

Hacking Hochschuldidaktik

Ein Plädoyer für transdisziplinäre, transformative und kritische Denkbewegungen

URTE BÖHM, ANGELA WEISSKÖPPEL

Zusammenfassung

In Anbetracht großer gesellschaftlicher Transformationen stellt sich die Frage danach, wie Hochschuldidaktik als Mitgestalterin von Bildung darauf reagiert und sich positioniert. In dem Beitrag schlagen die Autorinnen vor, Hochschuldidaktik im Sinne transformativer, zukunftsfähiger Bildung zu „hacken“ und diese auf allen Ebenen der pädagogischen Hochschulentwicklung durch kritische, teilhabeorientierte, transdisziplinäre und damit transformative Perspektiven herauszufordern. Im Sinne eines Scholarship of Academic Development nimmt der Beitrag kritisch-reflektierende Perspektiven ein – und ist ausdrücklich keine Handlungsanleitung für etwaige Praxisumsetzungen. Der Artikel plädiert im Sinne einer doppelten Denkbewegung für: 1. Das „Hacking“ *der* Hochschuldidaktik, wobei hier Referenzpunkt die eigenen hochschuldidaktischen Konzepte, Praxen und Wissensformationen sind und 2. das „Hacking“ von Lehre und Bildungskonzepten *durch* die Hochschuldidaktik. Dabei wird argumentiert, dass Transdisziplinarität in Zeiten gesellschaftlicher Umbruchsituationen als kritisches Werkzeug und als Motor für die Produktion neuen Wissens fungieren kann.

Gliederung

1	Einleitung	79
2	Transdisziplinarität und Hacking: Hochschuldidaktik als Antwort auf gesellschaftliche Transformationen	81
3	Chancen transdisziplinärer Perspektiven	82
4	Transdisziplinäre Hochschuldidaktik	84
5	Fazit und Ausblick	85
	Literatur	86
	Autorinnen	88

1 Einleitung

Es lässt sich feststellen, dass aktuelle große gesellschaftliche Transformationen wie etwa demografischer und gesellschaftlicher Wandel, Globalisierung, Digitalisierung

etc. sowie damit verbundene gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und Ausschlüsse im Kontext von Rassismus, Klassismus, Sexismus und anderen Differenzverhältnissen als Effekte intersektional miteinander verwobener gesellschaftlicher Machtverhältnisse das Bildungssystem vor verschiedene Herausforderungen stellen. Damit verändern sich die Anforderungen an das Bildungssystem und Bildungsangebote müssen im Sinne von bell hooks weiterentwickelt werden: „There must exist a paradigm, a practical model for social change that includes an understanding of ways to transform consciousness that are linked to efforts to transform structures“ (hooks, 1995, S. 193). Auf diese Anforderungen muss Hochschulbildung reagieren und damit auch Hochschuldidaktik als Mitgestalterin von Hochschulentwicklung. Solbreke und Sugrue leiten von den aktuellen Transformationsprozessen ab, dass Hochschulen „educational leaders capable of leading twenty-first-century higher education as, and for, public good“ brauchen, um adäquat mit diesen Herausforderungen umgehen zu können (Solbreke & Sugrue, 2020a, S. 4). Hier sehen sie dezidiert eine wichtige Rolle für Hochschuldidaktiker:innen, deren Aufgabe „the leading of teaching and learning process in higher education as, and for, public good“ sei (Solbreke & Sugrue, 2020a, S. 6).

Doch wie können Hochschuldidaktiker:innen diese wichtige Aufgabe erfüllen? Wir schlagen vor, im Kontext transformativer, zukunftsfähiger Bildung Hochschuldidaktik zu „hacken“ und diese auf allen Ebenen der lehrbezogenen Hochschulentwicklung durch kritische, emanzipatorische, teilhabeorientierte, transdisziplinäre und damit transformative Perspektiven herauszufordern. In Weiterführung von Überlegungen zu „Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt“ (Hartmann, 2013, S. 253) in der Verbindung mit Ansätzen der Queer Studies, der machtkritischen Diversity Studies sowie transdisziplinärer Zugänge öffnen sich so neue Denkräume für die Hochschuldidaktik.

