

Hochschuldidaktik als strategisches Element der Hochschulentwicklung – Analyse eines Fallbeispiels

MARIANNE MERKT

Abstract

Mitarbeiter*innen von Qualitätspakt Lehre Projekten¹ wurden aufgrund ihrer Expertise zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre eingestellt, stehen jedoch oft vor dem Dilemma, dass die Hochschulleitung von ihrer Arbeit erwartet, dass sie nicht auf Einzelprojekte beschränkt bleibt, sondern sich auf der Systemebene der Hochschule im Bereich Studium und Lehre auswirkt. Der Handlungsspielraum der Mitarbeiter*innen zur Gestaltung der Programme und Maßnahme ist jedoch meist auf die Ebene der Interaktion mit einzelnen Verantwortlichen, bspw. Lehrenden oder Studiengangverantwortlichen beschränkt.

Im Beitrag wird auf theoretische Ansätze der pädagogischen Organisationsentwicklung mit Fokus auf die Educational Governance als theoretischer Rahmen zurückgegriffen, um zu erklären, wo die Gründe dafür liegen könnten. Anhand eines Pilotprojekts der Hochschule Magdeburg-Stendal als Fallbeispiel, einem landesgeförderten Bildungsprogramm für Geflüchtete mit akademischen Ambitionen, wird mithilfe des theoretischen Rahmens analysiert, warum die intendierte Bildungsleistung des Projekts im ersten Durchgang nur sehr eingeschränkt erreicht wurde, obwohl die formal-organisatorische Qualität des Bildungsprogramms im Vergleich zu ähnlichen Angeboten hoch war. Daraus werden Konsequenzen für die Rolle der Hochschuldidaktik in Hochschulen gezogen.

Gliederung

1	Berufliches Selbstverständnis und zugestandener Handlungsspielraum in der projektgeförderten Hochschuldidaktik – ein professionelles Dilemma	38
2	Theoretischer Exkurs: Organisationspädagogik und Educational Governance	40
3	Das IpFaH-Projekt – Bildungsprogramm und Begleitforschung	42
4	Hochschuldidaktik als strategisches Element von Hochschulentwicklung	48

¹ Auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zum Qualitätspakt Lehre wird das Ziel der Förderlinie, die Verbesserung der Qualität der Lehre sowie der Studienbedingungen an deutschen Hochschulen, explizit genannt. Online verfügbar: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html>. Letzter Zugriff am: 02.09.2019.

Literatur	50
Autorin	52

1 Berufliches Selbstverständnis und zugestandener Handlungsspielraum in der projektgeförderten Hochschuldidaktik – ein professionelles Dilemma

Anlass für den Beitrag ist der Diskurs zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik in der hochschuldidaktischen Community. Immer wieder wird in der Hochschuldidaktik die Differenz deutlich zwischen dem theoretisch und empirisch fundierten hochschuldidaktischen Verständnis eines professionellen Tätigkeitsspektrums und dem realen institutionellen Handlungsspielraum, der Hochschuldidaktiker*innen in Hochschulen zugestanden wird². Besonders relevant ist dieser Diskurs aktuell im Kontext der BMBF-Förderlinie Qualitätspakt Lehre (QPL), weil gegen Ende der Förderlaufzeit in den Hochschulen die Entscheidung ansteht, welche Projekte nach Ende der Förderung weitergeführt werden sollen und welche beendet werden. Hochschuldidaktiker*innen, die in geförderten Projekten arbeiten, sehen sich dann oftmals vor der Aufgabe, die Notwendigkeit, die Qualität oder sogar die Wirksamkeit ihrer Projekte nachzuweisen. Für die Hochschuldidaktik ist es deshalb wichtig, begründen zu können, was die Qualität hochschuldidaktischer Arbeit ausmacht und von welchen Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen diese abhängt.

Im Zuge der QPL-Förderung und ähnlicher Förderlinien durch das BMBF³ im letzten Jahrzehnt sind an den meisten Hochschulen in Deutschland eine Fülle von unterschiedlichen hochschuldidaktischen Maßnahmen entwickelt worden oder Einrichtungen entstanden, die bislang noch überwiegend aus Projektmitteln finanziert werden. Mit Ende der QPL-Förderphase im Jahr 2020 stellt sich die Frage, welche Rolle diese Einrichtungen im Fall der Verstetigung für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre in Hochschulen als Bildungsorganisationen übernehmen können und wie sie dafür institutionell eingebunden sein müssen.

In hochschuldidaktischen Publikationen wird das Dilemma diskutiert, dass die Hochschuldidaktik in der Außenwahrnehmung meist auf die Funktion von Serviceeinrichtungen für die hochschuldidaktische Weiterbildung von Lehrenden reduziert wird. Forschungsaufgaben wurden ihr in der Vergangenheit teilweise explizit abgesprochen (vgl. bspw. Wissenschaftsrat 2008, S. 69). Gleichzeitig wird sie immer wieder mit der Erwartung konfrontiert, zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre nachweislich beizutragen⁴. Besonders deutlich wird dieses Dilemma, wenn von pro-

2 vgl. aktuell dazu auch die Beiträge des Bandes „Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik“ (Scholkmann et al., 2018).

3 vgl. z. B. die Förderprogramme „Qualitätspakt Lehre“, „Offene Hochschulen – Aufstieg durch Bildung“, „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

4 Auf die Notwendigkeit der Wirkungsüberprüfung von Qualitätspakt Lehre Projekten wird bspw. im Ergebnisbericht der Evaluation des Qualitätspakt Lehre explizit hingewiesen und empfohlen, diese als Vergabekriterium für zukünftige Förderungen zu berücksichtigen (Schmidt et al. 2018, S. 4).

jektgeförderten hochschuldidaktischen Maßnahmen gegen Ende der Projektlaufzeit erwartet wird, nachzuweisen, welchen Einfluss sie auf die Behebung der Problemfelder in Studium und Lehre der Hochschule hatten. So wird in externen Evaluationen bspw. nachgefragt, warum die Statusgruppe der Professor*innen nur in geringem Maße mit Weiterbildungsangeboten erreicht wurde oder welche Wirkung die Maßnahmen auf die Entwicklung der Studienabbrecherquoten hatten. Mit diesen Fragen werden dann die Hochschuldidaktiker*innen auf der Ebene der ihnen zugestandenen Tätigkeitsbereiche und Handlungen konfrontiert.

