

Interdisziplinäre Verständigung als Baustein wissenschaftsdidaktischer Kompetenz

Tobias Jenert & Ingrid Scharlau

Zusammenfassung: *Wir beschreiben den Versuch, »Verständigungskompetenzen« im Sinne von Ludwig Huber in der Graduiertenförderung zu entwickeln. Verständigung ist für Huber integraler Bestandteil wissenschaftlicher Erkenntnis. Wissenschaftler:innen werden aber in die Praktiken ihrer Disziplin hineinsozialisiert; die dabei entstehende disziplinäre Identität und ihre Selbstverständlichkeiten sind zentral für Teilhabe am Wissenschaftssystem. Das erschwert Verständigung prinzipiell, insbesondere das Nachvollziehen der Wahrnehmungen und Sinnkonstruktionen der Adressat:innen des eigenen Wissenschaftshandelns. Ausgehend von der Beobachtung, dass Doktorand:innen ihre Disziplin als selbstverständlichen Zugang zum Gegenstand betrachten, stellen wir das Konzept einer Sommerschule vor, das darauf zielt, die Abstraktion von der eigenen disziplinären Perspektive zu ermöglichen, Systemwissen fördert und Verständigungsprozesse anstößt.*

Schlagworte: *Interdisziplinarität, Disziplinarität, Verständigung, Wissenschaftskommunikation, Graduiertenförderung, Sommerschule*

1 Einleitung

Für Ludwig Huber ist Verständigung ein zentrales Merkmal von Wissenschaft. Wissenschaftler:innen müssen sich gegenüber anderen – der Gesellschaft, die von ihren Erkenntnissen betroffen ist, Studierenden und auch anderen Wissenschaftler:innen – verständlich machen. Verständigung betrifft sowohl die Ergebnisse von Forschung als auch die Prozesse der Erkenntnisgewinnung. Anders ausgedrückt: Wissenschaftler:innen brauchen die Fähigkeit, sich mit anderen Menschen über Forschung, ihre Methoden und Ergebnisse zu verständigen. Dies trägt einerseits dazu bei, die Adressaten bzw. die

Betroffenen von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Lage zu versetzen, Stellung zu beziehen. Andererseits ist das Verständnis wissenschaftlicher Praktiken aus Sicht der Wissenschaftsdidaktik unverzichtbarer Bestandteil von Hochschulbildung. Studierende müssen nicht nur die Ergebnisse von Forschung erlernen, sondern auch verstehen, wie diese Erkenntnisse zustande gekommen sind.

Diese ›Verständigungskompetenz‹ bei Hochschullehrenden zu entwickeln, ist eine große Herausforderung. Wissenschaftler:innen werden im Rahmen ihrer Laufbahn in ihre Wissenschaftsdisziplinen hineinsozialisiert; sie verinnerlichen die jeweils vorherrschenden akademischen Praktiken und nehmen sie als unhinterfragte Selbstverständlichkeiten wahr. Wie – um nur ein paar Beispiele zu nennen – Texte zu gestalten sind, wie zitiert wird, welche Methoden akzeptiert und besonders angesehen sind, was als Argument gelten kann, wird kaum als Spezifikum der eigenen Disziplin, sondern als integraler Bestandteil der eigenen Profession und damit als Normalzustand wahrgenommen. Dementsprechend werden wissenschaftliche Praktiken gerade in der Lehre häufig als unhinterfragte Standards und Anforderungen kommuniziert, ohne ihren disziplinären Begründungszusammenhang offenzulegen. Studierende allerdings werden in unterschiedlichen Fächern mit uneinheitlichen und teils widersprüchlichen Standards konfrontiert. Werden diese Widersprüche nicht in ihren disziplinären Hintergrund eingeordnet und aufgeklärt, kann es seitens der Studierenden zu Irritationen und – schlimmstenfalls – dem Eindruck von Beliebigkeit oder Dogmatik kommen.