Im vorliegenden Artikel plädieren wir also für eine kritische Reflexion und Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Paradigmen und Praxen (Solbreke & Sugrue, 2020b). Hierbei geht es uns um die Öffnung von Diskursräumen und die Erweiterung hochschuldidaktischer Perspektiven. Damit schließen die Denkbewegungen des vorliegenden Artikels an den Diskurs des Scholarship of Academic Development an (Macfarlane, 2003). Der Artikel lädt zum gemeinsamen Weiter-Denken und zur kritischen Reflexion ein, ohne Anleitungen für die Praxisumsetzung zu versprechen. Wir argumentieren, dass Hochschuldidaktik transdisziplinär weiterentwickelt werden kann und sollte und Transdisziplinarität dabei helfen kann, verschiedene Perspektiven produktiv aufzulösen und Grenzen aufzuweichen. Transdisziplinarität fungiert damit gleichsam als Kritikwerkzeug innerhalb der Disziplinen – nicht zuletzt jedoch auch der Hochschuldidaktik. Dabei geht es zum einen darum, Wege zu finden, wie transdisziplinäres Lehren und Lernen gelingen kann. Zum anderen geht es um die Eröffnung wissenschaftskritischer, transdisziplinärer Perspektiven auf Hochschuldidaktik selbst und damit auch um transformative Perspektiven in der Hochschuldidaktik bzw. die Transformation der Hochschuldidaktik.

2 Transdisziplinarität und Hacking: Hochschuldidaktik als Antwort auf gesellschaftliche Transformationen

Komplexe Transformationsprozesse und Ungleichheitsverhältnisse mit ihren jeweiligen Ein- und Ausschlüssen fordern die Hochschulen und ihre Bildungsangebote, Strukturen und Organisationskulturen heraus. Hochschuldidaktik als Mitgestalterin und Akteurin von Hochschulbildung muss auf diese Herausforderungen reagieren und sich kontinuierlich weiterentwickeln, um ihren Beitrag zur zukunftsfähigen Bildung leisten zu können. Damit muss Hochschuldidaktik ein Teil von Transformationen werden und gleichzeitig transformativ wirken können. Dieser Anspruch war bereits in den Anfangsjahren der deutschen Hochschuldidaktik für den „progressiven“ Teil der damaligen Community handlungsleitend, wie Ludwig Huber es beschreibt (Brendel & Brinker, 2018, S. 28), und kann so ein Bezugspunkt für weitere Entwicklungen sein.

Um auf die aktuellen Transformationsprozesse reagieren und mehr noch, diese positiv mitgestalten zu können, genügen rein fachliche, mono-disziplinäre Perspektiven in der Regel nicht. Mit einer stark spezialisierten Herangehensweise lassen sich zwar manche Dinge besonders gut fokussieren, andere hingegen können nicht erkannt und verstanden werden (Maihofer, 2005). Die Begrenzungen, die Fächer und Fachkulturen und somit entsprechend auch Fachdidaktiken setzen, werden so auch zu Grenzen der Erkenntnis. In Anbetracht der eingangs angesprochenen komplexen sozialen, ökologischen und ökonomischen Umbruchsituationen sind solche Erkenntnisgrenzen besonders problematisch (Bogner et al., 2010; Braßler, 2020; Mittelstrass, 2007; Newell, 2001).

Vor diesem Hintergrund schlagen wir ein Hacking von Hochschuldidaktik vor. Dieses Verhältnis ist mindestens in zweierlei Hinsicht im Kontext von Transformationen relevant: Erstens geht es um das Hacking des eigenen, fachlichen und fachkulturellen Verständnisses von Hochschuldidaktik und der dazugehörigen Konzepte und Praxen. Zweitens geht es darum, wie Hochschuldidaktik Lehren, Lernen und Bildungskonzepte an Hochschulen durch eben diese hochschuldidaktischen Praxen und Wissensformationen hacken kann. In beiden Fällen geht es darum, kritisch zu hinterfragen, neu zu interpretieren und zu synthetisieren sowie grenzüberschreitend auch nicht der Hochschuldidaktik zugeordnete Diskurs- und Forschungsgebiete und beispielsweise marginalisierte Wissensformationen proaktiv einzubeziehen. Dies kann mittels des Prinzips des Hackings geschehen. Rego definiert dieses wie folgt:

To hack means, making a system (or its elements) sport functionalities that were not originally planned. In other words, by reinterpreting, rearranging, remixing and re-contextualising its elements, the hacker produces the means to achieve, what is intended. ... They [the systems] are entities with a specific purpose. The hacker can understand it deeply and repurpose its elements towards an intended goal (Rego, 2018, S. 115–116).