Im internationalen Diskurs der Hochschuldidaktik, im Englischen mit dem Begriff *Academic Development* bezeichnet (vgl. dazu auch den Beitrag von Roxå & Mårtensson in diesem Band), wurde die These, hochschuldidaktische Einrichtungen als strategisches Element der Organisationsentwicklung von Hochschulen zu verstehen, schon vor einem Jahrzehnt thematisiert. Roxå & Mårtensson (2008) begründeten diese These mit der Entwicklung der Hochschulen in Schweden, bzw. mit dortigen gesellschaftlichen Veränderungen. Durch die Öffnung der Hochschulen und die darauffolgende Diversifizierung der Studierenden sowie durch gesellschaftliche Prozesse wie bspw. die Digitalisierung in der Gesellschaft haben sich Roxå & Mårtensson zufolge die Rahmenbedingungen der Hochschullehre stark verändert. In Schweden kam zusätzlich eine Verschiebung von Entscheidungsprozessen von der nationalen auf die institutionelle Ebene von Hochschulen dazu. Die Hochschulen waren dadurch verstärkt mit gesellschaftlichen Erwartungen konfrontiert, durch Hochschulbildung zum gesellschaftlichen Wohlstand beizutragen und ihre Lehre und Studienangebote entsprechend zu entwickeln.

Während die Hochschuldidaktik traditionell auch in Schweden mit der Qualifizierung von Lehrenden oder mit von Einzelpersonen getragenen Entwicklungsprojekten, oft von Lehrenden und Hochschuldidaktiker*innen in Kooperationen verantwortet, konnotiert wurde, zeigte sich, dass diese Einzelvorhaben kaum Transferpotenzial auf andere Bereiche in der Hochschule entwickelt und meist keine Auswirkungen auf der Systemebene von Hochschulen hatten. Diese Einsicht hatte in der schwedischen hochschuldidaktischen Diskussion zur Folge, sich mit der eigenen Rolle in der Institution Hochschule auseinanderzusetzen. Ein Diskussionsergebnis war, dass die Hochschuldidaktik als strategisches Element von Hochschulen konzipiert werden muss, wenn sie eine Wirkung auf Systemebene entfalten können soll (Roxå & Mårtensson, 2008).

Ein ähnlicher Diskurs findet aktuell auch in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) statt. So reagierte die dghd auf die aktuellen beruflichen Herausforderungen und externen Erwartungen an die Hochschuldidaktik politisch mit Forderungen in Positionspapieren und Stellungnahmen zum eigenen Selbstverständnis⁵. Die 2018 einberufene Kommission für Weiterbildung der dghd entwickelte, unter anderem auf der Grundlage einer Befragung von Hochschuldidaktiker*innen, eine Rollen- und Kompetenzmatrix für hochschuldidaktische Tätigkeits-

5 Die Stellungnahmen und Veröffentlichungen der dghd sind unter dem folgenden Link zu finden: <https://www.dghd.de/die-dghd/downloads/>. Abgerufen am: 04.09.2019.

felder (Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd, 2018; Scholkmann & Stolz, 2017), in der – zusätzlich zu den genannten Rollen der Weiterbildung und weiteren – explizit Rollen- und Kompetenzprofile für die Organisationsentwicklung (Timmann et al. 2018, S. 25 ff.) und für die Forschung im hochschuldidaktischen Bereich (Kordts-Freudinger & Scholkmann 2018, S. 36 ff.) ausgeführt werden.

Die sich aktuell in Entwicklung befindende Organisationspädagogik (Göhlich et al., 2018), insbesondere mit Fokus auf die Educational Governance als wissenschaftliches Feld (Altrichter, 2018) bietet erste theoretische Ansätze, die Hinweise darauf geben, wie das hochschuldidaktische Dilemma interpretiert werden kann bzw. welche Rahmenbedingungen erforderlich sind, damit geförderte hochschuldidaktische Entwicklungsprojekte zu einer Organisationsentwicklung führen. Deshalb wird zunächst dieser analytische Rahmen (Abschnitt 2) skizziert. Anhand des Pilotprojekts „Integration politischer Flüchtlinge mit akademischen Hintergründen bzw. Ambitionen (IpFaH)“ als Fallbeispiel (Abschnitt 3), einem akademischen Bildungsprogramms für Geflüchtete zur Vorbereitung auf ein Studium (IpFaH-Projekt), sowie der Ergebnisse aus der Begleitforschung werden die Educational Governance, also die konkrete Akteurskonstellation im Fallbeispiel und darauf beruhende strukturelle Entscheidungen für das IpFaH-Projekt, sowie die Konsequenzen für die konkrete Bildungsqualität analysiert. Abschließend (Abschnitt 4) werden daraus Konsequenzen abgeleitet, welche Rolle die Hochschuldidaktik in Akteurskonstellationen der Organisationsentwicklung in Studium und Lehre einnehmen müsste, damit sich eine strukturelle Wirkung auf die Bildungsqualität in Studium und Lehre entfalten kann.

2 Theoretischer Exkurs: Organisationspädagogik und Educational Governance

Die theoretische Perspektive der Organisationspädagogik mit Fokus auf die Educational Governance hat sich als Teil der Bildungsforschung entwickelt, um Reformen und ihre Wirkung im Hochschul- und Schulsystem empirisch untersuchen zu können (Altrichter et al., 2007; Altrichter 2018, S. 446). Die Ansätze der Organisationspädagogik und der Educational Governance werden von Altrichter als sich ergänzende Ansätze vorgeschlagen (Altrichter 2018, S. 450), weil sie zwei theoretische Perspektiven verbinden, die zur Analyse der Steuerung von Bildungssystemen mit dem Ziel der Organisationsentwicklung geeignet sind. Während sich die Organisationspädagogik mit dem organisationalen Lernen, also dem Lernen in Organisationen, von Organisationen und zwischen Organisationen, auseinandersetzt, fokussiert die Governance-Perspektive die Handlungskoordination zwischen unterschiedlichen Akteur*innen, die in unterschiedlichen Konstellationen in komplexen sozialen Systemen interagieren müssen, um das intendierte Ziel einer Systemveränderung zu erreichen.