In unserem Beitrag beschreiben wir den Versuch, solche Kompetenzen im Rahmen der Graduiertenförderung zu entwickeln. Ausgehend von der empirisch gestützten Beobachtung, dass Doktorand:innen die Perspektive ihrer Disziplin als ›selbstverständlichen‹ Zugang zu einem Gegenstandsbereich betrachten, stellen wir das Konzept einer Sommerschule vor, das explizit darauf zielt, den Teilnehmer:innen eine Abstraktion von der eigenen disziplinären Perspektive zu ermöglichen, Systemwissen zu fördern und Verständigungsprozesse anzustoßen.

2 Der Stellenwert wissenschaftlicher Praktiken für die Sozialisation von Wissenschaftler:innen

In den Arbeiten von Ludwig Huber spielt Verständigung eine wichtige Rolle im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess (z.B. 1974, 1991). Die Gesprächs-

partner:innen in Verständigungsprozessen können Wissenschaftler:innen außerhalb der eigenen Disziplin, eine breitere Öffentlichkeit und natürlich Studierende in der Lehre sein; in jedem Fall wirkt die Art und Weise, wie die Anderen die Kommunikation der eigenen Forschung wahrnehmen, auf die Erkenntnis zurück. Wissenschaftliche Erkenntnis entsteht in diesem Verständnis nicht allein durch die Anwendung wissenschaftlicher Methoden auf ein Phänomen; vielmehr gehört die Kommunikation wissenschaftlicher Ergebnisse und die dialogische Auseinandersetzung mit den Reaktionen auf diese Ergebnisse untrennbar zum Erkenntnisprozess. Kommunikation ist dem Erkenntnisprozess *nicht nachgelagert*, sondern die Kommunikation der Wissenschaft (eigentlich: der Wissenschaftler:innen) mit denjenigen, die von Forschung betroffen sind (gleich ob aus einer konkreten Problemstellung oder aus Interesse heraus), hat ein eigenständiges, spezifisches epistemisches Potenzial: Wissenschaftliche Disziplinen sind naturgemäß beschränkt darin, wie sie auf Phänomene blicken. Dies ist kein Defizit, sondern ein inhärentes Merkmal des Wissenschaftssystems und seiner Unterteilung in Disziplinen. Möchte Wissenschaft für die Entwicklung von Gesellschaft relevant sein, muss sie sich bei der Formulierung von Erkenntnissen ihrer eigenen (disziplinären) Grenzen bewusst sein. Die Kommunikation mit anderen bietet in dieser Hinsicht ein großes Erkenntnispotenzial, sie hat einen eigenen epistemischen Wert. Dies gilt zumindest dann, wenn man Wissenschaft nicht als rein selbstbezüglich versteht, sondern als Teil von gesellschaftlicher Entwicklung betrachtet. Denn wenn man der Annahme folgt, dass wissenschaftliches Handeln immer auch Folgen für die Welt jenseits der Wissenschaft, oder genauer: jenseits der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin hat, so muss ein:e Forscher:in verstehen, wie Andere die eigene Forschung rezipieren und damit umgehen. Verständigung heißt also mehr, als die eigene Wissenschaft zu »vermitteln« oder zu »erklären«; es bedeutet, die Wahrnehmungen und Sinnkonstruktionen der Adressat:innen des eigenen Wissenschaftshandelns nachzuvollziehen und auf dieser Basis die Verständigung weiterzuführen. Mögliche Widersprüche und Missverständnisse sind in diesem Verständnis wichtig und gewinnbringend, können sie doch als Reflexionsmomente genutzt werden und so zum wissenschaftlichen Erkenntnisprozess beitragen (z.B. weil ein kritischer Blick darauf eingenommen wird, was Wissenschaft tut, oder welche Implikationen ihr Tun haben kann).

Mit Bezug zur Hochschullehre haben wir die besondere Bedeutsamkeit der Verständigung über akademische Praktiken betont (Jenert & Scharlau, 2022). Dazu gehört beispielsweise die Art und Weise, wie wissenschaftliche Texte zu