Den Gedanken des Re-Interpretierens, Re-Arrangierens, Re-Mixens und Re-Kontextualisierens als Prinzip des Hacking formuliert Rego als Interaction Designer und denkt

dabei Prämissen des auf Interdisziplinarität beruhenden Konzepts des Design Thinking weiter. So passt auch der Vorgang des Hacking zu Konzepten von Transdisziplinarität, verbunden mit dem Ziel der Transformation von Wissenssystemen und Arten, die Welt zu sehen, kritisch zu re-interpretieren.

3 Chancen transdisziplinärer Perspektiven

Gehen wir davon aus, dass aktuelle komplexe Umbruchsituationen neue Antworten und die Entwicklung (sozialer) Innovationen erfordern, und folgen wir der Annahme, dass Hochschulen dafür da sind, „das Wissen und die Fähigkeiten einer Gesellschaft zu mehren, um damit aktuelle wie zukünftige Herausforderungen im technischen, sozialen und kulturellen Sinne zu meistern, und gesellschaftliche Teilhabe nachhaltig zu fördern“ (Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung, 2013, S. 6), so erscheint der Ansatz einer teilhabeorientierten transformativen (Hochschul-)Bildung als ein wichtiges Ziel einer zukunftsfähigen Bildung in und durch gesellschaftliche Verantwortung.

Antworten auf solche komplexen Fragen lassen sich mittels Transdisziplinarität finden, denn so werden disziplinäre Engführungen aufgehoben: Während wissenschaftliche Zusammenarbeit allgemein die Bereitschaft zur Kooperation in der Wissenschaft und Interdisziplinarität in der Regel in diesem Sinne eine konkrete Zusammenarbeit auf Zeit bedeutet, ist mit Transdisziplinarität gemeint, dass Kooperation zu einer andauernden, die fachlichen und disziplinären Orientierungen selbst verändernden wissenschaftssystematischen Ordnung führt. Dabei stellt sich Transdisziplinarität zum einen als eine Forschungs- und Arbeitsform der Wissenschaft dar, bei der es darum geht, außerwissenschaftliche Probleme zu lösen, z. B. die schon genannten Umwelt-, Energie- und Gesundheitsprobleme. Zum anderen ist Transdisziplinarität auch ein innerwissenschaftliches, die Ordnung des wissenschaftlichen Wissens und der wissenschaftlichen Forschung selbst betreffendes Prinzip (Mittelstrass, 2007, S. 3).

Wir folgen hier mit der Fokussierung auf transformative Bildung und Hochschuldidaktik einem Verständnis von transdisziplinärer Wissensproduktionen, das Disziplinarität selbst in Frage stellt, mit dem Ziel, gesellschaftliche Transformation zu überwinden (Defila & Di Giulio, 2019; Maihofer, 2005; Thompson Klein, 2010). Hauptziel ist es, adäquate Lösungen für komplexe Probleme „of experience in real-life“ (Osborne, 2011, S. 16) zu finden. Hier zeigt sich eine konkrete Anschlussfähigkeit von Transdisziplinarität für Ansätze transformativer Bildung. Denn so entstehen weitreichendere Kompetenzen als bei Interdisziplinarität, nämlich „verschiedene Perspektiven produktiv ineinander aufzulösen, deren Grenzen durchlässig werden zu lassen“ (Maihofer, 2005, S. 199).