Ziel der Integration beider Ansätze ist es, die systemtypische Leistung von Bildungssystemen zu analysieren und zu beschreiben, wie die Steuerung solcher Systeme erklärt werden kann. Es geht also darum, zu erklären, unter welchen Rahmenbedingungen Bildungsprogramme dazu führen, dass die Teilnehmenden eines Bildungsprogramms die mit dem Programm intendierte Bildung erwerben. Darüber hinaus geht es darum, zu erklären, wie die Steuerung solcher Bildungsprogramme erfolgen kann, damit das intendierte Ziel auch erreicht wird. Beide Ansätze integrieren vermittelnd akteurs- und strukturtheoretische Begriffsbestimmungen. D.h., beide Ansätze gehen von einem Mehrebenen-Setting (Makro-, Meso- und Mikroebene) aus, berücksichtigen die Historizität der untersuchten Phänomene und beziehen die Bedeutung von Interaktionsprozessen auf der Mikroebene ein (Altrichter 2018, S. 451).

Während sich jedoch die organisationspädagogische Forschung auf die Mesoebene, also die Ebene der Organisation, konzentriert, liegt der Fokus der Governance-Forschung auf der Koordination der drei Ebenen, also der Makro-, Meso- und Mikroebene⁶, auf der die Handlungskoordination zwischen den unterschiedlichen Akteur*innen erfolgt. Das folgende Zitat aus der Organisationspädagogik zeigt auf, wo die Herausforderungen einer solchen Handlungskoordination liegen:

„Auf den unterschiedlichen Ebenen einer komplexen Struktur herrschen häufig partiell unterschiedliche Handlungslogiken und Wertsysteme, sodass die Handlungskoordination zwischen Akteuren verschiedener Ebenen zusätzlich die Koordination zwischen unterschiedlichen Handlungslogiken erfordert.“ (Altrichter 2018, S. 445)

Übertragen auf die Drittmittelförderung in der Hochschullehre bedeutet das, dass die Bildungsqualität im Wesentlichen auf der Mikroebene zwischen Lehrenden und Lernenden als Individuen durch soziale Handlungen hergestellt wird. Hierfür ist eine bildungstheoretische Handlungslogik erforderlich, um die Bildungsqualität zu gewährleisten. Die Rahmenbedingungen für dieses soziale Handeln werden jedoch schon vor Projektbeginn auf der Makro- und der Mesoebene festgelegt. Die Entscheidungen auf der Mesoebene erfolgen eher entlang einer Management- oder einer Verwaltungslogik.

Bildungspolitische Förderlinien können nach diesem theoretischen Verständnis als Strukturangebote auf der Makroebene an die Hochschulen bezeichnet werden. Die Strukturangebote der Bildungspolitik müssen von innerinstitutionellen Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen aufgegriffen und in ihre jeweiligen Kontexte integriert werden.

6 In der Soziologie werden unterschiedliche Modelle von Mehrebenensystemen verwendet und auch auf Hochschulen als Organisation übertragen. Euler definiert bspw. für die pädagogische Hochschulentwicklung die organisationale Ebene der Hochschule als Makroebene, die curriculare als Mesoebene und die interaktionale als Mikroebene (Euler 2016, S. 261).

In diesem Beitrag wird stattdessen der Differenzierung des Mehrebenen-Settings nach Schimank (2007, S. 234 ff.) gefolgt, weil dort die Makroebene als externe bildungspolitische Steuerungsebene definiert wird, während die Mesoebene die Organisation und die Mikroebene die Ebene der Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden bezeichnet. Dadurch wird der Einfluss von bildungspolitischen Förderprogrammen auf die Hochschulentwicklung begrifflich fassbar.

So wird schon in der Beantragung des Projekts auf der Mesoebene entschieden, welche*r Akteur*in in der Hochschule, z. B. welcher Fachbereich, bzw. welche Fakultät oder welche zentrale Einrichtung, die Verantwortung und die Ressourcen für das Projekt erhält und welche Kooperationen diese*r Akteur*in eventuell mit anderen Akteur*innen zur Durchführung eingeht. Der/die Akteur*in wird eventuell weitere Kooperationen zur Durchführung des Projekts vor Beginn oder während der Durchführung eingehen. In Verbundprojekten müssen bspw. auch Kooperations- und Aushandlungsprozesse mit externen Akteur*innen geführt werden.

Die Qualität von Bildungsangeboten hängt damit – über die Qualität der sozialen Handlungen auf der Mikroebene hinaus – auch von gelungenen Kooperations- und Aushandlungsprozessen mehrerer Akteur*innen auf der Mesoebene in einem institutionellen Mehrebenensystem ab. Wesentlich für die Wirkung der Projekte auf der Mesoebene der Hochschulen als Institution ist, dass die Handlungskoordination und die Regelungsstruktur, die zwischen den Akteur*innen ausgehandelt werden, an den intendierten Bildungszielen des jeweiligen Projektes orientiert bleiben. Diese Aushandlungsprozesse sind deshalb anspruchsvoll, weil die unterschiedlichen Akteur*innen verschiedenen Handlungslogiken und Wertesystemen folgen, die zu Konflikten führen können (zur Darstellung des Ansatzes vgl. Altrichter 2018, S. 446 ff.; Altrichter & Heinrich, 2007).

Der Einfluss der Akteur*innen und ihrer Handlungslogiken auf die Bildungsqualität eines drittmittelgeförderten Projekts wird am Fallbeispiel des IpFaH-Projekts besonders deutlich, weil an Projekten für Geflüchtete besonders viele Akteur*innen beteiligt sind⁷. Im folgenden Abschnitt werden zunächst das Fallbeispiel sowie die von der Hochschuldidaktik durchgeführte Begleitforschung hinsichtlich der Bildungsqualität vorgestellt. Anschließend erfolgt eine Analyse der Educational Governance entlang des theoretischen Rahmens.

3 Das IpFaH-Projekt – Bildungsprogramm und Begleitforschung

Im Jahr 2015 und in den folgenden Jahren reagierten viele Hochschulen auf die steigenden Zahlen von Geflüchteten in Deutschland mit der Öffnung oder Entwicklung von akademischen Bildungsangeboten für diese spezifische Zielgruppe. Auch die Hochschule Magdeburg-Stendal etablierte sehr kurzfristig ein einjähriges studienvorbereitendes Bildungsangebot für Geflüchtete, die bereits eine Hochschulzugangsberechtigung haben und zum Teil schon Studienerfahrungen mitbringen⁸. Im Okto-

7 Schammann & Youndso sprechen in ihrer vergleichenden Untersuchung von Projekten für Geflüchtete in sieben Hochschulen „angesichts dieses dichten Akteursgeflechts“ von „erheblichen Herausforderungen der Koordination und Kommunikation“ (Schammann & Youndso 2016, S. 30).