verfassen sind, wie zitiert wird, was als Argument gilt usw. Solche Praktiken sind stark von der wissenschaftlichen Disziplin geprägt und können als sichtbare Bestandteile der jeweiligen disziplinären Kultur (Becher & Trowler, 2001) aufgefasst werden. Entscheidend ist, dass Wissenschaftler:innen disziplinäre Praktiken im Laufe langfristiger Sozialisations- und Enkulturationsprozesse kennenlernen, sich aneignen und verinnerlichen und schließlich als Selbstverständlichkeiten ins eigene Handlungsrepertoire aufnehmen. Die ›richtigen‹ Praktiken zu kennen und zu beherrschen, ist nötig, um als ›Neuling‹ an einer disziplinären Gemeinschaft teilhaben zu können (Lave & Wenger, 1991). Praktiken haben die Funktion, disziplinäre Gemeinschaften nach innen zu stabilisieren und nach außen (von anderen Gemeinschaften) abzugrenzen, indem sie z. B. festlegen, was ›richtige‹ oder ›hochwertige‹ Forschung ist. In der Enkulturation oder Sozialisation von Wissenschaftler:innen in ihre Disziplin kommt akademischen Praktiken ein hoher Stellenwert zu. Denn zu wissen, wie ein Journalartikel aufzubauen ist, wie Begutachtungsprozesse funktionieren, welche Methoden gerade *state of the art* sind und insbesondere welchen Fachjargon man spricht, zeigt, dass man dazugehört, sprechfähig ist und den expliziten, insbesondere aber den impliziten Anforderungen der *community* genügt. So gesehen können Praktiken als die sichtbare Spitze des kulturellen Eisbergs einer Disziplin verstanden werden; sie sind mit darunterliegenden, unsichtbaren und häufig auch unbewussten Sinnstrukturen verknüpft, die den Kern einer disziplinären Kultur ausmachen.

3 Das Implizite wissenschaftlicher Praktiken als Herausforderung für die Verständigung

Bis hierhin haben wir vier Thesen ausgeführt, die für die weitere Argumentation wichtig sind. Erstens: Die Verständigung von Wissenschaftler:innen mit ›Anderen‹ (der allgemeinen Öffentlichkeit, Studierenden, Forscher:innen anderer Disziplinen) ist integraler Bestandteil wissenschaftlicher Erkenntnis. Zweitens: Wissenschaftler:innen werden in ihre jeweilige Disziplin hineinsozialisiert, wobei disziplinäre Praktiken zunächst kennengelernt und nachgemacht, verinnerlicht und schließlich ins eigene Handlungsrepertoire übernommen werden. Drittens: Diese Sozialisation ist zentral für eine Teilhabe am Wissenschaftssystem, weil das Beherrschen der richtigen Praktiken zur Teilhabe an einer disziplinären Gemeinschaft berechtigt und gewissermaßen

zur disziplinären Identität¹ gehört. Viertens: Im Laufe der Sozialisation werden Praktiken verinnerlicht und entwickeln sich zu Selbstverständlichkeiten, die häufig nicht als erklärungsbedürftig wahrgenommen werden.

Verknüpfen wir diese vier Thesen zu einem Argument, so erweist sich der Umgang mit disziplinären Praktiken als eine große Herausforderung: Wenn man unserem Argument folgt, dass Wissenschaftler:innen sich mit Anderen über ihre Forschung verständigen sollten, so müssen sie in der Lage sein, ihr wissenschaftliches Tun zu erklären. Dazu gehört es beispielsweise, sich über den Zweck der eigenen Forschungspraktiken zu verständigen, darunterliegende Vorstellungen von der Welt und von Erkenntniswegen (also Ontologie und Epistemologie) offenzulegen und damit einhergehende Implikationen und Grenzen zu thematisieren.

An dieser Stelle müssen wir etwas näher darauf eingehen, was »Verständigung« im Kontext unserer Arbeit bedeutet – und was nicht. In Hubers Texten zur Hochschuldidaktik (z.B. Huber und Portele, 1983; Huber, Olbertz & Wildt, 1994; Huber, 2009) und zu Fachkulturen (z.B. 1991, 2011) wird der Anspruch der Verständigung zwar formuliert, es fehlt ihm aber (zumindest für uns) an Kontur. Demgegenüber wird in seinen Texten zur Wissenschaftspropädeutik in Schule und Hochschule ein deutlicheres Bild davon gezeichnet, was Verständigung über Wissenschaft und insbesondere zwischen Disziplinen genau bedeuten kann. So schreibt er 1994:

»Der besondere Auftrag der Wissenschaftspropädeutik [...] ist vielmehr die Thematisierung des wissenschaftlichen Vorgehens selbst: *die expliziten und vor allem die impliziten zugrundeliegenden Annahmen* (hidden assumptions), die Grundbegriffe (in ihrer Differenz von intra- und extradisziplinärer Bedeutung), die Problemdefinitionen (und damit Problemausblendungen), die methodischen Zurechtlegungen des Gegenstandes und die Gütekriterien innerhalb der jeweiligen Zunft (scientific community), die daraus folgende *Aspekthaftigkeit des Wissens, die historischen Kontexte und Bestimmungen der Konzipierung, Herstellung und Verwertung wissenschaftlichen Wissens*, kurz: Wissenschaft als soziale Konstruktion von Wirklichkeit. *Solche Thematisierung setzt voraus, daß innerhalb der einzelnen Fachtradition und Fachkultur nur allzu Selbstverständliches überhaupt erst unselbstverständlich gemacht, im Brechtschen Sinne verfremdet wird.* Sie verlangt einen »fremden« Blick, aus

1 Den Identitätsbegriff gebrauchen wir hier alltagssprachlich und nicht im psychologischen oder soziologischen Begriffsverständnis. Er scheint uns in dieser Gebrauchsform sehr gut auszudrücken, was wir sagen möchten.

einer anderen Perspektive« (Huber, 1994, S. 245, Kursivsetzungen durch TJ und IS).

Diese Ausführungen helfen, Verständigung zu differenzieren und – das ist uns besonders wichtig, wir haben es oben bereits erwähnt – von ›Vermitteln‹ oder ›Erklären‹ abzugrenzen.

Verständigung setzt zuallererst voraus, die Eigenheiten des eigenen wissenschaftlichen Tuns zu erkennen und zu verstehen. Huber spricht hier von den »Zurechtlegungen des Gegenstands« und der »Aspekthaftigkeit«, die einer disziplinären Perspektive immer eigen sind (1994, S. 245). Diese Aspekthaftigkeit ist die zentrale Leistung wissenschaftlichen Handelns und steckt zugleich Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis in Bezug auf den Umfang ab, mit dem ein Phänomen betrachtet werden kann. Disziplinen haben den Anspruch, Phänomene methodengeleitet-systematisch zu betrachten. Diese Methoden können rein intellektuell (Theorien, Argumente), empirisch-konzeptuell (z.B. sozialwissenschaftliche Methoden) oder empirisch-handwerklich (z.B. Laborarbeit in den Naturwissenschaften) sein. In jedem Fall bestimmt der methodische Zugriff die Aspekte, auf die hin ein Phänomen betrachtet wird bzw. die in den Vorder- oder den Hintergrund treten.

Ein zweiter Aspekt, den wir bereits im vorhergehenden Abschnitt herausgearbeitet haben, wird von Huber ebenfalls betont: das Implizite, die Selbstverständlichkeit disziplinärer Merkmale, die sich im Laufe langer und intensiver Sozialisationsprozesse in die Wissenschaft entwickelt (Portele & Huber, 1981; Torka, 2015). Um dieses Implizite wieder explizit, oder besser: zugänglich, zu machen, wird die Notwendigkeit einer Verfremdung betont. Wir selbst haben hier den Begriff der »Befremdung« aus der Ethnologie entlehnt (Jenert & Scharlau, 2022, S. 162), um den methodischen Charakter des Unselbstverständlich-Machens herauszustellen. Kuhn und Neumann (2015) betonen, dass im Unterschied zu anderen ethnographischen Verfahren nicht das offensichtlich Fremde den Untersuchungsgegenstand darstellt, sondern das Alltägliche und Vertraute: »Am Anfang der ethnographischen Fremdeheitskonzeption steht in der alltagssoziologischen Variante daher gerade die *Vertrautheit* mit den zu untersuchenden sozialen Feldern und Phänomenen« (Kuhn & Neumann, 2015, S. 33). Wichtig ist dabei, dass es bei der Befremdung nicht primär darum geht, das subjektive Sinnverstehen von Personen nachzuvollziehen. »Das Verstehen richtet sich [...] nicht nachvollziehend auf die Perspektiven der AkteurInnen im Feld, sondern auf den *sozialen Sinn eines Geschehens*, bei dem von vorne herein eine gewisse Regelmäßigkeit hinsichtlich

