

# 50 Jahre Arbeitsgemeinschaft bzw. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik – Spannungsfelder mit Tradition

CLAUDIA BADE, ROBERT KORDTS, DAVID LOHNER UND NEREA VÖING

## Danksagung

Wir bedanken uns herzlich bei allen interviewten Kolleginnen und Kollegen, die uns wertvolle Einblicke in die Geschichte der AHD/dghd und der Hochschuldidaktik ermöglicht haben. Ferner sind wir sehr dankbar für die hilfreichen Rückmeldungen zur ersten Version dieses Kapitels, die uns Dr. Sylvia Ruschin und Prof. Dr. Ulrich Welbers gegeben haben.

## Gliederung

Danksagung .....	11
1 Einleitung .....	11
2 Hintergrund .....	12
2.1 Verständnis und Geschichte der Hochschuldidaktik .....	12
2.2 Geschichte der AHD/dghd .....	14
3 Vorläufiges Fazit und Fragestellung .....	16
4 Methodik .....	16
5 Ergebnisse .....	18
6 Diskussion und Abschluss .....	30
Literatur .....	32
Autorinnen und Autoren .....	35

## 1 Einleitung

Im September 2022 fand die 50. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) statt. Unter dem Motto „Transformationen. Perspektiven auf eine postdigitale Hochschullehre“ trafen sich 421 Personen zu 56 Sessions an der Universität Paderborn, um Perspektiven auf eine postdigitale Hochschullehre zu präsentieren und diskutieren. Diese Jubiläumstagung nahmen wir, die Autorinnen und Autoren dieses Kapitels, zum Anlass, einen Blick in die Historie der Fachgesellschaft zu werfen. Dies soll die kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis unserer Arbeit in der Hochschuldidaktik und in der Deutschen Gesellschaft

für Hochschuldidaktik (dghd) vertiefen und zentrale historische Leitlinien dieser Arbeit herausstellen. Hierfür führten wir Interviews mit elf Personen, die in der Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik bzw. der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD), aus der die dghd hervorgegangen ist, wichtige Rollen innehatten. Dieses Kapitel stellt einerseits die Hintergründe dar, vor der sowohl die Geschichte der Fachgesellschaft als auch der Hochschuldidaktik als Profession und Disziplin beleuchtet werden. Andererseits beschreibt es, wie wir bei der Auswertung der Interviews vorgegangen sind. Neben einem Überblick über die Geschichte der Fachgesellschaft und der Hochschuldidaktik stehen vor allem die Ergebnisse, d. h. die Themen bzw. Kategorien, die sich aus der qualitativen Analyse der Interviewtranskripte ergeben haben, im Vordergrund. Weiter diskutieren wir die identifizierten Kategorien und stellen sie in einen Kontext zu Publikationen, die sich mit der Rolle der Hochschuldidaktik auseinandersetzen.

## 2 Hintergrund

In den folgenden Ausführungen geben wir zunächst einen kurzen Überblick über relevante Aspekte und Facetten der Hochschuldidaktik, bevor wir die Geschichte der dghd bzw. AHD selbst näher betrachten.

### 2.1 Verständnis und Geschichte der Hochschuldidaktik

Einen Definitionsversuch der vielfältigen Verständnisse der Hochschuldidaktik stellt Merkt (2014) mit der „Gestaltung der Lern- und Bildungsprozesse von Studierenden im institutionell-organisierten Kontext von Hochschullehre“ (S. 94) vor. Publikationen, die Hochschuldidaktik definieren oder umreißen, gehen stark von einem ganzheitlichen Verständnis des Begriffes aus. So sprechen schon Webler und Wildt (1979) von sechs Bedingungs-, Analyse- und Handlungsebenen von Hochschuldidaktik, die von der spezifischen Lernsituation bis hin zu Zusammenhängen des Bildungssystems mit anderen gesellschaftlichen Teilbereichen reichen. Laut Seidl, Salden und Metzger (2022) gehören zur Hochschuldidaktik Personal-, Programm- und Organisationsentwicklung an Hochschulen als Bestandteile der Lehrentwicklung. Unter dem Konzept der „pädagogischen Hochschulentwicklung“ (Brahm et al., 2016) kann dieser Dreiklang als umfassendes Konzept der Lehrentwicklung verstanden werden (zur Vertiefung zum Begriff der Hochschuldidaktik: Huber, 1983; Merkt, 2014). Zur Geschichte der Hochschuldidaktik in Deutschland finden sich ausführliche Darstellungen u. a. von Dany (2007), Wildt (2013, 2021) und Merkt (2014). Daher soll die Geschichte der Allgemeinen Hochschuldidaktik hier nicht detailliert nachgezeichnet, sondern als Hintergrund der Geschichte der AHD/dghd skizziert werden.

Nach Vorläufern, die von der Zeit der Aufklärung über die Hochschulpädagogik zum Ende des 19. Jahrhunderts bis hin zum Ende der Weimarer Republik reichen, entwickelte sich die Hochschuldidaktik nach Wildt (2021) in den 1960er-Jahren in der BRD neu, verbunden mit zentralen Personen wie Hartmut von Hentig und Ludwig

Huber. Mit dem Ziel der Demokratisierung, Erziehung und „reeducation“ (Wildt, 2021, S. 30) ist sie in dieser Zeit stark geprägt durch das Engagement der Studierenden sowie des sogenannten akademischen Mittelbaus (Huber, 1983). Die 1968 veröffentlichten „Thesen zur Hochschuldidaktik“ der Bundesassistentenkonferenz (BAK) beinhalten u. a. die Idee der wissenschaftlichen Orientierung und des Forschungsanspruchs der Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik (BAK, 1968). Die Bildungsexpansion der 1970er-Jahre führte zu einem „Aufschwung“ (Wildt, 2021, S. 32) der Hochschuldidaktik (Merkt, 2014). Etwa zehn Jahre später, in den 1980er-Jahren erlebte die Hochschuldidaktik eine Umorientierung: weg von gesellschaftspolitischen Ansprüchen und der wissenschaftlichen Beschäftigung hin zum „Faculty Development“ (Merkt, 2014, S. 96). Der Fokus richtete sich also individuell auf Lehrende. Auf diese Phase folgte eine Periode der hochschuldidaktischen „Marginalisierung und innere[n] Auszehrung“, deren Anfänge in den späten 1970er-Jahren liegen (Wildt, 2013, S. 39) und sich entsprechend des vorherrschenden Paradigmas inhaltlich durch Begriffe des New Public Management (z. B. Qualitätssicherung, Evaluation) kennzeichnen ließ (Merkt, 2014). Gleichzeitig erschloss sich die Hochschuldidaktik seit den 1980ern aber auch neue Themen wie E-Learning und neue Medien (Merkt, 2014; Wildt, 2021), wobei sich gerade für diese Themen auch eigene Organisationen wie die Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW; Wildt, 2013) gründeten. Parallel zur Hochschuldidaktik in der BRD hatte sich in der DDR nach dem Zweiten Weltkrieg die „sozialistische Hochschulpädagogik“ (Dany, 2004, S. 13) als Bestandteil der Pädagogik weiterentwickelt, hier stark geprägt vom vorherrschenden marxistisch-leninistischen Gesellschaftsbild. Deren Aktivitäten wurden nach der Wiedervereinigung weitgehend abgewickelt und die Hochschuldidaktik seit Ende der 1990er-Jahre in den östlichen Bundesländern neu aufgebaut (Dany, 2004; Huber, 1999; Keil & Pasternack 2010; Wildt, 2021). Die späten 1990er- und 2000er-Jahre brachten für die Hochschuldidaktik starke Veränderungen durch den Bologna-Prozess mit sich. Unter dem Begriff „Shift from Teaching to Learning“ (Barr & Tagg, 1995) nutzten die verbliebenen Hochschuldidaktiker:innen die Möglichkeiten der überwiegend formell durchgeführten Studienreform. Der dazu parallel stattfindende flächendeckende Ausbau hochschuldidaktischer Einrichtungen (Wildt, 2021) wurde allerdings kaum wissenschaftlich oder dauerhaft ausgestattet (Merkt, 2014). Die 2010er-Jahre kennzeichnen sich wiederum durch ein Wachstum der Hochschuldidaktik, das durch Drittmittel-Programme wie die BMBF-Förderlinie Qualitäts-pakt Lehre befördert wurde (Merkt, 2014). Dabei differenzierte sich die Hochschuldidaktik inhaltlich aus, was sich in vielfältigen Selbstbezeichnungen und Institutionalisierungsformen widerspiegelt (Merkt, 2014; Wildt, 2021). Seidl et al. (2022) beschreiben einige Veränderungen, die die Hochschuldidaktik in der jüngsten Vergangenheit erlebt hat. So habe die durch die COVID-19-Pandemie bedingte Online-, Blended- und Hybrid-Lehre die Hochschuldidaktik während der Pandemie besonders gefordert. Damit gewannen, so die Autor:innen, künftig hochschuldidaktische Themen an Relevanz, die eng an technische Entwicklung geknüpft sind: Online-Prüfungen, Learning Analytics und natural language processing bzw. Künstliche Intelligenz seien entsprechend Themen, denen sich auch Hochschuldidaktik künftig verstärkt widmen sollte.

Außerdem seien weitere Akteur:innen innerhalb der Hochschulen hinzugekommen, die sich „ebenfalls mit Lehren, Lernen und Lehrentwicklung befassen“ (Seidl et al., 2022, S. 182). Gleichzeitig, so konstatieren die Autor:innen, treten weitere Handelnde auf den Plan, wie beispielsweise Lehre hoch N – das Bündnis für Hochschullehre und das Hochschulforum Digitalisierung. Die AHD/dghd ist also noch mehr als früher nicht mehr als alleinige Akteurin im Feld aktiv (Seidl et al., 2022). Das folgende Kapitel zeichnet die Geschichte der AHD/dghd in groben Zügen nach, soweit sie aus vorliegenden Quellen erschließbar ist.