Fungiert Transdisziplinarität im Sinne von Hacking also als „critical device“ (Osborne, 2011, S. 16), so ist kritische Reflexivität sowohl zentrale Prämisse als auch Ergebnis transdisziplinärer Wissensformationen und es kann eine transformative

Hochschuldidaktik entstehen. Durch den direkten Einbezug nicht-universitärer Akteursgruppen in Konzeptionen von Transdisziplinarität, wie „auch schwache und randständige, die von den Entscheidungsprozessen gesellschaftlicher Gestaltung ausgeschlossen sind“ (Hayn & Hummel, 2002, S. 2), kann Potenzial zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung durch Hochschulbildung freigesetzt werden.

Bezugspunkte werden dann nicht zuletzt gelingende Kommunikations- und Übersetzungsprozesse sowie kollektive Formen der Wissensproduktion – zwischen Studierenden, Lehrenden, Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern mit gesellschaftlichen Akteursgruppen, die eine kritische Reflexivität zum festen Ausgangspunkt aller Aktivitäten einer transformativen Bildung machen.

Als zentrale Aspekte von Transdisziplinarität lassen sich die folgenden festhalten:

- die Ermöglichung der Aneignung kritischer Kompetenz und Reflexivität als integraler Bestandteil (Kahlert, 2005; Nikoleyczik et al., 2008);
- das „de-centering“ bzw. die „De-Kolonialisierung“ des akademischen Selbst und die Ermöglichung der Anerkennung verschiedener Weltansichten und Perspektiven (Davies & Devlin, 2007, S. 8);
- die Beschäftigung mit komplexen Real-Life-Problemen, sogenannten „ill-structured problems“, die inter- bzw. transdisziplinäre Zugänge zwingend erforderlich machen und zur eigenen kritisch-reflexiven Positionierung verhelfen (Nikoleyczik et al., 2008).

In Beachtung dieser Ansätze kann eine transdisziplinäre, transformative und kritische Hochschuldidaktik entstehen. Damit entstehen gleichsam große Chancen für die Entwicklung von Problemlösekompetenzen, kritischem Denken und der Fähigkeit, verschiedene Perspektiven einzunehmen sowie Ambiguitätstoleranz, Sensibilität für ethische Fragestellungen und disziplinäre oder sonstige Bias sowie nicht zuletzt auch für kreatives Denken, welches soziale Innovationen hervorbringen kann – also für *leading education as, and for, public good*. Hier geht es nicht zuletzt auch darum, in Bildungsarrangements zunehmend Räume für kritische Selbstreflexion zu schaffen: „Anstatt eines Expertenkults brauchen wir eine Kultur des Lernens, in der die am meisten überzeugen, die selbstkritisch (und ohne damit zu kokettieren) Fehler eingestehen und Lernfortschritte an sich selbst erkennen – auch, oder vielleicht gerade, in Politik und unter Entscheidungsträgern“ (Venro, 2014, S. 9). Ein solcher Ansatz in der Hochschuldidaktik bietet die Chance, diese als transformative Profession fortentwickeln zu können.

Dies bedeutet konsequenterweise, dass nicht nur die Inhalte, sondern auch die didaktischen Formate und Strukturen in den Bildungsorganisationen partizipatorischer und transdisziplinärer gestaltet werden müssen. Dies würde die stärkere Teilhabe marginalisierter Gruppen und Wissensformationen in Praxen und Diskursen der Hochschuldidaktik im Sinne von Transdisziplinarität sowie im Sinne einer machtkritischen Diversityorientierung einschließen. Damit kann nicht zuletzt auch dem Ziel der Öffnung der Hochschulen und der Erhöhung der Durchlässigkeit im Bil-

dungssystem und damit einer Demokratisierung von Bildung Rechnung getragen werden.

4 Transdisziplinäre Hochschuldidaktik

Wie bereits weiter oben skizziert, plädieren wir dafür, dass Hochschuldidaktik in zweierlei Richtungen deutlich stärker als bisher transdisziplinär aufgestellt werden sollte:

Erstens sollte Hochschuldidaktik innerhalb der Hochschulbildung Transdisziplinarität fördern und vorantreiben, also konkrete Angebote entwickeln, die dazu beitragen, dass Transdisziplinarität neben dem individuellen Lehr-/Lernhandeln von Studierenden und Lehrenden auch in die Curricula sowie die Organisationskulturen und -strukturen im Hochschulsystem implementiert wird. Dies würde bedeuten, Lehrende, Studierende, außerhochschulische Akteurinnen und Akteure sowie die Organisation dabei zu beraten und zu unterstützen, entsprechende Kompetenzen aufzubauen sowie Strukturen zu schaffen, sodass Transdisziplinarität als integraler Bestandteil von Hochschullehre Eingang in die Studienangebote findet.