seiner praktischen Erzeugung vermutet wird« (ebd., S. 35). Dieses Verständnis systematisch-methodengeleiteten Befremdens passt gut zum Vorhaben der Wissenschaftsdidaktik, wissenschaftliche Praktiken als sichtbare Manifestation darunterliegender fachkultureller Sinnstrukturen zu erschließen. Denn auch bei letzterem geht es nicht vor allem darum, dass Lehrende sich erschließen, wie sie selbst (als Personen bzw. in ihrer Funktion) wahrgenommen werden; vielmehr besteht der Zweck wissenschaftsdidaktischer Verständigung darin, dass Lehrende verstehen, wie sich Studierende wissenschaftliche Praktiken erschließen und inwieweit die dabei entstehenden Sinnstrukturen mit den jeweiligen disziplinären Sinnsystemen übereinstimmen oder eben nicht.

Nimmt man diese beiden Aspekte wissenschaftsdidaktischer Verständigung zusammen, so lassen sich verschiedene Fähigkeiten ableiten, über die Hochschullehrende verfügen sollten. Dazu gehört einerseits Wissen über bzw. ein Bewusstsein für die Rolle von Disziplinen als zentrale Ordnungsinstitutionen im Wissenschaftssystem. Andererseits braucht es die Bereitschaft, die eigene Disziplin als spezifischen Zugang zur Wirklichkeit zu betrachten, der (a) Wirklichkeit notwendigerweise nur als Ausschnitt unter einer bestimmten Perspektive betrachten kann und (b) neben den Perspektiven anderer Disziplinen steht, die ebenso ausschnittshaft, aber ebenso berechtigt auf Wirklichkeit blicken. Um diese prinzipiellen Einsichten handlungswirksam werden zu lassen, ist zudem methodisches Handwerkszeug notwendig, das die systematische Befremdung, den ›Blick der Anderen‹ auf die Eigenheit der Disziplin ermöglicht und mit dem sich Selbstverständlichkeiten infrage stellen lassen. Berücksichtigt man, dass sich das Implizite fachkultureller Praktiken im Prozess der disziplinären Sozialisation entwickelt, so spricht einiges dafür, die Befremdung der eigenen disziplinären Kultur nicht erst nach, sondern bereits während der wissenschaftlichen Sozialisation systematisch zu fördern. Denn ist etwas erst einmal selbstverständlich geworden, wird eine Auseinandersetzung damit sehr viel schwieriger.

Ausgehend von diesen Überlegungen zum Stellenwert und zur Umsetzung von wissenschaftsdidaktischer Verständigung stellen wir nachfolgend ein Konzept vor, das *early-career researchers* dabei unterstützt, während ihrer Professionalisierung (in der Regel im Zeitraum der Promotion) entsprechende Fähigkeiten wissenschaftsdidaktischer Verständigung aufzubauen. Dies ist unseres Erachtens wichtig, damit hochschuldidaktisches Handeln zu einer Verständigung über den Sinn wissenschaftlicher Praktiken führt und nicht – im schlimmsten Fall – als Methodendogmatismus wahrgenommen wird.

Daneben dürfte das Entdecken der eigenen Disziplin durch die Augen der Anderen hilfreich dabei sein, in multidisziplinären Teams zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten.