## 2.2 Geschichte der AHD/dghd

Auch wenn die Geschichte der AHD laut Dany (2004) „wenig dokumentiert [ist]“ (S. 55, Fußnote 43), können wir anhand vorliegender Arbeiten einige wichtige Ereignisse schlaglichtartig rekonstruieren. Im Juli 1967 konstituierte sich der Arbeitskreis für Hochschuldidaktik (AHD) innerhalb des Deutschen Hochschulverbandes (Dany, 2004; Huber, 1983; Merkt, 2014; Wildt, 2021). Nach Wildt (2021) erstellte der AHD hochschuldidaktische Handreichungen, Materialien zur Lehre sowie die bis heute existierende Buchreihe Blickpunkt Hochschuldidaktik. Am 13. Juli 1971 dann gründete sich die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. (AHD<sup>1</sup>), in der der Arbeitskreis aufging (Dany, 2007, S. 55 ff.). Als „Berufsorgan professioneller Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker und als Zusammenschluss engagierter Hochschulangehöriger und anderer an Studienreform interessierter Personen und Institutionen“ (AHD, 2004) setzte die Arbeitsgemeinschaft die Aufgaben des Arbeitskreises fort und beteiligte sich mit verschiedenen Erklärungen und Memoranden an der bildungspolitischen Diskussion (Dany, 2004). In der Innensicht war die AHD u. a. geprägt durch einen grundlegenden Konflikt der „Standortbestimmung zwischen politischem Kampfverband und akademischem Berufsverband, was die Mitglieder beides nicht sein wollten“ (Webler, 2001, S. 142). Laut Olbertz (1997, zitiert nach Dany, 2007, S. 56) gehörten der AHD Ende der 1970er-Jahre ca. 1.200 Mitglieder an. Die Namen der Vorsitzenden zwischen 1971 und 2001 sind bei Webler (2001) einsehbar. Bereits in den 1970er-Jahren begann der internationale Austausch der AHD, laut Webler (2001) überwiegend durch enge Kontakte langjähriger Vorstandsmitglieder zu britischen, europäischen und internationalen Organisationen. Der internationale Dachverband nationaler Organisationen, ICED (International Consortium on Educational Development in Higher Education) wurde 1993 von der AHD mitgegründet (Webler, 2001). In den 1980er-Jahren vollzog sich die „Trennung oder Nicht-Annäherung“ (Webler, 2001, S. 144) der empirischen Hochschulforschung von der AHD, die schließlich in der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung mündete. Aus Sicht des Hochschulforschers Ulrich Teichler liest sich das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis in der AHD so: „Sie (einige Gurus der Hochschuldidaktik, in den 1980er Jahren) wiesen mich darauf hin, dass sie eher in einer Wissenschaft und Praxis zusammen-

---

1 Zur Abgrenzung der beiden gleichlautenden Abkürzungen für den Arbeitskreis sowie die Arbeitsgemeinschaft (beide: AHD) verwenden wir die dem grammatikalischen Geschlecht entsprechenden Artikel: „der AHD“ kennzeichnet also den Arbeitskreis, „die AHD“ die Arbeitsgemeinschaft.

bringenden Gesellschaft ihre Heimat sähen, die meinten die seit Ende der 1960er-Jahre bestehende Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD)“ (Teichler, 2020, S. 89). Fachdidaktische Themen wurden von der AHD bereits seit den 1980er-Jahren aufgegriffen, was sich nach Wildt (2011) an verschiedenen Publikationen z. B. zu didaktischen Themen der Ingenieurwissenschaften, der Mathematik oder in der Betriebswirtschaftslehre feststellen lässt. Anlässlich des 30. Geburtstages der AHD (mit ca. 350 Mitgliedern) beschreibt Webler (2001), der selbst langjähriger Vorstandsvorsitzender der AHD war, die Arbeit als „Bohren besonders dicker Bretter“ (Webler, 2001, S. 144) und weist damit auf die Mühen mit einer wenig wertgeschätzten Hochschuldidaktik und eventuell auch mit der AHD in dieser Zeit hin. So sei die AHD sowohl ein Ort für Austausch und „eigene Weiterqualifikation“ als auch eine Organisation mit ursprünglich altruistischen Absichten. Jedoch seien zur Motivation der Mitglieder seinerzeit auch „karrierebezogene Gründe“ (Webler, 2001, S. 146) hinzugekommen, wenn z. B. die Akkreditierung hochschuldidaktischer Multiplikator:innen durch die Akkreditierungskommission akko als Gütesiegel gelte. Im Jahr 2003 charakterisierten Wildt und Schneckenberg (2003) die AHD als „learning community“ (S. 14) und als „bundesweites Netzwerk für die Qualität des Lehrens und Lernens an Hochschulen“ (S. 14). Die AHD überspannt also lokale und regionale Netzwerke der Hochschuldidaktik und ermöglicht „übergreifende Diskurse des Wissenschaftsgebiets der Hochschuldidaktik“ (S. 14) sowie die Systematisierung von Erfahrungen. Dabei betonen sie die Vielfalt, die u. a. durch die interdisziplinäre Verfasstheit der Hochschuldidaktik und durch unterschiedliche Interessen bedingt sei, als „Vorteil und Nachteil zugleich“ (S. 14). Entsprechend dieses Anspruchs habe die AHD bis 2006 auch mehr als 300 Veröffentlichungen herausgegeben (Berendt, 2006); im selben Jahr hatte die AHD ca. 260 Mitglieder (Dany, 2007). Einen zentralen Meilenstein dieser Zeit stellten die von der AHD im Jahr 2005 veröffentlichten „Standards und Leitlinien hochschuldidaktischer Arbeit“ dar, die für die Zukunft prägend werden sollten (AHD, 2005; Wildt, 2013). Im Jahr 2008 schließlich benannte sich die AHD in Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) um (Wildt, 2021, S. 35), was neben „neue[m] Selbstbewusstsein der Mitglieder“ auch „eine Profession im Werden“ (Wildt, 2013, S. 40) widerspiegelt. Laut Wildt (2021) habe die dghd mit der Namensänderung auch „die Aufgaben als Fachverband einer professionalisierten [Hochschuldidaktik]“ (S. 35) übernommen. Im Jahr 2010 charakterisiert die damalige dghd-Vorsitzende Battaglia (2010) die zu diesem Zeitpunkt rund 250 Mitglieder zählende dghd als „wissenschaftliche Fachgesellschaft der Hochschuldidaktiker/innen sowie an Hochschuldidaktik und Studienreform interessierten Personen“ (S. 31). Hochschuldidaktische Forschung sei „notwendige Voraussetzung qualitativ hochwertiger Dienstleistungen und zentraler Referenzpunkt hochschuldidaktischer Professionalität“ (Battaglia, 2010, S. 31). In einem Beitrag anlässlich des 40. Jubiläums von AHD/dghd im Jahr 2011 schließt Pellert (2013) an die Netzwerkmetapher an, wenn sie der dghd die Rollen als „professionelle Heimat“ und „wichtiger Ort der Widerspruchsbearbeitung“ und als „Lernsystem“ (S. 22) zuweist. Daneben erfülle die dghd Funktionen als Ort der „Sozialisation des Nachwuchses der Hochschuldidaktik“ sowie als „Infrastruktur- und Interessenvertretung im Dienste der Lehre und

für die Lehrenden“ (S. 22). Weitere Themen, die innerhalb der dghd in den vergangenen ca. zehn Jahren diskutiert wurden, lassen sich u. a. am vom dghd-Vorstand 2016 herausgegebenen und von der dghd-Mitgliederversammlung verabschiedeten Positionspapier 2020 ablesen. Hier werden Forschung, Nachwuchs, Professionalisierung, hochschuldidaktische Strukturen, die externe Wahrnehmung der Hochschuldidaktik sowie Internationalisierung verhandelt (dghd, 2016). Basierend auf der Beobachtung, dass einige dieser Themen bereits zu Zeiten der AHD intensiv diskutiert wurden, können einige dieser Themen als Leitthemen der dghd angesehen werden – so haben das Verhältnis von Forschung zu Praxis sowie die internationale Perspektive die Arbeit von Beginn an geprägt.

### 3 Vorläufiges Fazit und Fragestellung

Aus dem Gesagten schließen wir, dass die Entwicklung der Hochschuldidaktik und ihrer Fachgesellschaft unter anderem gesellschaftlichen Veränderungen folgt, um einer veränderten Demografie der Studierendenschaft, dem Aufkommen neuer Kommunikationstechnologien für den (internationalen) Austausch sowie der die komplette Wissenschaftslandschaft betreffenden Globalisierung gerecht zu werden. Gleichzeitig treten bestimmte Leitfragen hervor. Dies wird z. B. an der Frage des wissenschaftlichen (Selbst-)Verständnisses, der Diversität oder der Netzwerkmetapher deutlich. Wir als aktuell oder in der Vergangenheit in der dghd aktive Personen haben daher ein Interesse daran zu erfahren, welche Konstanten oder zentralen, durchgehenden Themen die Geschichte der AHD/dghd aufweist. Aus unserer Sicht ist es vor allem für die künftig in der Fachgesellschaft Aktiven zentral, neben den tiefgreifenden Veränderungen auch Konstanten der hochschuldidaktischen Arbeit zu finden. In der Tradition der genannten AHD/dghd-Jubiläumspublikationen möchten wir dafür anlässlich des 50. Jubiläums der Gesellschaft der Frage nachgehen, welche Themen bzw. Entwicklungslinien sich aus aktueller Sicht in der Geschichte der AHD/dghd immer wieder, also durchgängig zeigen. Welche Themen sind also identitätsprägend für die AHD/dghd? Dabei soll ebenfalls untersucht werden, inwieweit sich die Geschichte der Fachgesellschaft von jener der Allgemeinen Hochschuldidaktik trennen lässt.

### 4 Methodik

Zunächst eine Offenlegung unseres eigenen Verhältnisses zur dghd und ihrer Geschichte: Als Autor:innen dieses Kapitels sind alle von uns in verschiedenen Positionen in der dghd aktiv bzw. aktiv gewesen, als Vorstandsvorsitzende (N. Vöing), als stellvertretender Vorstandsvorsitz (D. Lohner), als Mitglied in verschiedenen Gruppen und AGs (C. Bade) sowie als Leiter des Editorial Boards (R. Kordts). Diese Nähe zur Fachgesellschaft sowie zum Feld selbst bedeutet, dass wir selbst eigene Einblicke in die (Geschichte der) dghd haben, dennoch entschieden wir uns für einen explorativen Zu-

gang, gerade um unsere eigenen (Vor-)Urteile nicht zu stark in die Auswertung eingehen zu lassen.