Zweitens bedeutet dies, dass Hochschuldidaktik sich selbst hackt und aus ihren bisherigen eingeübten Praxen heraustritt und diese kritisch unter der Prämisse von Transdisziplinarität sowie transformativer und emanzipatorischer Bildung befragt und damit auch an ein Gründungsmoment hochschuldidaktischer Diskurse der 1970er-Jahre sowie an gesellschaftskritische Diskurse jenseits der Hochschuldidaktik anknüpft. Eine solche Perspektive adressiert das kritische Infrage-Stellen der eigenen Diskurslogiken, Aus- und Einschlüsse sowie damit verbundene Handlungspraxen und Normierungen (z. B. Festlegungen zu der Frage „Was ist gute Lehre?“, das Paradigma der Kompetenzorientierung etc.).

Drittens möchten wir hinzufügen, dass das Hacking immer auf allen drei Ebenen der pädagogischen Hochschulentwicklung ansetzen sollte. Dies umfasst nach Brahm, Jehnert und Euler (2016) die Ebene der Individuen, also der Lehrenden und Lernenden, die Ebene Curricula ebenso wie die Ebene der Hochschule als Ganzes. Dies ist die Basis, um ganzheitlich und nachhaltig einen Wandel herbeiführen und Perspektiverweiterungen erzielen zu können. Dazu gilt es möglicherweise an einigen Stellen, auch mutiger und durchaus auch widerständiger als bisher zu sein, bestehende Diskurse und Praxen kritisch zu befragen und Gegendiskurse anzuzetteln – innerhalb der Hochschuldidaktik-Community und auch durch und gemeinsam mit Studierenden, Lehrenden und gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren. Hier könnten sich im Sinne der Transdisziplinarität auch neue Kooperationen entwickeln, die neues hochschuldidaktisches Wissen zu generieren imstande sind, welches nicht zuletzt besser aktuellen Anforderungen angesichts großer Transformationen gewachsen ist. So könnten Leerstellen in der Hochschuldidaktik und auch in der Hochschulbildung selbst benannt und kritisch-reflexiv bearbeitet werden, neue transdisziplinäre und transformative Praxen entwickelt werden in kollaborativen Settings wie etwa in

Form von Reallaboren (Defila & Di Giulio, 2019). Hierbei ist jedoch darauf hinzuweisen, dass derartige Prozesse von Wandel Zeit benötigen, da sie wiederholter Interaktionen bedürfen, in denen Wissen und Bedeutungen zwischen Beteiligten und Wissenssystemen bewegt und dabei transformiert werden, „like in the children’s game where one child whispers something into the ear of another child and this child then passes on what he or she has heard, and so on“ (Roxå & Mårtensson, 2020, S. 35). Hochschuldidaktiker:innen würden so gemeinsam in Kooperation mit weiteren Beteiligten aus der Gesellschaft und den Hochschulen zu Change Agents von Bildung und damit von Gesellschaft werden können.

Mit dem in diesem Beitrag grob umrissenen kritisch-(selbst-)reflexiven Programm für eine transdisziplinäre und transformative Hochschuldidaktik könnte also der Blick geschärft werden für die Zusammenhänge von gesamtgesellschaftlichen Prozessen und dem Ringen um die Qualität von Lehre sowie damit verbundenen Handlungspraktiken und Angeboten von Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern. Verfolgt man diese Denkbewegungen weiter, so eröffnet sich ein Reflexions-, Praxis- und Forschungsfeld, das einen Beitrag zu einer dekonstruktivistischen Erweiterung der Hochschuldidaktik leisten kann. Mit einer solchen Perspektive könnten auch bei der Erforschung weiterer hochschuldidaktischer Erklärungsmuster wie beispielsweise des Paradigmas „Guter Lehre“ (Jorzik, 2013) neue Erkenntnisse gewonnen werden. Und es eröffnet sich darüber hinaus eine selbst-kritische, reflexive Haltung, die es Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern ermöglicht, (neue) transformative Gestaltungsspielräume innerhalb ihrer eigenen sowie gesellschaftlicher und bildungspolitischer Diskurse und Handlungspraxen zu entwickeln. So ließen sich die Räume didaktisch-methodischer Konzeptualisierungen dynamisieren und „in Bewegung halten“ (Klingovsky, 2009, S. 205).