4 Verständigungskompetenz fördern: das Konzept einer interdisziplinären Sommerschule

Den Rahmen für unser Unterstützungskonzept bildet die Sommerschule »Approaches to Research on Teaching and Learning in Higher Education« (Sommerschule Hochschulbildungsforschung; HoBid), die, gefördert von der VolkswagenStiftung, 2019, 2022 und 2023 an den Universitäten Paderborn und Hamburg durchgeführt wurde.² Die Konzeptentwicklung der HoBid ging von der Beobachtung aus, dass Hochschulbildungsforschung in zahlreichen Disziplinen stattfindet (u.a. Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaften, Fachdidaktiken), gleichzeitig aber in keiner Disziplin ein Kernforschungsfeld ausmacht. Vielen *early-career researchers* fehlt es entsprechend an Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten innerhalb der eigenen disziplinären Gemeinschaft. Vor diesem Hintergrund stellt die Verständigung mit anderen Disziplinen über den Gegenstand der eigenen Forschung in der Hochschulbildungsforschung eine besonders zentrale Fähigkeit dar. Insofern liegt es nahe, das Thema bei einer Sommerschule in diesem Forschungsfeld zu bearbeiten. Allerdings erachten wir die Kompetenz aus den oben dargestellten Gründen für Wissenschaftler:innen aller Disziplinen als relevant. Die HoBid ist insofern als Beispiel zu verstehen, die von uns herausgearbeiteten Kompetenzdefizite und Förderprinzipien lassen sich vermutlich auf die meisten *early-career researcher* übertragen. Dementsprechend sollten die Teilnehmer:innen bereits im Vorhinein reflektieren, inwiefern ihr Forschungsprojekt Potenziale und Anknüpfungspunkte für interdisziplinäre Perspektiven aufweist. Diese sollten dann während der einwöchigen Veranstaltung aufgenommen und intensiv bearbeitet werden. Damit verfolgen wir einerseits das Ziel, die Dissertationsprojekte der Teilnehmer:innen inter- oder mindestens multidisziplinären Perspektiven auszusetzen; andererseits sollte die HoBid auch einen Beitrag zur Entwicklung bzw. Festigung der Fähigkeiten zur Verständigung über die eigene Disziplin hinaus leisten.

2 Aufgrund der Förderung konnten auch sämtliche Kosten der Teilnehmer:innen übernommen werden.

Unsere Darstellung der Sommerschule erfolgt in drei Teilen. Als erstes legen wir eine Analyse der Bewerbungen zur HoBid vor und zeigen daran, dass die Promovierenden häufig nur ein sehr oberflächliches Bewusstsein für Interdisziplinarität bzw. die eigene disziplinäre Prägung besitzen. Dann stellen wir das Konzept der Sommerschule mit seinen Detailzielen und den verschiedenen Umsetzungen dar. Dabei fokussieren wir die Formulierung von Prinzipien und Settings, mit denen man Verständigungskompetenzen systematisch fördern kann. Schließlich ordnen wir anhand von Evaluationsergebnissen die Potenziale des Formats für die Förderung der entsprechenden Kompetenzen ein.

4.1 Das Problem empirisch begründet: Eine Analyse des Verständnisses von Interdisziplinarität

Im folgenden Abschnitt berichten wir über die Verständnisse von Interdisziplinarität in den Bewerbungen für die dritte HoBid. Hiermit wollen wir empirisch die Notwendigkeit belegen, bereits in der Sozialisationsphase die Kompetenzen zu fördern, die einer Verständigung zugrunde liegen. Die HoBid wurde international ausgeschrieben und die Teilnehmer:innen mussten sich mit einer Kurzdarstellung ihrer Forschung sowie der Beantwortung einer Reihe von Fragen bewerben.

Zur Beurteilung der Verständnisse von Interdisziplinarität sind zwei Fragen aus den Bewerbungen besonders aufschlussreich:

1. Describe how your project crosses disciplinary boundaries. (Please note that when we speak of disciplines, we mean sociology, education, psychology, and the like, not subdisciplines or fields like social psychology and developmental psychology.)
2. Tell us how your project takes a multi-perspective view of higher education research. (This question could refer to different theoretical lenses or different groups that may be involved in your research. It is helpful if you already adopt a multi-perspective view, but it is also sufficient for you to speculate about it – now and at the summer school.)

Diese Formulierung stellt den Stand der dritten HoBid dar. Die Hinweise in Klammern hatten wir formuliert, da die Bewerbungen zu den ersten beiden HoBids teils sehr einfache Vorstellungen von Interdisziplinarität erbracht hatten. Es findet also bereits eine gewisse Rahmung von Interdisziplinarität statt,

die einfache Verständnisse wie die Kombination unterschiedlicher theoretischer Zugänge ausschließt.

Analysiert werden im Folgenden die 39 Bewerbungen für die dritte HoBid. Wir unterscheiden nicht nach erfolgreichen und nicht erfolgreichen Bewerbungen.