8 Angestoßen wurde das Engagement für das Pilotprojekt durch die Erarbeitung der Internationalisierungsstrategie der Hochschule im Sommersemester 2015, in welcher die akademische Integration Geflüchteter explizit aufgenommen wurde. Verfügbar unter: <https://www.hs-magdeburg.de/hochschule/international/internationales-profil/internationalisierungsstrategie.html>. (Zuletzt geprüft am 14.04.19).

ber 2015 startete das Pilotprojekt IpFaH, das vom Land Sachsen-Anhalt über drei Jahre gefördert wurde. Der erste Durchgang wurde vom Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung mit einer DAAD-finanzierten Begleitforschung⁹ untersucht (Merkt & Eisenächer, 2019; Eisenächer et al., 2019).

3.1 Das IpFaH-Bildungsprogramm

Das IpFaH-Projekt, das im ersten Durchgang mit 30 Teilnehmenden startete, sollte zwei formale Anforderungen erfüllen, die Voraussetzung zur Aufnahme eines Studiums in Deutschland sind. Erstens ging es um die Anerkennung einer Hochschulzugangsberechtigung, die fluchtbedingt von studieninteressierten Geflüchteten nicht immer erbracht werden kann. Zweitens war ein Deutsch-als-Fremdsprache-Kurs (DaF-Kurs) mit Spracheingangsniveau C1 erforderlich, der in staatlich geförderten Sprach- und Integrationskursen nicht angeboten wurde.

Mit der Umsetzung des IpFaH-Projekts wurde das International Office der Hochschule Magdeburg-Stendal beauftragt. Das Bildungsprogramm setzte sich aus den folgenden obligatorischen Elementen und optionalen Bausteinen zusammen. Die Hochschulzugangsberechtigung der Bewerber*innen für das IpFaH-Programm wurde mittels Orientierungsgesprächen mit prüfenden Interviews, einer Qualifikationsprüfung unter anderem durch uni-assist e. V. sowie dem TestAS-Test für ausländische Studierende geprüft. Das Bildungsprogramm bestand aus dem verpflichtenden einjährigen DaF-Intensivkurs. Ergänzt wurde es durch optionale Bausteine wie den Kursen der *Late Summer School*, die für alle Studienbewerber*innen der Hochschule vor Semesterbeginn angeboten werden, dem *Buddyprogramm* der Hochschule, also einer ehrenamtlich organisierten Begleitung von internationalen Studierenden durch deutsche Studierende, dem *RONDO*, einer vom International Office organisierten Gesprächsrunde, in der sich Studierende und Lehrende mit den Geflüchteten auf ehrenamtlicher Basis trafen, der Möglichkeit, im Status der *Gasthörer-schaft* an Lehrveranstaltungen teilzunehmen, und Beratungsangeboten durch das *Career Center*, die *Studienberatung* der Hochschule sowie Beratungen und Betreuung durch das *Jobcenter* und die *Ausländerbehörde* der Stadt Magdeburg.

Im ersten Durchgang wurden 26 Männer und vier Frauen, überwiegend aus Syrien stammend, aufgenommen. Die meisten Teilnehmenden waren unter 30 Jahre, überwiegend zwischen 20 und 24 Jahre alt. Fast drei Viertel der Teilnehmenden hatten bereits Studienerfahrungen, knapp 40 % einen Studienabschluss. Das Eingangssprachniveau der Teilnehmenden lag bei einem Drittel auf A1/2 und bei zwei Dritteln auf B1/2-Niveau. Aufgrund einer bestehenden Kooperation mit der German Jordanian University (GJU 2018) startete der DaF-Kurs in zwei Gruppen mit DaF-Lehrenden arabischer Muttersprache (Merkt & Eisenächer 2019, S. 138 f.).

9 Eine ausführliche Darstellung der Untersuchung hinsichtlich der Stichprobe, des Designs, der Methodik und der Auswertung findet sich in den beiden Veröffentlichungen (Merkt & Eisenächer, 2019; Eisenächer et al., 2019).

3.2 Forschungsergebnisse der Begleitforschung und der Hildesheimer Untersuchung

In der Begleitforschung sollte – über didaktische Hinweise zur Optimierung des Bildungsangebots hinausgehend – die akademische Integration der Geflüchteten unter dem Fokus der Studierfähigkeit untersucht werden. Im Zentrum stand deshalb die Frage, ob es gelingt, die Teilnehmenden im Rahmen des Bildungsangebots so mit der hiesigen akademischen Kultur vertraut zu machen, dass sie erfolgreich studieren können. Der Zugang zum Forschungsgegenstand erfolgte in zwei Studien.

In einer quantitativen Teilstudie wurde untersucht, inwiefern sich das Pilotprojekt der Hochschule Magdeburg-Stendal in das Gesamtangebot deutscher Hochschulen für diese spezifische Zielgruppe einordnen lässt. Dazu wurde die Internetpräsenz von 54 Hochschulen mit insgesamt 414 Einzelangeboten über eine Onlinerecherche ausgewertet, mittels zweier verschiedener Zugänge analysiert und unter Einbezug weiterer öffentlicher Daten unter institutionellen Merkmalen eingeordnet (Eisenächer et al., 2019). Die Recherche fand im Wintersemester 2015/16 und im Sommersemester 2016 statt.