In diesem Sinne würden Hochschuldidaktik und Hochschuldidaktikforschung die Widersprüchlichkeiten anerkennen und forschend reflektieren, die damit zusammenhängen, dass es beim hochschuldidaktischen Handeln – wie in der Hochschulbildung insgesamt – nie ein außerhalb der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse gibt.

5 Fazit und Ausblick

Mit Blick auf die Bewältigung gesellschaftlicher, komplexer Problemlagen ist neben einem fundierten professionellen Selbstverständnis in Fächern und Fachkulturen die Vorbereitung auf verschiedene Disziplinen- und Professionengrenzen überschreitende Zusammenarbeit sowie inter- und transdisziplinäre Ansätze nötig. Dabei wird argumentiert, dass Transdisziplinarität in Zeiten gesellschaftlicher Umbruchsituationen als Motor für die Produktion neuen Wissens und damit für transformative Praxen fungieren kann. Dies impliziert neben der Notwendigkeit des Hinterfragens und Hackings der Fach- und Disziplinen-Logiken innerhalb der Angebote in der Hochschulbildung ebenso das Hacking von Hochschuldidaktik mit ihren spezifischen Wis-

sensformationen, Handlungspraxen und Leerstellen und damit das Schaffen von Gegendiskursen, um auch marginalisierte Perspektiven und Positionen in die Hochschuldidaktik einspeisen zu können. Transdisziplinarität bietet so ergänzende Perspektiven auf Lehren und Lernen als Gemeinschaftsaufgabe und kann einen Beitrag nicht zuletzt auch zur Re-Formulierung von Hochschuldidaktik leisten.

Literatur

- Bogner, A., Kastenhofer, K. & Torgersen, H. (2010). Inter- und Transdisziplinarität – Zur Einleitung in eine anhaltend aktuelle Debatte. In A. Bogner, K. Kastenhofer & H. Torgersen (Hrsg.), *Inter- und Transdisziplinarität im Wandel? Neue Perspektiven auf problemorientierte Forschung und Politikberatung* (S. 7–21). Baden-Baden: Nomos.
- Brahm, T., Jehnert, T. & Euler, D. (2016). *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmik zur Implementierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Braßler, M. (2020). *Praxishandbuch Interdisziplinäres Lehren und Lernen. 50 Methoden für die Hochschullehre*. Weinheim: Beltz.
- 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* (S. 23–58). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Davies, M. & Devlin, M. (2007). *Interdisciplinary Higher Education: Implications for Teaching and Learning*. The University of Melbourne: Centre for the Study of Higher Education. https://www.researchgate.net/publication/255650663_Interdisciplinary_higher_education_Implications_for_teaching_and_learning
- Defila, R. & Di Giulio, A. (2019). Wie Reallabore für Herausforderungen und Expertise in der Gestaltung transdisziplinären und transformativen Forschens sensibilisieren – eine Einführung. In R. Defila & A. Di Giulio (Hrsg.), *Transdisziplinär und transformativ forschen* (Eine Methodensammlung, Bd. 2, S. 1–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Hartmann, J. (2013). Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt – pädagogische Ansprüche und queere Einsprüche. In B. Hünersdorf & J. Hartmann (Hrsg.), *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit?* (S. 253–278). Wiesbaden: Springer VS.
- Hayn, D. & Hummel D. (2002, 09.–12. Mai). *Transdisziplinäre Forschung im Feld Gender & Environment*. Beitrag anlässlich des 28. Kongresses von Frauen in Naturwissenschaft und Technik in Kassel. <http://www.isoe.de/ftp/finut2002.pdf>
- Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung (2013). *Memorandum. Gesellschaftliche Verantwortung an Hochschulen*. <https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2017/11/2017-05-04-Hochschulnetzwerk-Positionspapier-2017-18-TOP-6.pdf>
- hooks, b. (1995). *Killing Rage: Ending Racism*. New York: Henry Holt.