Anlässlich der dghd-Jahrestagung im Jahr 2022 an der Universität Paderborn suchten wir Personen, die die Hochschuldidaktik in ihrer Geschichte geprägt haben und im Vorstand oder in anderen zentralen Funktionen der Fachgesellschaft aktiv waren. Ähnlich zum Vorgehen bei Brendel und Brinker (2018) führten wir Interviews mit diesen Kolleginnen und Kollegen. Dabei beabsichtigten wir eine breite Auswahl bezüglich der Zeiträume, in denen die Personen aktiv waren. Elf der angefragten Personen sagten uns zu, wobei, wie Tabelle 1 zeigt, der zeitliche Schwerpunkt auf den Jahren seit dem Jahr 2000 liegt. Die Interviews wurden im Vorfeld der dghd-Jahrestagung im Sommer 2022 durch N. Vöing, C. Bade oder R. Kordts per Videokonferenz geführt. Die Interviews waren dabei ursprünglich nicht zur Auswertung und schriftlichen Veröffentlichung gedacht, sondern zur Präsentation während der Tagung. Angesichts der Reichhaltigkeit der Aussagen in den Interviews entschieden wir uns nach der Tagung, einige ihrer Inhalte für dieses Kapitel zu veröffentlichen. Von elf geführten Interviews wählten wir neun für die Auswertung aus; von diesen gaben uns acht Personen ihr Einverständnis zur Auswertung und Publikation in diesem Kapitel (siehe Tab. 1).

**Tabelle 1:** Liste der Personen, deren Interviews in die Auswertung eingingen

Name der interviewten Person	Funktion in der AHD/dghd	Zeitraum der Funktion
Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler	Vorstandsvorsitzender	1989–2002
Prof. Dr. Johannes Wildt	Vorstandsvorsitzender	2002–2008
Prof. Dr. Tobina Brinker	Vorstandsmitglied	2007–2017
Prof. Dr. Peter Tremp	Vorstandsmitglied	2008–2012
Prof. Dr. Niclas Schaper	Vorstandsmitglied	2012–2019
Prof. Dr. Marianne Merkt	Vorstandsvorsitzende	2012–2020
Prof. Dr. Antonia Scholkmann	Vorstandsmitglied	2014–2021
Anita Sekyra	Aktives Mitglied in der dghd	Seit 2017

Von den Interviewten waren bis auf eine Person alle im Zeitraum zwischen den 1980er-Jahren und 2021 im Vorstand der AHD/dghd aktiv; eine Person ist als Mitglied der dghd aktuell in der Weiterbildungskommission und dem Promovierenden-Netzwerk aktiv. Die beiden Interviews, die mit zwei Autor:innen (C. Bade und R. Kordts) selbst als Interviewte geführt wurden, werteten wir aufgrund potenzieller Rollenkonflikte nicht aus.

Die halbstrukturierten Interviewleitfäden enthalten neben einleitenden Hintergrundinformationen vier Fragebereiche, die auf die Verknüpfung von Vergangenheit und Zukunft abzielen:

Frage 1: Fragen nach dem Zeitraum, in dem die interviewte Person in der AHD/dghd am aktivsten war, nach ihren Aktivitäten, ggf. im Vorstand;

Frage 2: Fragen nach dem Zustand („Aussehen“) der AHD/dghd in diesem Zeitraum;

Frage 3: Fragen nach Elementen aus der Vergangenheit, die die Interviewten der dghd für die Zukunft mitgeben möchten; sowie

Frage 4: die Frage, was die Interviewten der dghd zum Jubiläum wünschen möchten.

Für die Auswertung gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2000, Zusammenfassung) fokussierten wir uns auf die Fragen 1 bis 3. Nach einem ersten Lesen und Durchgehen des Materials hielten zwei Autor:innen im Oktober 2022 drei zentrale Themen und zwei Nebenthemen als mögliche Kategorien fest. Von Beginn an war uns wichtig, die Kategorien nicht historisch bzw. nach den Zeiträumen zu strukturieren, sondern sie quer zur chronologischen Abfolge zu finden, die durch mehrere Interviewpersonen genannt wurden, sich also gleichsam durch die Zeit hindurch wiederholt zeigen. Im zweiten Durchgang lasen wir jeweils einzeln bis zum Ende 2022 zwei Interviews detaillierter, was teilweise zur Revision, teilweise zur Bestätigung der Kategorien führte. Im Frühjahr 2023, nach einer wiederholten Revision der nun als Themencluster analysierten neu definierten Kategorien einigten wir uns auf die finale Version der Kategorien, die wir im April 2023 gemeinsam im Team festlegten. Für die Darstellung im Folgenden entschieden wir uns mit Einverständnis der Interviewten für die Nennung und Zuordnung der Namen, um wichtige historische Kontextbedingungen nicht zu verschleiern. Darüber hinaus sind die hier zitierten Interviewpassagen für eine bessere Lesbarkeit und Verständlichkeit bereinigt worden.

## 5 Ergebnisse

Das resultierende Kategoriensystem besteht aus drei Clustern, die die Themen beinhalten, die sich in den Interviews als rote Fäden durch die Geschichte der deutschsprachigen, Allgemeinen Hochschuldidaktik und der AHD/dghd ziehen:

- Allgemeine Hochschuldidaktik im System Hochschule,
- Allgemeine Hochschuldidaktik als Wissenschaft und
- Begründungszusammenhänge der Hochschuldidaktik und der AHD/dghd.

Sie beinhalten jeweils Unterkategorien, die wir gemeinsam in den folgenden Absätzen vorstellen und anhand zentraler Aussagen aus den Interviews veranschaulichen.

### *Allgemeine Hochschuldidaktik im System Hochschule*

Mehrere Interviewte diskutierten vielschichtige Aspekte der Allgemeinen Hochschuldidaktik im System Hochschule. Die Aussagen lassen sich nach unserer Analyse in drei Themenbereiche unterteilen, die Aspekte zur Geschichte der deutschsprachigen,



Allgemeinen Hochschuldidaktik und der AHD/dghd ans Licht bringen. Die Unterkategorien, die zu diesem Cluster gehören, sind:

- Verortung/Arbeit der Hochschuldidaktik auf den unterschiedlichen Ebenen (Kategorie 1.1)
- Einfluss durch sowie Mitarbeit an Projektförderungen (Kategorie 1.2)
- Bedeutsamkeit ständiger Kommunikation für die Allgemeine Hochschuldidaktik im System Hochschule (Kategorie 1.3).

Pointiert fasst Marianne Merkt, langjährige Vorsitzende der dghd in den 2010er-Jahren, die *vielschichtige Arbeit auf allen Ebenen* (1.1) von in der Allgemeinen Hochschuldidaktik Tätigen zusammen, indem sie alle Tätigkeiten schildert, mit denen sie im System Hochschule als Allgemeine Hochschuldidaktikerin beschäftigt war:

„Ich habe die verschiedensten Facetten der Hochschuldidaktik mitbekommen. Angefangen bei der Durchführung von Workshops, die Leitung eines hochschuldidaktischen Studiengangs über die Organisationsentwicklung einer Hochschule aus einer hochschuldidaktischen Perspektive bis hin zur Leitung eines Zentrums für Hochschuldidaktik. Durch die Vorstandsarbeit bekam ich auch Einblicke in Politik, die Bildungs- und Hochschulpolitik. Ich habe in der Anfangszeit sowohl praktisch und später auch wissenschaftlich in diesem Bereich gearbeitet und spezifisch in der Hochschuldidaktik geforscht.“ (Interview mit Marianne Merkt)

Hochschuldidaktiker:innen können in der Hochschule vielseitig und auf vielen Ebenen eingebunden sein und nehmen dabei unterschiedlichste Rollen ein, die sich in den Rollen- und Kompetenzprofilen spiegeln, wie sie die Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (2018) beschrieben hat. Wie stark hierbei das Spannungsfeld Forschung – Praxis in den Vordergrund rückt, erläutert Marianne Merkt wenig später in ihrem Interview:

„Die Hochschuldidaktik wurde stark in den Servicebereich verdrängt, was ein Spannungsfeld geschaffen hat. Dabei wurde die Praxis weitgehend in einen routinemäßigen Servicebereich gedrängt, während die Wissenschaft davon getrennt blieb. Die Legitimität dieses Zustands ist fraglich, und die Hochschuldidaktik muss darum kämpfen, ihr eigenes Feld zu behalten. Ich glaube, diese Herausforderung wird die Hochschuldidaktik auch in Zukunft begleiten.“ (Interview mit Marianne Merkt)

Das hier bereits beschriebene Spannungsfeld und die neben der individuellen Aufgabenvielfalt kollektive Situation der Allgemeinen Hochschuldidaktik in der Hochschule ist Thema vieler der geführten Interviews.

Weiter heben mehrere Interviews die *Bedeutung der Projektförderung* (1.2) hervor. So wurden durch Förderschwerpunkte in den 1970er-Jahren hochschuldidaktische Aktivitäten in Hochschulen der damaligen Bundesrepublik ermöglicht, die die Allgemeine Hochschuldidaktik prägten und Zuschreibungen in Hochschule, was Hochschuldidaktik sei, bis heute prägen.