Die qualitative Hauptstudie fokussierte das Erleben des Bildungsangebots aus der Subjektperspektive der Teilnehmenden des ersten IpFaH-Jahrgangs. Zur Datenerhebung wurden leitfadengestützte Gruppeninterviews durchgeführt, die induktiv in Anlehnung an die Methodik der Grounded Theory kategorisiert und anschließend in ihrer Funktion für den Erwerb von Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase (Bosse, 2016; Bosse et al., 2014; Merkt, 2017; Merkt & Fredrich, 2017) analysiert wurden.¹⁰

Die Ergebnisse der beiden Teiluntersuchungen ergeben ein differenziertes Bild der Qualität des IpFaH-Projekts. Die vergleichende Untersuchung der formalen Gestaltung von Bildungsangeboten für Geflüchtete, die sich auf 54 Hochschulen bezog, zeigt, dass das Magdeburger IpFaH-Projekt im Vergleich ein relativ umfangreiches Bildungsangebot zur Verfügung stellt. Die qualitative Hauptstudie dagegen kommt zu dem Ergebnis, dass die Integration der Teilnehmenden mit Fluchthintergrund im IpFaH-Bildungsangebot nur für wenige Teilnehmende gelungen, für die Mehrheit der Teilnehmenden aber eher prekär verlaufen ist.

Gelungen sind die Integrationsprozesse, wenn die Teilnehmenden über Gelegenheiten zur Teilhabe und Mitgestaltung ein Zugehörigkeitsgefühl und eine eigene Zukunftsperspektive entwickeln konnten. Die wesentlichen Hindernisse für die

¹⁰ In der induktiven Auswertung des Interviewmaterials, ergänzt durch die Auswertung der sozio-demografischen Daten der Teilnehmenden, bildeten sich fünf Kategorien heraus, die für den Integrationsprozess relevant waren. Die Integration wurde beeinflusst durch 1. die kulturell unterschiedlich geprägte *Bedeutung persönlicher Beziehungen* und dem davon geprägten Umgang der Teilnehmenden mit optionalen Angeboten, 2. die Auswirkungen ungeklärter *Erwartungen der Teilnehmenden* an das Programm und die daraus folgenden *Enttäuschungen* auf die Lernmotivation der Teilnehmenden, 3. die unterschiedlich ausgeprägten, *individuellen Studienziele der Teilnehmenden* und die daraus resultierenden Wahrnehmungen der Teilnehmenden in Bezug auf ihre Entwicklungschancen 4. das *Problem des „Weder-Noch-Status“* in Bezug auf den formalen Sonderstatus der Geflüchteten, der im Vergleich zum regulären Studierendenstatus bspw. die Berechtigung auf Tarif-Vergünstigungen oder die Möglichkeit, sich für Firmenpraktika zu bewerben, versperrte, was zu Exklusionserfahrungen, die die Programmverantwortlichen nicht vorhersehen konnten, führte, und 5. die dadurch beeinflusste unterschiedliche Entwicklung des *Zugehörigkeitsgefühls der Teilnehmenden*, die durch *Teilhabe und Mitgestaltung* hätte gestärkt werden müssen (Merkt & Eisenächer 2019, S. 143 ff.).

misslungene Integration lagen in didaktischen Gestaltungsdefiziten begründet. Zu Beginn des Programms wurde versäumt, die Passung der institutionellen Bildungsziele des Bildungsprogramms mit den individuellen Bildungszielen der Teilnehmenden zu bearbeiten. Dadurch kam es zu falschen Erwartungen auf beiden Seiten. Die Möglichkeit der Mitgestaltung des Programms durch die Teilnehmenden wurde nicht genutzt, obwohl die Teilnehmenden durch ihren Fluchthintergrund, ihren Bildungshintergrund und ihre Hartnäckigkeit, sich trotz der erlebten Widrigkeiten für das Bildungsprogramm zu qualifizieren, dafür sehr gute Voraussetzungen mitbrachten.

Zudem konnte keine ausreichende Auseinandersetzung der Teilnehmenden des IpFaH-Programms mit der Umwelt Hochschule und ihren Akteur*innen hergestellt werden, obwohl die Teilnehmenden sehr motiviert waren und auch die Verantwortlichen des Bildungsangebots ein hohes Engagement einbrachten. Die soziale Eingebundenheit in die Hochschulcommunity wurde eingeschränkt bspw. durch Lehrende mit Arabisch als Muttersprache, durch Missverständnisse bezüglich der Funktion und Möglichkeiten der zusätzlichen Angebote, durch Unklarheiten bezüglich des Status und der Berechtigungen der Geflüchteten oder einfach dadurch, dass die IpFaH-Lerngruppenzeiten parallel zum Lehr- und Studienbetrieb stattfanden. Eine Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit typischen akademischen Elementen der Hochschule wurde dadurch erschwert.

Warum es jedoch zu diesen Einschränkungen in der didaktischen Qualität gekommen ist, obwohl das Engagement hoch und die Ressourcenausstattung für das IpFaH-Projekt gut waren, kann mit den Ergebnissen der Begleitforschung nicht erklärt werden.

3.3 Analyse der Governance des IpFaH-Projekts

Einen Erklärungsansatz dafür bietet eine empirische Studie der Universität Hildesheim, in der die Bildungsprogramme für Geflüchtete von sieben Universitäten und zwei Fachhochschulen, unter anderem auch das IpFaH-Projekt der Hochschule Magdeburg-Stendal, unter der Perspektive der Governance vergleichend untersucht wurden. Die Studie verweist darauf, dass die Schwierigkeiten des IpFaH-Projekts auch in den anderen untersuchten Projekten relevant waren (Schammann & Yunso, 2016).

Die Hildesheimer Studie bestätigt die Magdeburger Ergebnisse in Teilen und erweitert diese um spezifische Aspekte. So kommen beide Studien zum Schluss, dass durch mangelnde Kommunikation über Rahmenbedingungen und Zugangsmöglichkeiten, bspw. in Bezug auf die ergänzenden Angebote im Programm, enttäuschte Erwartungen aufseiten der Geflüchteten entstanden sind. Auch die Geflüchteten hatten teilweise falsche formale und kulturelle Erwartungen, die die Programme nicht erfüllen konnten. Hier wird das Magdeburger Ergebnis bestätigt, dass die Chance zur Nutzung der Ressourcen der Zielgruppe, insbesondere ihr Entscheidungs- und Mitbestimmungspotenzial zur Programmausgestaltung und -er-

weiterung, auch in vergleichbaren Projekten anderer Hochschulen nicht gut genutzt werden konnten.