Für die Analyse nutzen wir ein Schema, das auf Kleins (2017) Typologie von Interdisziplinarität beruht. Kleins Typen wurden auf den höheren Ebenen vereinfacht, im Falle der Multidisziplinarität auf die Arbeit einer Person anstelle einer Forschungsgruppe angepasst, um zwei Formen und zudem um zwei besondere Merkmale ergänzt, die sich bei der ersten Durchsicht der Bewerbungen als bedeutsam erwiesen:

1. Transdisziplinarität: Ein Forschungsproblem wird unter Zusammenwirken von Vertreter:innen verschiedener Disziplinen sowie der Gesellschaft bzw. von der Forschung Betroffenen bearbeitet.
2. Interdisziplinarität: Disziplinen werden integriert
 - a. methodologisch
 - b. theoretisch
 - c. restrukturierend oder kritisch (in diesem Fall hat Interdisziplinarität einen Einfluss auf die Disziplinen selbst).
3. Multidisziplinarität:
 - a. additive Multidisziplinarität: Disziplinen tragen zur Arbeit bei, stehen aber unverbunden nebeneinander
 - b. integrative Multidisziplinarität: Wissen einer Disziplin wird in eine andere integriert (in der Regel die Hauptdisziplin der Dissertation), aber einseitig und ohne weitere Folgen.
4. Intradisziplinarität: Teile einer Disziplin werden als Disziplinen verstanden, etwa pädagogische und Entwicklungspsychologie; dies ist eine induktive Kategorie, die wir trotz der Explizierung, was eine Disziplin ist, benötigten.
5. kein Verständnis von Interdisziplinarität (induktiv ergänzte Kategorie)
6. Besondere Merkmale
 - a. Interdisziplinarität wird dem Phänomen zugeschrieben.
 - b. Aspekthaftigkeit wissenschaftlicher Zugänge wird benannt.

Für jeden Text wurde ermittelt, welche Verständnisse von Interdisziplinarität in ihm auftauchen. Wenn eines das dominante zu sein scheint, wurde dies angemerkt.

4.2 Analyseprozess und Ergebnisse

Die Texte der 39 Bewerbungen wurden von Ingrid Scharlau und Tobias Jenert unabhängig voneinander kodiert. Dabei zeigte sich eine hohe Übereinstimmung; insbesondere die relative Verteilung zwischen den Codes war durchgängig deckungsgleich.

Auffällig war, dass keiner der 39 Texte ein differenziertes Vokabular für Interdisziplinarität verwendete. Begriffe wie Disziplin, Theorie, Feld, Fach und Ähnliches gingen munter durcheinander. Das Fehlen dieses Vokabulars bzw. der entsprechenden theoretischen Konzeptionen kann die im Folgenden diskutierten, überwiegend fehlenden oder sehr einfachen Vorstellungen von Interdisziplinarität sicher nicht vollständig, aber vielleicht zum Teil erklären.

Wir bitten darum, die genannten Zahlenverhältnisse nicht überzuinterpretieren. Dazu ist nicht nur die Stichprobe zu klein, sondern auch die Kodierung zu kompliziert. Es ist aber ohne weiteres klar, dass das Verständnis von Interdisziplinarität rudimentär und oft abwesend ist.

Ein einziger Text zeigte ein reflektierend kritisches Verständnis von Interdisziplinarität. In vier weiteren identifizierten wir Andeutungen methodischer oder theoretischer Interdisziplinarität im Sinne unseres Kategorienschemas; in drei dieser Fälle war dieses Konzept aber nicht das dominante, d.h. die Texte enthielten noch mindestens ein weiteres Verständnis von Interdisziplinarität, das an mehr Textstellen oder in größerer Intensität auftrat, aber im Sinne der Typologie weniger elaboriert war.