„Die AHD-Geschäftsstelle in Hamburg ist massiv von der Volkswagenstiftung unterstützt worden. Das sollte in der Geschichte nicht fehlen. Und auch in den 70er Jahren gab es sogar einen Förderschwerpunkt der DFG für Hochschuldidaktik.“ (Interview mit Wolff-Dietrich Webler)

Verstärkt wird die Prägung der Allgemeinen Hochschuldidaktik durch Projektförderungen und ihre Wahrnehmung und Rolle im System Hochschule durch die große Förderlinie der 2010er-Jahre, den Qualitätspakt Lehre (QPL). Die für die föderale deutsche Bildungslandschaft wichtige Veränderung – erstmalig wurden Bundesmittel ausgeschrieben und eingesetzt, um Lehrförderung in den Bundesländern zu realisieren – trug bundesweit zur Ermöglichung hochschuldidaktischer Strukturen in allen Hochschultypen bei. Ebenso wurden hochschuldidaktische Netzwerkstrukturen und Communitys gefördert. Einige Ziele des Programms waren: eine bessere Personalausstattung von Hochschulen, deren Unterstützung bei der Qualifizierung und Weiterqualifizierung ihres Personals und die Sicherung und Weiterentwicklung einer qualitativ hochwertigen Hochschullehre (BMBF, 2023). So schildert Marianne Merkt die Entwicklung der Allgemeinen Hochschuldidaktik durch den QPL:

„Durch den QPL hat die Hochschuldidaktik einen erheblichen Schub erfahren. Trotz ihrer dienstleistungsorientierten Natur und der Tatsache, dass sie in den Verwaltungsbereich gedrängt wurde und eigentlich im Tagesgeschäft keinen direkten Kontakt zu Lehrenden und Studierenden hatte, hat sie es geschafft, bedeutend zu bleiben und konnte sich diesen Kontakt zurückholen.“ (Interview mit Marianne Merkt)

Die vorangehende Aussage verdeutlicht einen kritischen Aspekt, der auch in anderen Interviews angesprochen wurde: die Frage der Verortung von Allgemeiner Hochschuldidaktik im System Hochschule. Marianne Merkt spricht den Dienstleistungsaspekt von Hochschuldidaktik an sowie deren Verdrängung aus dem Kerngeschäft von Lehre hinein in den Verwaltungsbereich der Hochschulen. Häufig entstanden hochschuldidaktische Einrichtungen in Form einer Servicestelle für Lehrende, welche Hochschuldidaktiker:innen zu Serviceleistenden machte und unklar blieb, inwieweit sie z. B. selbst wissenschaftlich tätig sein sollten. Diesen Aspekt spricht auch Wolff-Dietrich Webler an, wenn er die Verortung der Allgemeinen Hochschuldidaktik in der Verwaltung in den späten 1990er-Jahren damit begründet, dass Kanzler:innen damals auch aus Ressourcengründen die Verankerung in ihrem Aufgabenbereich sahen:

„Weil Kanzler, wirklich eine Reihe von Kanzlern, ein großes Interesse hatten, eine Arbeitsstelle Hochschuldidaktik in ihrer Verwaltung aufzubauen. Das hatte ja auch mit Ressourcen zu tun.“ (Interview mit Wolff-Dietrich Webler)

Eng verknüpft mit der Frage der Verortung ist die bis heute geführte Diskussion, ob Hochschuldidaktik als Teil der Wissenschaft oder der Verwaltung anzusehen ist. Ist sie im Third Space (Salden, 2013), im Wissenschaftsmanagement anzusiedeln? Welchen wissenschaftlichen Stellenanteil haben in der Allgemeinen Hochschuldidaktik Tätige? Wie nah müssen sie dem eigentlichen Lehr-Lern-Handeln sein? Diese und

ähnliche Fragen zur Verortung der Hochschuldidaktik im System Hochschule werden, wie die ausgewerteten Interviews zeigen, bereits seit Langem geführt. Im Zusammenhang der QPL-Förderung ist aber auch ein erster Verweis darauf zu finden, dass durch den QPL auch die dghd die Allgemeine Hochschuldidaktik im System Hochschule beeinflusst hat. So weist Niclas Schaper in seinem Interview darauf hin, dass die Förderung praxisnaher Begleitforschung von QPL, die durch das BMBF initiiert wurde, auf Initiative der dghd ermöglicht wurde:

„Mit der Idee der Begleitforschung zum QPL sind wir an das BMBF [Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Anm. d. Autor:innen] herantreten, insbesondere an den Bereich für Hochschulforschung. Unsere Idee wurde positiv aufgenommen und wir konnten das BMBF dafür gewinnen, tatsächlich eine Ausschreibung für die Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre zu veröffentlichen.“ (Interview mit Niclas Schaper)

Auf die stark durch Projektförderung geprägte Allgemeine Hochschuldidaktik der 2010er-Jahre und die damit häufig nicht ausreichend gewährleistete Kontinuität und Nachhaltigkeit weisen Antonia Scholkmann und Anita Sekyra hin. Anita Sekyra beschreibt die beiden Seiten der Projektförderung: einerseits Offenheit und Agilität, andererseits auch die damit verbundenen Herausforderungen:

„Es ist wichtig, eine gewisse Agilität zu bewahren und offen für Neues zu bleiben, indem man immer wieder neue Menschen mit einbezieht. Auch wenn das manchmal anstrengend ist, ist es irgendwann Teil des Spiels.“ (Interview mit Anita Sekyra)

Antonia Scholkmann hingegen betrachtet die Projektförderung ambivalent. Projektstrukturen sind in Daueraufgaben wie der Lehre nur bedingt sinnvoll, haben aber zum Ansehen der Hochschuldidaktik beigetragen, über deren Verstetigung nach Auslaufen des QPL nun bereitwilliger nachgedacht wird:

„Ich würde sagen, [...], die kampagnenartige Förderung des Themas Lehre in Deutschland macht es auf eine Art schwierig, kontinuierlich zu arbeiten. [...] Und trotzdem glaube ich, es war eine lohnende Investition, zu versuchen, Hochschuldidaktik zu verstetigen. Es hat sich ja auch gezeigt, dass viele Institutionen, also Universitäten und Hochschulen, das verstanden haben, und ihre Hochschuldidaktiken nun verstetigen. [Es hat sich also gelohnt] dafür zu kämpfen, dass es nicht etwas Exzeptionelles oder Kampagnenartiges bleibt, dass in Lehre investiert wird, und dass da zusammengearbeitet wird.“ (Interview mit Antonia Scholkmann)

Das dritte Thema des ersten Clusters wird vor allem von zwei Interviewten angesprochen, die die Hochschuldidaktik seit Jahrzehnten mitgestaltet und geprägt haben: Wolff-Dietrich Webler und Johannes Wildt. Mit ihrem Blick über die Jahrzehnte zeigen sie auf, wie wichtig und tiefgreifend die *ständige Kommunikation* (1.3) für die Allgemeine Hochschuldidaktik im System Hochschule ist. Dies gilt selbstverständlich nicht ausschließlich für die Hochschuldidaktik (Pellert, 1999). Dennoch wird unter Berücksichtigung der vorausgehend diskutierten Themen deutlich, wie bedeutsam und gleichermaßen herausfordernd dies für das Arbeitsgebiet Hochschuldidaktik und die da-

rin Tätigen ist. Wolff-Dietrich Webler weist hier z. B. auf die Unterschiede zwischen öffentlichen Bekenntnissen und Realität der Lehre hin:

„Es wurde jedoch nach einer relativ kurzen Zeit klar, dass das Lernen und die Studierenden im Mittelpunkt der Hochschuldidaktik stehen, nicht die Lehrenden und ihre Lehre. Das war eine deutliche Verschiebung von der Lehre zum Lernen. Heutzutage würde man sagen, ein ‘Shift from Teaching to Learning’, ein Konzept, das heutzutage als selbstverständlich gilt. Das war damals [Anfang der 1980er, Anm. d. Autor:innen] aber alles andere als das. Diese Vorstellung zu durchdenken, zu diskutieren und anschließend mit den bisher unbeteiligten Akteuren in den Fakultäten zu diskutieren, stellte natürlich deren Selbstverständnis auf eine harte Probe.“ (Interview mit Wolff-Dietrich Webler)

Als „Externa im System“ Hochschule (Wildt) konnten Hochschuldidaktiker:innen in den Jahrzehnten des Aufbruchs der Allgemeinen Hochschuldidaktik (1970er- bis 1980er-Jahre) manche neue Tür aufstoßen und Selbstverständlichkeiten aufbrechen. Ebenso konnte sich die Hochschuldidaktik als Tätigkeitsfeld etablieren, das Brücken zwischen Verwaltung und Wissenschaft, allgemeiner und fachspezifischer Hochschulentwicklung, Lehrenden und Studierenden bauen kann, wenn es mit allen an Hochschullehre Beteiligten kommuniziert:

„Als Hochschuldidaktiker passtest du nicht wirklich in die Struktur der Universität hinein. Du warst gewissermaßen eine ‘Externa im System’, besaßt jedoch eine besondere Rolle oder Expertise, insbesondere in der hochschuldidaktischen Weiterbildung und Beratung. Das war eine Fähigkeit, die niemand sonst hatte, auch nicht die Verwaltungsmitarbeiter, da sie nicht den akademischen Hintergrund dafür besaßen.“ (Interview mit Johannes Wildt)

Die Ausführungen zeigen die Vielfalt der Anforderungen, die an die Allgemeine Hochschuldidaktik im System Hochschule über die Jahrzehnte herangetragen wurden. So arbeitet sie mit unterschiedlichen Aufgaben in diesem System und agiert gleichzeitig unter Bedingungen, die der langfristigen Arbeit nicht immer zuträglich sind. Wenn, wie Johannes Wildt sagt, hochschuldidaktisch Tätige besondere Expertise aufweisen, schließt sich die Frage nach der Herkunft dieser Expertise an. Inwieweit Allgemeine Hochschuldidaktik als Wissenschaft verstanden werden kann oder sollte, darum geht es im Folgenden.

### *Allgemeine Hochschuldidaktik als Wissenschaft*

Das zweite Cluster beschäftigt sich mit der Allgemeinen Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Die Äußerungen sind hier im Vergleich zum ersten Cluster vielfältiger, so lassen sich die folgenden vier Themen unterteilen:

- Grenzen und Gemeinsamkeiten mit anderen Fachwissenschaften reflektieren (Kategorie 2.1)
- Gestaltung des Verhältnisses von Forschung und Praxis in der Allgemeinen Hochschuldidaktik (Kategorie 2.2)
- Wissenschaftliche Grundlage für die Allgemeine hochschuldidaktische Praxis (Kategorie 2.3)
- Professionalisierung vorantreiben (Kategorie 2.4).