Die Hildesheimer Studie erweitert die Magdeburger Ergebnisse insofern, als dass unter anderem auch die Governance der Programme und daraus entstandene Konfliktfelder in drei Modellen typisiert wurden (Schammann & Youndso 2016, S. 30 ff.). Gefragt wurde in der Hildesheimer Untersuchung, welche Akteur*innen die Bildungsprogramme koordiniert haben bzw. die Verantwortung dafür hatten und welche Kooperationen hochschulintern und -extern eingegangen wurden. Es ging also um die Handlungslogiken und die Handlungskoordination der Akteur*innen auf der Mesoebene. In den Ergebnissen werden die Handlungslogiken und Wertesysteme unterschiedlicher Akteur*innen deutlich. Während ehrenamtliche Akteur*innen, meist studentische Initiativen, eher auf die spontane Unterstützung der Geflüchteten setzten, dadurch aber Schwierigkeiten in der Koordination mit den Angeboten der hauptamtlichen Akteur*innen auftraten, konzentrierten sich die hauptamtlichen Akteur*innen, die in der Untersuchung meist Verwaltungseinheiten der Hochschulen waren, auf die Lösung formaler und organisatorischer Fragen (Schammann & Youndso 2016, S. 31).

Die Projekte der beiden Fachhochschulen waren dadurch charakterisiert, dass die zuständigen Verwaltungseinheiten, im Magdeburger Fall das International Office als hauptamtlicher Akteur, schon vor Beginn des Projekts offizielle Kooperationen mit internen und externen Akteur*innen eingegangen sind, während „studentische Initiativen nicht systematisch berücksichtigt“ (ebda, S. 32) wurden. Im Fall des IpFaH-Projekts waren vor Projektbeginn Kooperationen zur Studienberatung des Dezernats II als interner und zum JobCenter und der Ausländerbehörde als externe Akteur*innen festgelegt worden. Schammann und Youndso charakterisieren die Projektlogik der beiden Fachhochschulprojekte als eine durch „(...) engmaschige(n) Prozessschritte und (...) professionelle(n) Strukturen“ der Verwaltung geprägte Handlungslogik. Es ist naheliegend, dass mit dem Vorteil der klaren Zuständigkeiten und formalen Regelungen die notwendige Flexibilität für ehrenamtliche Initiativen verloren ging (Schammann & Youndso 2016, S. 33). Vor allem die Chance der Mitgestaltung des Programms durch die Geflüchteten selbst, also ein wesentliches bildungstheoretisches Qualitätskriterium (Faulstich & Zeuner 1999, S. 15 f.), wurde so verschenkt (Schammann & Youndso, ebda.). Der letzte Aspekt spiegelt sich in der qualitativen Magdeburger Untersuchung deutlich wider (Merkt & Eisenächer 2019, S. 152 ff.). An dieser Stelle soll der in Abschnitt 2 skizzierte analytische Rahmen noch einmal konkret auf das IpFaH-Projekt angewendet werden, um die Implikationen der Governance im Projekt deutlich zu machen.

3.4 Der Bruch zwischen Meso- und Mikroebene als hochschuldidaktisches Problem

Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Begleitstudien machen deutlich, dass das IpFaH-Programm sowohl aus der Handlungslogik der Hochschulleitung als auch aus der Handlungslogik einer Verwaltungseinheit gedacht gut konzipiert war. Diese Handlungslogik entspricht einer formal-organisatorischen Perspektive auf die

Gestaltung des IpFaH-Programms, deren Qualität die vergleichende quantitative Untersuchung bestätigt (Eisenächer et al. 2019, S. 94f.). Aus Sicht der Hochschulleitung, also einer Managementperspektive, ging es darum, das Programm möglichst schnell und ressourcenschonend umzusetzen und dafür geregelte Zuständigkeiten zu schaffen. Formal wurden in das IpFaH-Programm alle Angebote der Hochschule integriert, die für das Bildungsprogramm sinnvoll erschienen. Aus Sicht des International Office, also der Perspektive einer Verwaltungseinheit, ging es vermutlich eher darum, Rechts- und Regelungssicherheit bezüglich der Anerkennung von Abschlüssen, des Aufenthaltsstatus, der DaF-Prüfung und des formalen Status der Geflüchteten in der Hochschule herzustellen. Auch das ist mit dem IpFaH-Projekt gut gelungen. Beide Akteur*innen sind auf der Mesoebene der Organisation Hochschule lokalisiert. Auf der Mikroebene, der Ebene der Interaktionen zwischen den Geflüchteten und den Lehrenden, bzw. den Kontaktpersonen aus unterschiedlichen Bereichen, wäre eine pädagogische oder bildungstheoretische Handlungslogik der Gestaltung erforderlich gewesen, damit sich die Bildungsleistung hätte entfalten können. Hier geht es um die Klärung der Bildungsziele und darum, den individuellen Bildungsbedarf der Teilnehmenden in der Angebotsplanung zu berücksichtigen. Es geht darum, gegenseitige Erwartungen der Teilnehmenden und der Kontaktpersonen zu klären und das Angebot darauf auszurichten. Dass auf der Mesoebene vor Projektbeginn für die Handlungslogik der Mikroebene, also für die pädagogische Gestaltung des IpFaH-Programms, keine Akteur*innen mit dieser Expertise einbezogen waren, ist eine Erklärung dafür, dass das Programm im ersten Durchgang nicht das intendierte Ziel erreicht hat.

Die Startprobleme der akademischen Bildungsangebote für Geflüchtete, die auch in der Bielefelder Untersuchung als Konfliktfelder im Bereich der Governance der Programme beschrieben werden (vgl. Schammann & Youndso 2016, S. 30 ff.), sind demnach in der fehlenden Handlungskoordination zwischen den Akteur*innen der verschiedenen Ebenen sowie in der fehlenden Koordination zwischen den unterschiedlichen Handlungslogiken und Wertesystemen zu suchen.

Darüber hinaus verweist die Organisationstheorie im Gegenstandsbereich der Governance darauf, dass die Einführung von Innovationen zu neuen Aufgaben, Verpflichtungen und Rechten für bestehende Akteur*innen führt, eventuell auch neue Akteur*innen wie in geförderten Projekten dazukommen. Dadurch muss die bestehende Handlungskoordination und Regelungsstruktur zwischen den Akteur*innen über Aushandlungsprozesse an die neuen Aufgaben angepasst werden (vgl. Altrichter 2018, S. 446).

