. & Steimer, A. (2016). Was hilft bei Prüfungsangst? *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 11 (3), 86–93.

Blum, C. & Rockstroh, M. (2018). Hinschauen lohnt sich: ein Frühwarnsystem im Interesse der Studierenden und der Universität. *Zeitschrift für Beratung und Studium, 13* (3/4), 105–108.

Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11* (3), 406–429.

Bulmahn, E. (2019). *Interview mit der früheren Bundesministerin für Bildung und Forschung über die Bologna-Reformen und Studienabbrüche*. Verfügbar unter https://www.deutschlandfunk.de/bologna-reform-vergleichbarkeit-der-universitaeten-ist.680.de.html?dram:article_id=447305 [05.05.2019].

Cesca, S. K., Schulze-Stocker, F. & Pelz, R. (2019). Welches Ziel verfolgt die Beratung von Studienabbrecher/innen in Deutschland? *Zeitschrift für Beratung und Studium, 14* (1), 7–14.

Dahm, G., Kerst, C., Kamm, C., Otto, A. & Wolter, A. (2019). Hochschulzugang und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden im Spiegel der amtlichen Statistik. *Beiträge zur Hochschulforschung, 41* (2), 8–32.

DZHW (2018). *Erfahrungen mit Heterogenität. Wie wird mit der Vielfalt der Studierenden umgegangen?* Verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07–01-Tagungen/07–01–67-Studiengang-Monitoring/Heublein.pdf [20.10.2019].

Falk, S., Marschall, M. & Vrdoljak, T. (2018). *Angebote an Hochschulen zur Steigerung des Studienerfolgs: Ziele, Adressaten und Best Practice*. Verfügbar unter https://www.ihf.bayern.de/uploads/media/IHF_kompakt_Maerz-2018.pdf [19.12.2019].

Frohwieser, D., Herklotz, M. & Szymenderski, P. (2018). Die Dresdner Absolventenstudie und ihr Beitrag zur Studiengangsevaluation an der TU Dresden. In S. Falk,

M. Reimer & U. Schmidt (Hg.), *Absolventenstudien und Qualitätsmanagement. Best Practices an deutschen und österreichischen Hochschulen* (S. 139–153). Münster: Waxmann.

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*. Verfügbar unter http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf [01.06.2017].

Isleib, S., Woisch, A. & Heublein, A. (2019). Ursachen des Studienabbruchs: Theoretische Basis und empirische Faktoren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22* (5), 1047–1076.

Klein, D. & Stocké, V. (2016). Studienabbruchquoten als Evaluationskriterium und Steuerungsinstrument der Qualitätssicherung im Hochschulbereich. In D. Großmann & T. Wolbring (Hg.), *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 323–365). Wiesbaden: Springer VS.

Klöpping, S., Scherfer, M., Gokus, S., Dachsberger, S., Krieg, A., Wolter, A., … Umbach, E. (2017). *Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften. Empirische Analyse und Best Practices zum Studienerfolg*. Verfügbar unter http://www.acatech.de/fileadmin/user_upload/Baumstruktur_nach_Website/Acatech/root/de/Publikationen/Projektberichte/acatech_STUDIE_Studienabbruch_Web.pdf [22.12.2017].

Meyer, J. (2018). Kafka im Makerspace. Kooperation in der akademischen Schreibberatung. In A. Bonte & J. Rehnolt (Hg.), *Kooperative Informationsinfrastrukturen als Chance und Herausforderung. Thomas Bürger zum 65. Geburtstag* (S. 289–301). Berlin: Walter de Gruyter.

Middendorff, E., Poskowsky, J. & Becker, K. (2016). Substanzkonsum im Studienkontext – Verbreitung, Motive, Determinanten. *Zeitschrift für Beratung und Studium, 11* (1), 3–7.

Neugebauer, M., Heublein, U. & Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22* (5), 1025–1046.

Oechsler, W. A. (2008). Anwendung von betriebswirtschaftlichen Verfahren in der öffentlichen Verwaltung – Gefahren, Risiken und Nebenwirkungen am Beispiel der neuen Steuerungsinstrumente in Baden-Württemberg. In R. Fisch, A. Müller &

D. Beck (Hg.), *Veränderungen in Organisationen. Stand und Perspektive* (S. 53–63). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Peter, F., Zambre, V. & Spieß, K. (2016). Die Bereitstellung von Informationen beeinflusst die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 11 (3), 66–72.

Piolot, P. (2016). Die verwalteten Studierenden – Gedanken zur generell veränderten Situation der Studienkultur. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 11 (3), 79–81.

Schneider, K., Berens, J. & Burghoff, J. (2019). Drohende Studienabbrüche durch Frühwarnsysteme erkennen: Welche Informationen sind relevant? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22* (5), 1121–1146.

Schulze-Stocker, F. & Schäfer-Hock, C. (2020). Transformation von Hochschulen – Transformation von Bildungswegen junger Erwachsener: Frühwarnsysteme an Hochschulen in Deutschland. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden & S. Lerch (Hg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; S. 237–249), Berlin: Barbara Budrich.

Schwedler, S. (2017). Was überfordert Chemiestudierende zu Studienbeginn? Eine qualitative Analyse zur Ausprägung des Stresserlebens und Ursachen der Fehlbeanspruchung im Studium der Chemie und chemienaher Fächer. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 23 (1), 165–179.

Speiser, G. (2016). Die Rolle des Bundes in der Hochschulfinanzierung. *Beiträge zur Hochschulforschung, 38* (3), 8–25.

Strahringer, S. & Friedrich, S. (2015). *Gesamtkonzept zur Steigerung des Studienerfolgs an der TU Dresden*. Verfügbar unter https://tu-dresden.de/tu-dresden/organisation/rektorat/prorektor-bildung-und-internationales/zill/ressourcen/dateien/zill/gesamtkonzept_studienerfolgsssteigerung_tud?lang=de [15.12.2019].

Weber, A., Daniel, A., Becker, K. & Bornkessel, P. (2018). Proximale Prädiktoren objektiver wie subjektiver Studienerfolgsindikatoren. In P. Bornkessel (Hg.), *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde, Desiderate* (S. 59–107). Hannover: DZHW.

Wissenschaftsrat (2018). *Hochschulbildung im Anschluss an den Hochschulpakt 2020. Positionspapier*. Verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7013–18.pdf [08.07.2018].