Wie allen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen ist auch den Diskursen in der Allgemeinen Hochschuldidaktik immanent, dass sie zum Zweck der Selbstbestimmung als Wissenschaft die *Grenzen und Gemeinsamkeiten mit anderen Fachwissenschaften* (2.1) sucht. So beschreibt Wolff-Dietrich Webler die Entwicklung der Allgemeinen Hochschuldidaktik, aber vor allem den Ort, an dem er sie heute sieht, sehr markant:

„Wichtig ist auch noch, dass die Hochschuldidaktik nicht von einer etablierten Fachdisziplin gekapert wird. Das würde bedeuten, dass sie viele Wirkungsmöglichkeiten, und vor allem sehr viele Fragestellungen verlieren würde. Weil sie sich plötzlich in den Grenzen einer etablierten Fachdisziplin bewegen müsste. Hochschuldidaktik [ist] mittlerweile zwar [...] ein eigenes Fach, aber ein Fach mit interdisziplinären Wurzeln.“ (Interview mit Wolff-Dietrich Webler)

Dieses Fach, die Allgemeine Hochschuldidaktik, muss aus sich selbst heraus dafür sorgen, dass es sich zu anderen Fächern abgrenzt und nicht Gefahr läuft, in ihnen aufzugehen. Aus einem anderen Blickwinkel beleuchtet dies auch Johannes Wildt in seinem Interview. Dort heißt es:

„Die haben mir eigentlich empfohlen: Wechsle doch in die Pädagogik. Viele andere Hochschuldidaktiker haben das auch gemacht, die sind in andere Fächer gegangen, in die Wirtschaftswissenschaft.“ (Interview mit Johannes Wildt)

Entsprechend waren und sind auch später diejenigen Wissenschaftler:innen, die eigentlich genuin hochschuldidaktisch forschen, durch eine Prägung ihrer jeweiliger Herkunftsdisziplinen stärker in anderen Fachgesellschaften als in der dghd aktiv, wie Peter Tremp beschreibt:

„Es gibt da inzwischen einige Lehrstühle, die sich auch mit dieser Thematik befassen. Es ist aber nicht automatisch so, dass diese Personen auch in der dghd ihre Heimat gefunden haben oder finden. Zum Teil sind die eben über ihre Herkunftsdisziplinen weiterhin mit anderen Fachgesellschaften verbunden, auch wenn sie hochschuldidaktische Fragestellungen oder das, was wir unter hochschuldidaktischen Themen verstehen würden, [...] bearbeiten.“ (Interview mit Peter Tremp)

Das Verhältnis zwischen dghd und Allgemeiner Hochschuldidaktik einerseits und anderen Fächern andererseits kann also als zwiespältig bezeichnet werden: So sehr z. B. der Wechsel von hochschuldidaktisch Forschenden in andere wissenschaftliche Disziplinen als Gefahr für das Fach Hochschuldidaktik wahrgenommen wurde, so galt es doch gleichermaßen, die Kooperation mit Fachdisziplinen zu fördern:

„[Die,] die früher mal als engagierte Hochschullehrer in der AHD waren, die haben jetzt ihre eigenen Klüngel und man muss die als Netzwerke betrachten, wo man guckt nach Schnittstellen. [...] Weil die Wirksamkeit nur in diesen Kooperationsbeziehungen funktioniert.“ (Interview mit Johannes Wildt)

Die Fachdisziplin, die für die Allgemeine Hochschuldidaktik in ihrer Entwicklung eines Arbeits- und Forschungsfeldes zentrale Orientierung bieten kann, ist für Marianne Merkt die Erwachsenenbildung.

„Und die müsste aber eigentlich mal empirisch aufgearbeitet werden. [...] wie sieht das eigentlich aus, das Feld? Und das hat die Erwachsenenbildung gemacht. Die haben ein Berufsbild entwickelt, das damals veröffentlicht wurde. Und daraufhin sind auch Studiengänge dazu entwickelt worden.“ (Interview mit Marianne Merkt)

Die Gedanken von Marianne Merkt und Johannes Wildt zusammenführend, könnte also über eine (wieder) stärkere Kooperation mit der Erwachsenenbildung nachgedacht werden. Alternativ denkbar ist die strategische Orientierung der Allgemeinen Hochschuldidaktik an der Entwicklung der allgemeinen Erwachsenenbildung z. B. hin zu einer eigenen Sektion in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. So weist Gabi Reinmann (2014) in einem Blog z. B. auf ein Positionspapier mit einem entsprechenden Vorschlag hin.

Die in den Interviews genannten Positionen, die einerseits die Entstehung der dghd-Fachcommunity beleuchten, andererseits auch allgemeine hochschuldidaktische Forschung beleuchten, legen es nahe, weitere Diskussionsstränge im Cluster *Allgemeine Hochschuldidaktik als Wissenschaft* zu ergründen. Von diesen soll im Folgenden die *Gestaltung des Verhältnisses von Forschung und Praxis in der Allgemeinen Hochschuldidaktik* (2.2) sowie die Frage nach der *wissenschaftlichen Grundlage für die allgemeine, hochschuldidaktische Praxis* (2.3) anhand von Beispielen aus den Interviews diskutiert werden.

Auch bedingt durch die heterogene disziplinäre Herkunft der in der dghd im Speziellen sowie in der Allgemeinen Hochschuldidaktik im Generellen aktiven Forschenden (siehe auch das Zitat von P. Tremp) sowie durch Förderprogramme wie QPL zieht sich die Auseinandersetzung mit dem *Verhältnis von Forschung und Praxis* (2.2) durch die Geschichte der AHD/dghd. Die Frage, zu welchem Anteil die Allgemeine Hochschuldidaktik Forschung ist und zu welchem Anteil Praxis und wie diese Teile miteinander zu verbinden sind, lässt sich hingegen auf der Basis der Interviews nicht final klären, sondern lässt sich nur für die einzelne Aktivität oder Einrichtung für den jeweiligen Moment beantworten: Die Allgemeine Hochschuldidaktik scheint immer in Bewegung zu sein. So resümierte Marianne Merkt eher pessimistisch:

„Was aber damals schon deutlich wurde, war ein Auseinanderbrechen von Praxis und Wissenschaft. Ich glaube, das ist eine große Herausforderung für die Hochschuldidaktik, dass sie sehr wissenschaftlich angefangen hat und dann ganz stark in diesen Servicebereich abgedrängt worden ist.“ (Interview mit Marianne Merkt)

Johannes Wildt stellt sich der Herausforderung:

„Wir müssen diese Praxis eben unter kritischen Gesichtspunkten analysieren und entwickeln einen kritischen Praxisbezug. Das sind alles Strategien, die ihren Wert haben. Die werden aber dem Transformationsgeschehen nicht gerecht.“ (Interview mit Johannes Wildt)

Und Peter Tremp zeigt, dass diese Fragen damals wie heute Thema sind:

„Eine zentrale Aufgabe oder Diskussionspunkt war damals auch: Wie treiben wir eigentlich auch Forschungstätigkeit voran? Da war, ich mag mich erinnern, auch die Diskussion:

Was ist eigentlich die Bedeutung der dghd, um Forschungsprojekte voranzubringen? Ist das Sache der einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler? Ist es Sache der einzelnen Arbeitsstellen für Hochschuldidaktik? Oder ist es auch Sache des Vorstandes oder der Gesellschaften, solche Projekte anzustoßen?“ (Interview mit Peter Treppe)

Die ehemaligen Vorstandsmitglieder der AHD/dghd formulieren deutlich das Ziel, das Verhältnis von Forschung und Praxis besser zu gestalten, unter anderem zugunsten der Sichtbarkeit von hochschuldidaktischer Forschung innerhalb der Community. Die Grundlage dafür scheint das Bestreben zu sein, selbst forschend tätig zu sein und damit an der *wissenschaftlichen Grundlage für die allgemeine hochschuldidaktische Praxis* (2.3) mitzuarbeiten, wie Johannes Wildt beschreibt:

„Die Praxis, Hochschuldidaktiker von der Forschung fernzuhalten, war zumindest im angelsächsischen Bereich nicht nachvollziehbar. Die dortigen Akademiker verstanden sich zwar nicht unter dem Gesichtspunkt der Freiheit der Forschung, wie dies bei den Fakultäten hier der Fall ist, aber sie untersuchten selbstverständlich Fragen, bei denen Erkenntnisbedarf bestand, in Forschungsformaten. Gosling<sup>2</sup>, der diese Untersuchungen für den europäischen Teil der ICED [International Consortium for Educational Development, Anmerkung der Autor:innen] durchgeführt hat, stellte fest, dass über achtzig Prozent der von ihm befragten Hochschuldidaktiker angaben, Forschung zu betreiben.“ (Interview mit Johannes Wildt)

Um diesem Selbstbild gerecht zu werden, ergriff ein damaliger dghd-Vorstand verschiedene Maßnahmen. Die AHD/dghd hat ihre Rolle, auf die Peter Treppe hinweist, auch dadurch gefunden, dass sie mit der Einrichtung einer Forschungskommission und der Verstärkung der Arbeit mit dem wissenschaftlichen Nachwuchs Räume für Engagement in der Wissenschaft schafft, unter anderem in Form des Promovierenden-Netzwerks der dghd. Hierbei war es immer wieder, so zeigen die Interviews, eine Herausforderung für den dghd-Vorstand, die richtige Balance zu finden: gleichzeitig Praxisnetzwerk zu sein, Forschungsinteressen zu verfolgen und Praxis und Forschung zusammenzubringen:

„Vor diesem Hintergrund haben wir uns entschieden, die Forschungsorientierung in der Hochschuldidaktik, die bis dato eher vor sich hindümpelte, stärker zu thematisieren und zu unterstützen. Ich habe einen Aufruf gestartet und Interessierte dazu eingeladen, eine Kommission zu gründen, die sich unbefristet diesem Thema widmet. Unser erster Schritt bestand darin, die Forschungsfelder der hochschuldidaktischen Forschung zu systematisieren. Dies war unser Schwerpunkt. Im Laufe der Zeit entwickelte sich dieses Vorhaben weiter und wir versuchten, eine Forschungslandkarte zu erstellen. [...] Ein Teil dieser Bemühungen umfasste auch die Einrichtung einer Summer School, die jedes Jahr finanziell von der dghd unterstützt wurde. Diese bot den Doktoranden die Möglichkeit, sich zu treffen und auszutauschen.“ (Interview mit Niclas Schaper)

Peter Treppe führt aus, dass die Forschungsorientierung als Gegengewicht zur Wahrnehmung der dghd als Praxisnetzwerk konzipiert gewesen sei:

---

2 Gemeint ist vermutlich David Gosling (University of Plymouth), der verschiedene Studien zu educational developers u. a. in Großbritannien durchgeführt hat.