Hier stellt sich die Frage, welche Bedeutung diese Ergebnisse für die Rolle der Hochschuldidaktik in Hochschulen haben. Im ausgeführten Fallbeispiel hatte die Hochschuldidaktik eher eine für sie unübliche Rolle. Sie war in diesem Fall nicht für die Konzeption und Durchführung des Bildungsprogramms, sondern für die Begleitforschung zuständig. In dieser Rolle konnte sie zwar die Defizite des Bildungsprogramms nachträglich identifizieren und Ratschläge für die folgenden Durchgänge geben. Ihr Einfluss auf die Entwicklung des Programms war aber sehr begrenzt, weil entscheidende Rahmenbedingungen für das Programm auf der Meso-

ebene bereits gesetzt waren und auch für die folgenden Durchgänge nicht mehr wesentlich verändert werden konnten.

4 Hochschuldidaktik als strategisches Element von Hochschulentwicklung

Dieser Erklärungsansatz ist nicht nur für das IpFaH-Projekt, sondern für QPL-Projekte insgesamt und insbesondere für die aktuell typische Konstellation der Hochschuldidaktik in Hochschulen als Organisationen ertragreich. Mit der Interdependenz der drei Ebenen sowie der erforderlichen Handlungskoordination und den Aushandlungsprozessen der damit verbundenen unterschiedlichen Handlungslogiken und Regelungsstrukturen aller beteiligten Akteur*innen ist erklärbar, dass hochschuldidaktische Innovationsprojekte in Hochschulen nur dann Auswirkungen auf Systemebene haben können, wenn ihnen das Mitspracherecht und das Einbringen ihrer spezifischen Handlungslogik bei den dafür erforderlichen Aushandlungsprozessen zugestanden wird. Hochschuldidaktiker*innen sind Expert*innen für die didaktische Gestaltung der systemspezifischen Leistung auf der Mikroebene der Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden, also der Bildungsleistung. Sie müssen die entsprechende Handlungslogik aber auf der Mesoebene der Hochschulen in Aushandlungsprozesse einbringen können, damit die Rahmenbedingungen für die Mikroebene stimmen.

Ein Blick in die Projektdatenbank des Qualitätspakts Lehre zeigt, dass die meisten Projekte strukturelle Entwicklungen über die Mikroebene hinaus erfordern. So fokussieren bspw. die Hälfte aller Qualitätspakt Lehre Projekte die strukturelle Veränderung der Studieneingangsphase. Hier sind zusätzlich zur Hochschuldidaktik ganz unterschiedliche Akteur*innen der Hochschulen beteiligt wie Studiengangverantwortliche, Fachbereiche bzw. Fakultäten oder zentrale Verwaltungseinheiten. Sind hochschuldidaktische Einrichtungen an der Projektdurchführung beteiligt, dann brauchen sie – über die Kompetenz zur bildungstheoretisch orientierten konzeptionellen Gestaltung hinaus – die Legitimation und das Wissen dafür, ihre Handlungslogik in die Verhandlungen mit den beteiligten Akteur*innen einbringen zu können. Sie müssen mit aushandeln können, wie die Regelungsstruktur aussieht, mit der die neuen Aufgaben in Kooperationen bearbeitet werden. Eventuell müssen neue Formate der Kooperation entwickelt und eingeführt werden. Ein Blick auf die Prozessentwicklung von Systemakkreditierungen zeigt bspw., dass und wie diese neuen Kooperationen der Hochschuldidaktik mit unterschiedlichen Akteur*innen in der Qualitätsentwicklung implementiert werden können. Dafür braucht die Hochschuldidaktik die Legitimation und Unterstützung der Hochschulleitungen und eine Akzeptanz dafür, dass die Berücksichtigung ihrer Handlungslogik auch auf der Mesoebene wesentlich für die Bildungsqualität ist.

Mit dem Exkurs zu pädagogischer Organisationsentwicklung, insbesondere unter dem Fokus der Educational Governance, sowie mit dem Fallbeispiel IpFaH sollte

in diesem Beitrag deutlich gemacht werden, dass hochschuldidaktische Arbeit voraussetzungs- und systemspezifisch ist, wenn sie eine Wirkung auf die Qualität der Hochschulbildung als systemspezifische Leistung von Hochschulen entfalten soll.

An die bislang ausgeführten Überlegungen werden drei Voraussetzungen für die professionelle hochschuldidaktische Arbeit sowie für die institutionelle Verortung von hochschuldidaktischen Einrichtungen angeschlossen. Die ersten beiden Punkte sind aus den theoretischen Überlegungen abgeleitet. Der dritte Punkt stellt eine Verbindung zum bisherigen hochschuldidaktischen Diskurs zur eigenen Professionalisierung her. Er konkretisiert Aspekte der bereits ausgearbeiteten Rollenfacetten der Organisationsentwicklung und der Forschung (Scholkmann et al., 2018).

1. Strategisches Wissen zu Educational Governance in Hochschulen

Über das didaktische Gestaltungswissen hinaus benötigt die Hochschuldidaktik dann auch strategisches Wissen über hochschulinterne und -externe Akteur*innen, deren Konstellationen in der grundständigen Struktur von Hochschulen und deren Handlungslogiken und Wertesysteme.

2. Kompetenzen der Moderation unterschiedlicher Handlungslogiken in Kooperationsformaten mit unterschiedlichen hochschulinternen Akteur*innen

Darüber hinaus werden Kompetenzen benötigt, die die Moderation von Aushandlungsprozessen mit Akteur*innen über unterschiedliche Handlungslogiken hinweg betreffen. In der Moderation dürfen Hochschuldidaktiker*innen ihre eigene Handlungslogik und die Verantwortung für die Gestaltung der Mikroebene nicht aufgeben, wenn die Bildungsleistung nicht gefährdet werden soll.

3. Professionelle Autonomie durch entsprechende institutionelle Strukturen

Um ihre eigene Handlungslogik zu bewahren, braucht die Hochschuldidaktik eine entsprechende professionelle Autonomie. Erst dann kann sie als strategisches Element in der Organisationsentwicklung wirksam werden. Um eine entsprechende professionelle Autonomie zu gewährleisten, braucht die Hochschuldidaktik ebenso wissenschaftlich fundiertes Handlungswissen und die Entwicklung einer professionellen Haltung des Scholarship of Academic Development (zum Begriff des Scholarship of Academic Development vgl. Eggins & Macdonald, 2003).