- Jorzik, B. (2013). *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. <https://www.stifterverband.org/charta-guter-lehre>
- Kahlert, H. (2005). Wissenschaftsentwicklung durch Inter- und Transdisziplinarität: Positionen der Frauen- und Geschlechterforschung. In H. Kahlert, B. Thiessen & I. Weller (Hrsg.), *Quer denken – Strukturen verändern. Gender Studies zwischen Disziplinen* (S. 23–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klingovsky, U. (2009). *Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*. Bielefeld: Transcript.
- Macfarlane, B. (2003). The scholarship of academic development. *Higher Education Review*, 35(3), 111–113.
- Maihofer, A. (2005). Inter-, Trans- und Postdisziplinarität. Ein Plädoyer wider die Ernüchterung. In H. Kahlert, B. Thiessen & I. Weller (Hrsg.), *Quer denken – Strukturen verändern. Gender Studies zwischen Disziplinen* (S. 185–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mittelstrass, J. (2007). Methodische Transdisziplinarität. *LIFIS ONLINE*. https://leibniz-institut.de/archiv/mittelstrass_05_11_07.pdf
- Newell, W. H. (2001). A Theory of Interdisciplinary Studies. *Issues in Integrative Studies*, 2001(19), 1–25.
- Nikoleyczik, K. & Schmitz, S. & Messmer, R. (2008). Interdisziplinäre und gendersensible Lehre: Inhalte, Didaktik und Technik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3(2), 103–121.
- Osborne, P. (2011). From Structure to Rhizome: Transdisciplinarity in French Thought. *Radical Philosophy* 2011(165), 15–15.
- Rego, M. (2018). Hacking Education. In B. S. Bauer & D. Hensel (Hrsg.), *Designlernen. Diskurs, Praxis und Innovation in der Designlehre* (S. 111–119). München: kopaed.
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2020). Critical aspects in educational development through a cultural approach. In M. Merkt, A. Spiekermann, T. Brinker, A. Werner & B. Stelzer (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Nr. 137, S. 23–35). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Solbrekke, T. D. & Sugrue, C. (2020a). Leading higher education as, and for, public good: New beginnings. In T. D. Solbrekke & C. Sugrue (Hrsg.), *Leading higher education as and for public good. Rekindling education as praxis* (S. 3–17). London: Routledge.
- Solbrekke, T. D. & Sugrue, C. (2020b). Leading higher education as and for public good: deliberative communication as praxis and method. In T. D. Solbrekke & C. Sugrue (Hrsg.), *Leading higher education as and for public good. Rekindling education as praxis* (S. 71–79). London: Routledge.
- Thompson Klein, J. (2010). A Taxonomy of Interdisciplinarity. In R. Frodeman, J. Thompson Klein & C. Mitcham (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (S. 15–30). Oxford: University Press.

Venro (2014). *Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung* [Diskussionspapier zum Abschluss der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“]. https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/2014-Diskussionspapier_Globales_Lernen.pdf

Autorinnen

Urte Böhm verantwortet den Arbeitsbereich Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre an der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) mit besonderem Fokus auf Diversityorientierung und studentische Teilhabe, Inter- und Transdisziplinarität sowie Bildung durch Verantwortung und begleitet und berät dort seit 2011 verschiedene Entwicklungsvorhaben in diesem Kontext. Kontakt: boehm@ash-berlin.eu

Angela Weißköppel ist Leiterin des Lehrenden-Service-Centers an der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Berlin und berät und begleitet Lehrentwicklungsvorhaben. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildungsinnovation, Digitalisierung und strategische Hochschulentwicklung. Kontakt: Angela.Weisskoepfel@htw-berlin.de