„Dies lag schlichtweg daran, dass die Personen, die sich forschungsmäßig mit Hochschuldidaktik beschäftigten, weniger in der dghd aktiv waren. Sie fanden sich zum Teil in anderen Fachgesellschaften, sei es in erziehungswissenschaftlich oder psychologisch orientierten Fachgesellschaften oder vielleicht auch in der Hochschulforschung. Die dghd war eigentlich ein Praxisnetzwerk. Trotzdem war klar, dass das alleine nicht ausreicht. Es musste etwas unternommen werden, und die dghd musste sich überlegen, wie sie mehr Forschung in ihre Arbeit einbeziehen konnte.“ (Interview mit Peter Tremp)

Dass die Bemühungen, die Forschungskommission und die Promovierenden in der Hochschuldidaktik näher zusammenzubringen, mittlerweile Früchte tragen, zeigt die folgende Aussage:

„Ein Aspekt, bei dem ich mich stark engagiere und der mir aufgrund meiner Position in der Fachgesellschaft besonders bewusst ist, ist das Netzwerk für Promovierende. Besonders wertvoll finde ich dabei die Verschränkung mit der Forschungskommission. Es ist meiner Ansicht nach ein großer Mehrwert, dass der wissenschaftliche Nachwuchs gezielt mit der Forschungskommission und etablierten Wissenschaftler:innen ins Gespräch kommt und Unterstützung erfährt.“ (Interview mit Anita Sekyra)

Ein weiterer Versuch, die Bereiche Forschung und Praxis gleichmäßiger in der dghd zu repräsentieren und verstärkt hochschuldidaktisch Forschende in die Community-Aktivitäten einzubinden, bestand in der strategischen Aufstellung und der strategischen Arbeit eines dghd-Vorstandes sowie in der Ausrichtung der Jahrestagungen:

„Wir wollen gerne, dass es [...] besser zusammenwächst. Deswegen [haben wir] ein Team aufgestellt, was sowohl Wissenschaftler als auch Praktiker drinnen hatte und zwar in unterschiedlichen Funktionen und auch Nachwuchsleute und so.“ (Interview mit Marianne Merkt)

„Ein anderes Ereignis aus dieser Zeit das mir noch gut in Erinnerung ist, ist die erste Tagung, die wir als neuer Vorstand ausgerichtet haben. Hier lag der Schwerpunkt stark auf der Forschung. Die bisherigen Tagungen waren eher ein Forum für Praktiker, die dort innovative Ansätze vorgestellt haben. Sie waren weniger evidenzorientiert und mehr Diskursforen, in denen Workshops zum Mitmachen veranstaltet wurden. Bei dieser Tagung, die 2011 in Mainz stattfand, sollte die Forschung stärker in den Vordergrund gerückt werden. Der Titel war daher auch 'Fokus Forschung'. Wir haben eine Reihe von Neuerungen für solche Tagungen entwickelt, bei denen die Präsentation von Forschungsansätzen durch Überblicksvorträge stärker im Vordergrund stand.“ (Interview mit Niclas Schaper)

Dass es dabei nicht immer um breit angelegte Hochschulbildungsforschung gehen muss, sondern auch Forschung im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) oder verwandten Konzepten wie Scholarship of Academic Development (SoAD) sein kann, betont Niclas Schaper. Er verknüpft dies mit dem Ziel, die Evidenzorientierung der hochschuldidaktischen Arbeit zu fördern:

„Die Forschungsorientierung in der dghd sollte ein wichtiges Thema sein, nicht wahr? Einerseits geht es um die Weiterentwicklung eigener Formate, wie beispielsweise von 'Scholarship of Teaching and Learning'. Ich denke, das ist ein guter Weg, um Forschung



in diesem Kontext auf kleinerem Niveau, aber sehr breit gestreut, umzusetzen. Es geht darum, sich auch in den eigenen Hochschulen zu vergewissern, welche Wirkungen die Veränderungen in der Lehre tatsächlich zeigen. Wie kommt das bei den Studierenden an? Wie gehen sie damit um? Wie können Bedingungen verändert werden, um bessere Wirkungen zu erzielen? [...] Die Evidenzorientierung des hochschuldidaktischen Handelns sollte weiter gepflegt werden. Ansätze wie SoTL sind hierfür gute Instrumente.“ (Interview mit Niclas Schaper)

In diesem Zuge kam es auch zum strategischen Ausbau des Publikationsoutlets, etwa durch den Aufbau der *Blickpunkt*-Reihe. Im Interview schildert Tobina Brinker, dass die *Blickpunkt*-Reihe 2010 zwar wegen zu geringer Abonnentenzahlen kurz vor dem Aus stand, aber dank einer Verknüpfung von Abo und Mitgliederbeitrag der dghd wieder auf sichere Beine gestellt werden konnte. Auch andere Publikationsaktivitäten aus dem unmittelbaren Umfeld der dghd wie die Herausgabe des *Handbuchs Hochschuldidaktik* (Kordts-Freudinger et al., 2021) unter Beteiligung einiger ehemaliger dghd-Vorstandsmitglieder oder der jüngst erschienene Band *Hochschuldidaktik als Wissenschaft: Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (Wildt & Rhein, 2023) mit Vorwort des 2023 amtierenden dghd-Vorstands tragen dazu bei, dass die Hochschuldidaktik als Wissenschaft sichtbar wird.

Als vierte Unterkategorie im zweiten Cluster und mit der Diskussion um Forschungs- und Praxisorientierung der AHD/dghd einhergehend, zeigte sich die Auseinandersetzung mit der *Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger* (2.4) in den Interviews. In der dghd ist dieses Thema unter anderem in der Weiterbildungskommission (WBK) institutionell verankert, die vom Vorstand eingesetzt wurde, um Professionalisierungsprozesse sowie den Diskurs um das Selbstverständnis hochschuldidaktisch Tätiger voranzubringen sowie bestehende Professionalisierungsansätze für hochschuldidaktisch Tätige zielgruppen- und aufgabenorientiert weiterzuentwickeln. Anita Sekyra beschreibt die Arbeit in der WBK wie folgt:

„Es ist wichtig, in einer Gruppe zusammen zu sein, die sich der Frage stellt: 'Was können wir selbst für die Community tun, um uns weiter zu professionalisieren?' Also, etwas aus der Community für die Community zu schaffen. Dieses ganze Thema von Professionalisierung und Professionalität hat in dieser Fachgesellschaft einen hohen Stellenwert und wird nicht abschließend diskutiert, sondern im Gegenteil: Man bleibt immer in Bewegung, es wird auch sehr kontrovers und kritisch diskutiert. Es ist wichtig, dass es einfach den Raum gibt, eine solche Position auszuhandeln.“ (Interview mit Anita Sekyra)

Die Auswertung der aufgeführten Interviewstellen hat die Bandbreite des Clusters *Allgemeine Hochschuldidaktik als Wissenschaft* verdeutlicht. Er umfasst die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis mit anderen Fachwissenschaften, die Förderung einer gleichmäßigen Integration bzw. Repräsentation von Forschung und Praxis auf der Basis des Anspruchs, die wissenschaftliche Grundlage für die allgemeine, hochschuldidaktische Praxis sowie Diskussionen und Maßnahmen, um die Professionalisierung der Community voranzutreiben. Damit bildet der Cluster ein Diskussionsfeld, welches sowohl die Allgemeine Hochschuldidaktik als auch die Mitglieder sowie den Vorstand der AHD/dghd anhaltend beschäftigte. Auf der Basis der in den ersten beiden Clustern

verhandelten Aspekte hat sich die zentrale Diskussion um die Ausrichtung sowie das Selbstverständnis der AHD/dghd ergeben. Dieses wird im nächsten Kapitel beschrieben.

### *Begründungszusammenhänge der Allgemeinen Hochschuldidaktik und der dghd*

Das dritte Cluster, welches sich aus der Auswertung der Interviews ergeben hat, verhandelt die Begründungszusammenhänge der Allgemeinen Hochschuldidaktik und der AHD/dghd. Es lässt sich in die folgenden Unterkategorien aufteilen:

- das Selbstverständnis der AHD/dghd (Kategorie 3.1)
- die Anerkennung der Allgemeinen Hochschuldidaktik sowie der AHD/dghd (Kategorie 3.2).

Wie die vorangehenden Kapitel gezeigt haben, waren sowohl die Allgemeine Hochschuldidaktik als auch die AHD/dghd in ihrer Ausrichtung und (damit zusammenhängend) in ihrem Selbstverständnis in einer großen Bandbreite beeinflusst von externen und internen Prozessen. Entsprechend zeigt sich auch eine große Variation in dem, welche Rollen und welche Aufgaben die Interviewten der Fachgesellschaft AHD/dghd selbst zuschreiben. Zum *Selbstverständnis der AHD/dghd* (3.1) wurde gesagt:

„Ein intensiver Arbeitsschritt war die Ausarbeitung eines Positionspapiers, um uns noch einmal zu vergewissern, was das Selbstverständnis der dghd ist und was die Kernaufgabenfelder sind. Dies haben wir 2016/2017 auf den Weg gebracht. In einer Klausur haben wir die Themen bestimmt und die Aufgabenfelder verteilt, um entsprechende Positionstexte zu schreiben. Dies war ein intensiver Schritt, bei dem wir vom Vorstand die Vorbereitungen getroffen haben, dann aber die Arbeit in die dghd gegeben haben. Es gab kooperative Schreibprozesse, sodass zusätzliche Vorschläge und Kommentare zu den Texten gemacht werden konnten. Letztlich wurde das Papier in einer Mitgliederversammlung verabschiedet und in einem weiteren Schritt wurden Kernempfehlungen von einer unabhängigen Arbeitsgruppe ausgearbeitet und in einer weiteren Mitgliederversammlung verabschiedet. Es ging dabei um Themen wie Bildungspolitik und Hochschuldidaktik und inwieweit die dghd als Akteur auftritt und mitwirken kann.“ (Interview mit Niclas Schaper)

Doch nicht nur für den Vorstand war der Austausch über das Selbstverständnis ein strategisches Ziel; auch in der Arbeit von dghd-Teilgruppen wurde und wird diese Diskussion geführt, etwa in der dghd-Projektgruppe berufliches Selbstverständnis. Und, wie Niclas Schaper prognostiziert, wird die Diskussion auch in Zukunft beständig aktuell bleiben:

„Die Reflexion und Bestätigung unseres Selbstverständnisses in der Hochschuldidaktik ist weiterhin ein wichtiges Thema. Aktuell ist eine neue Arbeitsgruppe eingerichtet worden, die entsprechende ethische Richtlinien erarbeiten soll. Ich glaube, es ist wichtig, dass wir uns immer wieder neu positionieren, prüfen, ob das, was wir vor fünf oder zehn Jahren formuliert haben, noch zu unserer gegenwärtigen Landschaft passt, und uns letztlich immer wieder neu bestätigen. Dies ist eine ständig wiederkehrende Aufgabe, die von großer Bedeutung ist, denn obwohl Hochschuldidaktik nicht als eigenständige Disziplin angesehen wird, muss sie dennoch bestätigen, wo sie steht, welche Aufgaben und Tätigkeitsfelder sie hat und mit welchen Aufgaben sie sich beschäftigen möchte und kann.“ (Interview mit Niclas Schaper)

Ein wichtiger Aspekt, der die Diskussion um das Selbstverständnis hochschuldidaktisch Tätiger im Allgemeinen sowie der dghd im Speziellen deutlich beeinflusst, ist die bereits erwähnte Heterogenität des Feldes bei gleichzeitigem Mangel einer einheitlichen Ausbildung für eine Tätigkeit im Feld, wie auch Marianne Merkt in den Interviews feststellt, gleichzeitig aber entschieden ablehnt, dass die dghd ein Berufsverband sei. In den Interviews wurde dieser Umstand auch von anderen Interviewten benannt:

„Also Community, Wissenschaft und das Dritte, sozusagen der dritte Bereich, der glaube ich, also Berufsverband ist es nicht. Ganz eindeutig nicht. Das ist einfach, das liegt auch daran, dass es ja kein Beruf ist, Hochschuldidaktik.“ (Interview mit Marianne Merkt)

„Es gibt derzeit keine spezifische Aus- und Weiterbildung, die explizit auf dieses Gebiet vorbereitet. Daher muss die Gemeinschaft diese Weiterbildung und Unterstützung aus sich heraus leisten. Es ist wichtig, ständig neue Kollegen mitzunehmen und zu schätzen, dass sie neue Perspektiven und Expertisen mitbringen. Es geht darum, agil und dynamisch zu bleiben und sich mit der Gemeinschaft zu verändern, während man gleichzeitig eine Konstante bietet. Die Fachgesellschaft hat ein gewisses Selbstverständnis davon, was professionelles Handeln in der Hochschuldidaktik ist, und sie hat bestimmte Standards. Ich verstehe, dass die Rolle der Fachgesellschaft in der Hochschuldidaktik ist, sowohl ein sicherer Hafen als auch ein dynamischer Raum für Entwicklung zu sein. Insgesamt soll sie also eine Orientierung bieten und ein sicherer Ort sein, während sie gleichzeitig flexibel genug ist, um Entwicklungen voranzutreiben und sich selbst in diesem Prozess zu verändern.“ (Interview mit Anita Sekyra)

Dass die Heterogenität positiv bewertet wird, selbst wenn die Grenzen des Verbandes unscharf sind, unterstreicht folgende Passage aus den Interviews:

„Für mich hat die Fachgesellschaft in der Hochschuldidaktik eher den Charakter eines 'bunten Haufens', aber das wäre zu lasch ausgedrückt. Sie hat allen Mitgliedern etwas zu bieten. Die Beschränkung auf die Rolle eines Berufsverbands oder ausschließlich eines Austauschforums für Praktiker wäre aus meiner Sicht zu eng gefasst. Das Kernstück unserer Arbeit besteht darin, sowohl Praktiker als auch Forschende sowie den akademischen Nachwuchs miteinander ins Gespräch zu bringen. Das Vernetzen stellt dabei den größten Mehrwert dar und sollte aus meiner Sicht im Zentrum unserer Bemühungen bleiben.“ (Interview mit Tobina Brinker)

Interessant scheint auch die Diskussion um die Frage, was „deutsch“ im Namen der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik bedeuten kann. Hier weist Peter Tremp mit der Interpretation als deutschsprachig über den deutschen (nationalen) Kontext hinaus:

„Mein besonderes Interesse galt der Frage, wie das 'Deutsch' in der Bezeichnung Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik zu interpretieren ist. Dabei wurde deutlich, dass es vor allem auf die deutschsprachige Gemeinschaft abzielt. Es war das erklärte Ziel, auch Kolleginnen und Kollegen aus der Schweiz und Österreich in die Gesellschaft zu integrieren. Vor diesem Hintergrund wurde meine Vorstandstätigkeit initiiert, um die Hochschuldidaktik-Szene aus der Schweiz repräsentativ einzubinden. Soweit ich weiß, bin ich der einzige Vertreter geblieben, der in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik auf Vorstandsebene tätig war. Ich bin jedoch nach wie vor der Ansicht, dass die Absicht richtig war, dass es sich um eine deutschsprachige Gesellschaft handeln sollte. Denn wir

befassen uns mit denselben Fragestellungen und ziehen vergleichbare Referenzen heran.“ (Interview mit Peter Tremp)

Bezüglich der *Anerkennung der Allgemeinen Hochschuldidaktik und AHD/dghd* (3.2) sieht Peter Tremp auch ein Defizit in dem Grad der Interessantheit der Themen, mit denen sich auseinandergesetzt wird, anstatt sich mit den immer wiederkehrenden Fragen zu beschäftigen.

„Das heißt, Hochschuldidaktik müsste meines Erachtens eben auch selber interessanter werden, bevor sie auch von anderen als interessant [...] wahrgenommen werden kann.“ (Interview mit Peter Tremp)

Anita Sekyra sieht im dghd-Promovierendennetzwerk einen möglichen Ort der vertieften Auseinandersetzung mit neuen Themen, an dem gleichzeitig gegenseitige Anerkennung stattfindet:

„Das Besondere an der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik, wie ich es erlebt habe, ist die hohe Wertschätzung, die man erfährt. Ich erinnere mich noch gut daran, als ich meine damals noch sehr junge Promotionsidee vorstellte und eine große Wertschätzung erfuhr. Es wird ein sehr respektvoller und wertschätzender Umgang miteinander gepflegt. Das ist besonders wertvoll für jemanden wie mich – den wissenschaftlichen Nachwuchs, der oft von Unsicherheit geprägt und auf der Suche nach Orientierung ist. Hinzu kommen die Offenheit und die einladende Haltung der Gemeinschaft, aktiv mitzuwirken. Es ist spürbar, dass ein echtes Interesse an meiner persönlichen Perspektive besteht, und dass diese Perspektive einen Mehrwert für die gesamte Gemeinschaft darstellt. Dies sind die Aspekte, die die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik für mich ausmachen.“ (Interview mit Anita Sekyra)

Interessant scheint uns bei der Betrachtung der ausgewählten Zitate der starke Fokus auf die innere Verfasstheit der AHD/dghd sowie der Allgemeinen Hochschuldidaktik. Beide stehen im engen Zusammenhang miteinander, können also nicht voneinander getrennt werden: Entwicklungen im Feld der Hochschuldidaktik zogen Veränderungen im Selbstverständnis der AHD/dghd nach sich, während gleichzeitig versucht wurde, mit Aktivitäten der AHD/dghd auf das Feld Einfluss zu nehmen.

## 6 Diskussion und Abschluss

Im ersten Teil dieses Kapitels stellten wir die Frage, welche Themen bzw. Entwicklungslinien sich in der Geschichte der AHD/dghd durchgängig zeigen und damit als identitätsprägend angesehen werden können. Insgesamt haben die Themencluster eine aus unserer Sicht erstaunliche Stabilität der besprochenen Themen über die Jahre der AHD/dghd-Arbeit ergeben. Im Vergleich zu den Quellen, die im ersten Kapitel zitiert werden, zeigen sich neben Übereinstimmungen auch einige neue Einsichten. Gemeinsamkeiten stellen z. B. die Themen Interdisziplinarität (Kategorie 2.1), das Verhältnis von Forschung und Praxis (Kategorie 2.2), Professionalität bzw. Professionalität

sierung der hochschuldidaktisch Aktiven (Kategorie 2.4) und Vielfalt/Diversität (Kategorie 3.1) dar. Weiter zeigen die Interviews u. a., dass die Allgemeine Hochschuldidaktik nun als Fach (Kategorie 2.1) angesehen werden kann, was vermutlich mit dem quantitativen Ausbau und der damit verbundenen Differenzierung und Vertiefung der hochschuldidaktischen Arbeit erklärt werden kann. Interessant erscheint uns außerdem die in den Interviews gleichzeitige Betrachtung des Innen-Bereichs (innerhalb der AHD/dghd) und des Außen-Bereichs (innerhalb der Hochschulen, aber auch im politischen Raum). Hierzu äußerten die Interviewten gemischte Perspektiven u. a. auf die für die Hochschuldidaktik wichtige Förderung durch Drittmittelprojekte.