Dass sich in Vorbereitung befindende Handbuch Hochschuldidaktik macht deutlich, dass die Grundlagen für eine solche Professionalisierung mittlerweile erarbeitet sind. Der jetzt anstehende Entwicklungsschritt betrifft die politische Umsetzung dieser Erkenntnisse. Dafür bieten die aktuellen bildungspolitischen Entscheidungen zur Fortsetzung der Wissenschaftspakte im „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“¹¹ ein gutes Gelegenheitsfenster.

11 Beschluss der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz zur Fortführung der Wissenschaftspakte: „Qualitätsschub für Wissenschaft und Forschung“. BMBF-Pressemitteilung 044/2019 vom 03.05.2019. Online verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsschub-fuer-wissenschaft-und-forschung-8537.html>. Zuletzt geprüft am 18.05.19.

Literatur

- Altrichter, H. (2018). Governance als Gegenstand der Organisationspädagogik. In: Göhlich et al. (Hrsg.). Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS. S. 443–452.
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (2007). Educational Governance. Handlungscoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 55–103.
- Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (2007). Educational Governance. Handlungscoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (Hrsg.) (2018). Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (S. 1–4). Berlin, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Koblenz, Lübeck, Nürnberg, Paderborn u. a.: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Online verfügbar unter: http://www.dghd.de/wpcontent/uploads/2018/02/Rollen-_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final.pdf (Zuletzt geprüft am 04.09.19).
- Bosse, E. (2016). Herausforderungen und Unterstützung für gelingendes Studieren: Studienanforderungen und Angebote für den Studieneinstieg. In: van den Berk, I. et al. (Hrsg.), Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven. Universitätskolleg-Schriften (Band 15) Hamburg: Universität Hamburg, S. 129–169.
- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2014). Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In S. Lenzen & H. Fischer (Hrsg.), Change: Hochschule der Zukunft. Konferenztag Studium und Lehre, Jahrestagung Universitätskolleg. Universitätskolleg-Schriften (Band 3) (S. 37–42). Hamburg: Universität Hamburg.
- Eisenächer, K.; Merkt, M., Hajji, R.; Gottschling, M. (2019). Die Angebote deutscher Hochschulen für studieninteressierte Geflüchtete – eine empirische Analyse. van den Berk, I.; Merkt, M.; Salden, P.; Scholkmann, A.; Kordts-Freudinger, R. (Hrsg.). die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre. Jahrgang 5/2019, S. 75–100. Online unter: <http://www.hochschullehre.org/?p=1295>. (Zuletzt geprüft am 04.09.19)
- Eggs, H., Macdonald, R. (2003). The Scholarship of Academic Development. Open University Press: Buckingham, Philadelphia.
- Euler, D. (2016). Gestaltung von Veränderungsprozessen im Rahmen der pädagogischen Hochschulentwicklung. In: Brahm, T. et al. (Hrsg.). Pädagogische Hochschulentwicklung. Bielefeld: wbv Verlag. S. 261–279.
- Faulstich, P.; Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Göhlich, M.; Schröer, A.; Weber, S. M. (Hrsg.) (2018). Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS.

- Kordts-Freudinger, Robert; Scholkmann, Antonia (2018). Die Rolle Forscher*in im Bereich Hochschuldidaktik. In Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (Hrsg.), Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (S. 36–40). Berlin, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Koblenz, Lübeck, Nürnberg, Paderborn u. a.: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Online verfügbar unter: http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final.pdf (Zuletzt geprüft am 04.09.19).
- Martensson, K. & Roxa, T. (2018). Development of academic developers – supporting a scholarly community. In: Scholkmann, A. et al. (Hrsg.). Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv Verlag. S. 249–270
- Merkt, M. (2017). Der Erwerb der Studierfähigkeit als Sozialisationsprozess – ein Beitrag zur Hochschulbildungsforschung. In W. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt (S. 129–146). Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler.
- Merkt, M. & Eisenächer, K. (2019). Akademische Integration Geflüchteter: Ergebnisse aus dem Pilotprojekt IpFaH der Hochschule Magdeburg-Stendal. van den Berk, I.; Merkt, M.; Salden, P.; Scholkmann, A.; Kordts-Freudinger, R. (Hrsg.). die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre, Jahrgang 5/2019, S. 135–160.
- Online unter: <http://www.hochschullehre.org/?p=1322>. (Zuletzt geprüft am 04.09.19)
- Merkt, M. & Fredrich, H. (2017). Studierfähigkeit – der Blick aus dem Magdeburger Schwesterprojekt: Studierfähigkeit in Weiterbildungsstudiengängen. In I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes & K. Stolz (Hrsg.), Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven. Universitätskolleg-Schriften (Band 15) (S. 171–189). Hamburg: Universität Hamburg.
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2008). Strategic educational development: a national Swedish initiative to support change in higher education. Higher Education Research and Development. 27. 155–168. Doi: 10.1080/07294360701805291.
- Schammann, H. & Younso, C. (2016). Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung. Empirische Befunde und Handlungsempfehlungen. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potential und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter et al. (2007). Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 231–257.
- Schmidt, U. et al. (2018). Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre). Ergebnisbericht über den Evaluationszeitraum 2013–2018. Berlin/Mainz 2018.

- Scholkmann, A. & Stolz, K. (2017). Stand und Bedarf der Aus- und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen. Ergebnisbericht zur Umfrage im Auftrag des Vorstands. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd). Online verfügbar: http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2017/09/Bericht_dghd-Umfrage-zur-Weiterbildung_final.pdf (Zuletzt geprüft am 04.09.19).
- Scholkmann, A. et al. (2018). Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik Band 134. Bielefeld: WBV.
- Timmann, A.; Ellinger, D.; Brendel, S. (2018). Die Rolle Organisationsentwickler*in im Bereich Hochschuldidaktik. In: Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (Hrsg.). Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (S. 25–29). Berlin, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Koblenz, Lübeck, Nürnberg, Paderborn u. a.: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Online verfügbar unter: http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final.pdf (Zuletzt geprüft am 04.09.19).
- Wissenschaftsrat (2008). Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin. 04.07.2008. Online verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Zuletzt geprüft am 04.09.19).

Autorin

Prof.in Dr.in **Marianne Merkt**, Leitung des Zentrums für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung, Hochschule Magdeburg-Stendal, marianne.merkt@hs-magdeburg.de