Des Weiteren lassen sich unseres Erachtens aus der Analyse auch einige Konsequenzen für die künftige Arbeit der dghd ziehen. So ergibt sich aus dem ersten Cluster, dass die Fachgesellschaft die der Hochschuldidaktik inhärente Vielfalt der Rollen und der damit verbundenen individuellen und kollektiven Spannungen auch künftig einerseits aushalten muss, andererseits kann diese auch als produktiv angesehen werden. Diese Vielfalt eröffnet der Allgemeinen Hochschuldidaktik die Möglichkeit, als Brückenbauerin zwischen diversen Akteur:innen der Hochschule zu agieren. Projektförderungen waren und sind Inkubatoren für die Hochschuldidaktik, können und sollten also auch künftig stärker, auch durch die dghd, gestaltet werden. Dabei sollte die Fachgesellschaft möglichen negativen Auswirkungen, wie dem genannten Fokus auf Verwaltung und Service, frühzeitig und präventiv entgegenwirken. Gleichzeitig sollte die durch QPL erlangte Relevanz und Sichtbarkeit dazu genutzt werden, die Verstetigung weiter voranzutreiben, um eine Kontinuität ins Feld zu bringen, die insbesondere für die Auseinandersetzungen mit Themen des zweiten Clusters dienlich ist. Aus der Darstellung des zweiten Clusters ergab sich unter der anderem der Appell an hochschuldidaktisch Tätige sowie die dghd, selbstbewusst und als Repräsentantin eines Faches (Allgemeine Hochschuldidaktik) aufzutreten. Kooperationen mit anderen Fächern bzw. Disziplinen sind auch künftig von großer Bedeutung. Die Frage nach Forschungs- und Praxisanteilen in der Allgemeinen Hochschuldidaktik und deren Verhältnis zueinander scheint im Grundverständnis der Hochschuldidaktik und ihrer Fachgesellschaft angelegt und wird entsprechend vermutlich nicht abschließend beantwortet werden können. Die AHD/dghd hat bei der immer wiederkehrenden Auseinandersetzung damit ihren Platz darin gefunden, der Community der Allgemeinen Hochschuldidaktik Raum und Zeit für die Reflexion der Frage zur Verfügung zu stellen und den Forschungs-Praxis-Dialog zu moderieren. Der offenbar vorhandene Anspruch, wissenschaftliche Grundlage für die allgemeine, hochschuldidaktische Praxis zu liefern, sollte auch künftig die Arbeit der Fachgesellschaft prägen. Ein weiterer beständig aktueller Diskurs ist jener um das Selbstverständnis sowie die Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger. Auch dies sehen wir als wichtige Aufgabe der Community an, Professionalisierung sollte die Arbeit der gesamten Fachgesellschaft prägen und nicht nur, aber auch, in der Weiterbildungskommission vorangetrieben werden. Die Aussagen im dritten Cluster schließlich lassen unseres Erachtens weitere Folgerungen für die dghd zu. So begründet der Umstand, dass sowohl für die Allgemeine Hochschuldidaktik als auch für die dghd die Verständigung auf ein stabiles

Selbstbild anhält, kontinuierliche Tätigkeiten der Fachgesellschaft zu diesen Fragen. Neben den bereits stattfindenden Aktivitäten könnten Aus- und Weiterbildungen für hochschuldidaktische Tätigkeiten wichtige (künftige) Anlässe und Räume bieten, diesen Fragen sowohl auf individueller als auch kollektiver Ebene verstärkt nachzugehen. Damit ließe sich das Ziel verfolgen, aus der Fachgesellschaft heraus Einfluss auf das Feld Hochschuldidaktik zu nehmen. Toleranz für Diversität und Spannung sollte die Arbeit der dghd auch künftig prägen. Dass die Heterogenität innerhalb der dghd mit ihren vielen Teilgruppen als Mehrwert gesehen wird, stimmt uns zuversichtlich.

Wir sind uns natürlich bewusst, dass die Schlussfolgerungen in diesem Text Beschränkungen unterliegen. So waren die hier ausgewerteten Interviews nicht von Beginn an, also bei der Planung und Durchführung, zu dieser Art von Auswertung vorgesehen, sondern zur Präsentation bei der dghd-Tagung 2022 geplant. Bei der Durchsicht der Interviews wurde uns allerdings bewusst, dass die darin vorhandenen Aussagen der interessierten Öffentlichkeit zur Verfügung stehen sollten, gerade angesichts des Fehlens einer breiteren Geschichtsschreibung der AHD/dghd. Die eine Leserin oder den anderen Leser mag ferner erstaunen, dass das Thema Internationalisierung, also internationale Kontakte der Hochschuldidaktik und die Befruchtung hochschuldidaktischer Arbeit nicht als Cluster bei uns auftaucht. Tatsächlich wurde dieses Thema in den Interviews auch diskutiert, allerdings wurde es quantitativ gesehen v. a. im Vergleich mit den anderen Themenclustern eher seltener genannt. Deshalb haben wir es hier nicht explizit aufgenommen. Gleichwohl sind wir davon überzeugt, dass Internationalisierung in allen Facetten ein wichtiges Thema der Allgemeinen Hochschuldidaktik ist und auch bleiben wird, so wurde es ja auch in älteren Quellen bereits diskutiert (siehe Kapitel Hintergrund). Dazu gehört sicherlich auch, über den eigenen (deutschen bzw. deutschsprachigen) Tellerrand zu schauen und Austausch mit anderen, nationalen und regionalen Hochschuldidaktik-Gesellschaften zu suchen. Mit diesem Ausblick auf künftige Analysen der Geschichte, Gegenwart und Zukunft der dghd sowie der dazu gehörenden Hochschuldidaktik hoffen wir, mit dem vorliegenden Text den Leser:innen einen Einblick in die Entwicklung der nun mehr als 50-jährigen Geschichte der Fachgesellschaft AHD/dghd zu geben.

## Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) (2005). *Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung*. [https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/05/Downloads\\_AHD\\_Leitlinien.pdf](https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/05/Downloads_AHD_Leitlinien.pdf).
- Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (2018). *Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. Erarbeitet von der Arbeitsgruppe Weiterbildung in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik*. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. [https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-\\_und\\_Kompetenzprofile\\_fuer\\_hochschuldidaktisch\\_Taetige\\_final.pdf](https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final.pdf).

- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12–26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>.
- Battaglia, S. (2010). Quo vadis, hochschuldidaktische (Hochschul)Forschung? *Journal Hochschuldidaktik*, 1/2010, 28–32. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022). *Qualitätspakt Lehre*. <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/qualitaetspakt-lehre/qualitaetspakt-lehre.html>.
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 19–36). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_2).
- Brendel, S. & Brinker, T. (2018). Historische Entwicklung der Diskussionen über Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 134). wbv Media.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1968). *Kreuznacher Hochschulkonzept. Reformziele der Bundesassistentenkonferenz* (2. Auflage). BAK.
- Dany, S. (2007). *Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag* (Reihe Bildung – Hochschule – Innovation, Band 4). LIT Verlag.
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) (2013). *Qualitätsstandards für die Anerkennung von Leistungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung*. <https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Qualit%C3%A4tsstandards-Hochschuldidaktik-11.11.2013-2014.pdf>.
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) (2016). *Positionspapier 2020 zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik*. dghd. [https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Positionspapier-2020\\_Endversion\\_verabschiedet-durch-die-MV-1.pdf](https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Positionspapier-2020_Endversion_verabschiedet-durch-die-MV-1.pdf).
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) (2022). *Standards für die Praxis*. <https://www.dghd.de/praxis/standards-fuer-die-praxis>.
- Huber, L. (1999). An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(1), 25–44. <https://doi.org/10.25656/01:5937>.
- Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A. & Szczyrba, B. (Hrsg.) (2021). *Handbuch Hochschuldidaktik*. wbv Media/utb.
- Olbertz, J.-H. (1997). Hochschulpädagogik – Hintergründe eines „Transformationsverzichts“. In A. Kell & J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern* (S. 246–284). Deutscher Studien Verlag.
- Pellert, A. (1999). *Die Universität als Organisation: Die Kunst, Experten zu managen*. Böhlau.
- Pellert, A. (2013). Fachgesellschaften als Community of Practice: Lernen miteinander und Unterstützung füreinander. 40 Jahre dghd. In A. Spiekermann (Hrsg.), *Lehrforschung wird Praxis* (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 124, S. 13–24). wbv Media.
- Rhein, R. & Wildt, J. (Hrsg.) (2023). *Hochschuldidaktik als Wissenschaft: Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven*. transcript.

- Reimann, G. (2014). *Living Document. Gabi Reimann Hochschuldidaktik*. <https://gabi-reimann.de/?p=5078>.
- Salden, P. (2013). Der "Third Space" als Handlungsfeld in Hochschule. *die hochschullehre*, 15, 27–36. <https://doi.org/10.3278/HSL1315W>.
- Seidl, T., Salden, P. & Metzger, C. (2022). Hochschuldidaktik in Deutschland 2022. Entwicklung und Zukunftsperspektiven. In R. Stang & A. Becker (Hrsg.), *Lernwelt Hochschule 2030. Konzepte und Strategien für eine zukünftige Entwicklung* (S. 181–190). De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110729221>.
- Spindler, D. (1968). *Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform*. Verlag Studentenschaft Bonn.
- Urban, D. & Stolz, K. (2013). Wohin des Weges, Hochschuldidaktik? Über Profilbildungsprobleme und Perspektiven der Professionalisierung – zwei Dissertationsvorhaben. In M. Barnat, S. Hofhues, A. C. Kenneweg, M. Merkt, P. Salden & D. Urban (Hrsg.), *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog*. Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg.
- Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) (Hrsg.) (2016). *Positionspapier 2020 zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik. Erarbeitet vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik dghd unter Berücksichtigung von Kommentaren der dghd-Mitglieder*. [https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Positionspapier-2020\\_Endversion\\_verabschiedet-durch-die-MV-1.pdf](https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Positionspapier-2020_Endversion_verabschiedet-durch-die-MV-1.pdf).
- Webler, W.-D. (2001). 30 Jahre Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) e.V. Stellenwert einer solchen Organisation in der deutschen Hochschullandschaft. *Das Hochschulwesen (HSW)*, 5, 141–146.
- Webler, W.-D. & Wildt, J. (1979). Zur Konzeption einer Hochschuldidaktik als Ausbildungsforschung und wissenschaftlich fundierten Studienreform. In W.-D. Webler & J. Wildt (Hrsg.), *Wissenschaft – Studium – Beruf. Zu den Bedingungs-, Analyse- und Handlungsebenen der Ausbildungsforschung und Studienreform* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 52). Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD).
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 123, S. 27–57). W. Bertelsmann Verlag.
- Wildt, J. (2021). Zu historischen Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 27–41). wbv Media/utb.
- Wildt, J. & Schneckenberg, D. (2003). Die AHD – Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik – als bundesweites Netzwerk für die Qualität des Lehrens und des Lernens an Hochschulen. *Journal Hochschuldidaktik*, 13(2), 14.



## **Autorinnen und Autoren**

Bade, Claudia, Dr., HD Sachsen, [claudia.bade@hd-sachsen.de](mailto:claudia.bade@hd-sachsen.de)

Kordts, Robert, Prof. Dr., Universität Bergen, [robert.kordts@uib.no](mailto:robert.kordts@uib.no)

Lohner, David, Karlsruhe Institut für Technologie, [david.lohner@kit.edu](mailto:david.lohner@kit.edu)

Vöing, Nerea, Dr., Universität Paderborn, [nerea.voeing@upb.de](mailto:nerea.voeing@upb.de)