Multidisziplinär additive und integrative Konzepte ließen sich schwer unterscheiden und nicht immer sehr genau interpretieren. Ein integratives Konzept fanden wir dreimal, davon in zwei Fällen sehr schwach, weil die Frage der Zusammenarbeit oder Integration lediglich genannt, aber nirgendwo explizit thematisiert wurde. 18 Texte wiesen ein additives Konzept auf. Meist ging es dabei darum, die beteiligten Disziplinen aufzuzählen, oder es wurden Formulierungen genutzt wie »I draw on discipline x/concepts from x«, »borrow from«. Oft wurde auch das in der Frage erwähnte Bild des Überschreitens von Grenzen genutzt (»lies at the crossroads of« oder »crosses several disciplines«). Dies erfolgte aber in einer spezifischen Weise; dass etwas passiert, wenn man eine Grenze überschreitet, machte keiner dieser Texte deutlich. Vier Texte verwechselten Subdisziplinen mit Disziplinen (gerne Teildisziplinen der Psychologie).

In zwanzig Texten stellten wir deutliche Hinweise auf die Abwesenheit jedes Verständnisses von (Inter-)Disziplinarität fest; dies war also die am häu-

figsten belegte Kategorie (weswegen sie dem System auch induktiv hinzugefügt wurde).

In einem weiteren Schritt haben wir analysiert, welches Verständnis von Interdisziplinarität in den jeweiligen Texten als dominant erscheint. Dabei zeigt sich, dass in den Texten, die ein Verständnis ausweisen, fortgeschrittenere Konzepte von Interdisziplinarität zwar teils genannt werden, in den Ausführungen zur Umsetzung der eigenen Forschung dann aber einfachere Verständnisse zum Tragen kommen. Dies könnte darauf hindeuten, dass einfache Verständnisse (z.B. methodisch ausgeprägte additive Multidisziplinarität) vielleicht als Kristallisationskerne von Entwicklungen dienen, weswegen wir die Ergebnisse dieser zweiten Kodierung nicht überinterpretieren möchten.

Schlussfolgern wollen wir, zunächst vorsichtig, dass auch Promovierende, die sich selbst als Zielpopulation für interdisziplinäre Sommerschulen wahrnehmen, nur selten Vorstellungen äußern (können), die theoretischen Konzepten von Interdisziplinarität entsprechen. Die meisten konnten das Disziplinenverhältnis ihrer Arbeit nicht beschreiben (oder haben sich nicht die Mühe gemacht, das zu tun), und die nächstgrößere Gruppe scheint davon auszugehen, dass sich Disziplinen bzw. Bestandteile von Disziplinen nach Bedarf zusammenfügen lassen, ohne dass dadurch Schwierigkeiten entstehen. Mit diesen beiden Haltungen lassen sich in unserer Stichprobe drei Viertel der Texte beschreiben.

In insgesamt neun von 39 Texten fiel auf, dass die Verfasser:innen Interdisziplinarität aus ihrem Gegenstand heraus erklärten, etwa durch die Annahme, dass der Gegenstand als solcher einen interdisziplinären Ansatz verlangt und dieser sich damit aus der Sache selbst ergibt. Solche Gegenstände wurden z.B. als »umbrella topics« oder »transversal topics« bezeichnet.

In Bezug auf unsere Frage nach der Aspekthaftigkeit, die über zwei Beispiele konkretisiert wurde (»theoretical lenses or different groups that may be involved in your research«), fiel auf, dass die Bewerber:innen recht häufig (zehnmal insgesamt) darauf verwiesen, dass die Forschung die Sichtweisen verschiedener Personen(-gruppen) aufnehme (»stakeholder« oder »target groups«). Diese Multiperspektivität wurde allerdings in keinem Fall auf die disziplinäre Position der Forscher:innen bezogen. Dass die eigene disziplinäre Verortung eine spezifische Positionierung zu den Personen(-gruppen) mit sich bringt, wurde in den Texten ebenso wenig thematisiert wie die Frage, ob die Anliegen der multiplen »stakeholder« möglicherweise unterschiedliche disziplinäre Zugangsweisen erfordern. Die theoretischen Linsen wurden deutlich

seltener aufgenommen (zusammengefasst mit frameworks, methods: viermal). Nur in einem Text wurde diskutiert, dass Disziplinen Perspektiven haben können, wobei auch hier keine Folgerungen wie z.B. eine Begrenztheit des disziplinären Zugangs diskutiert wurden.

Die Ergebnisse der Textanalyse waren für uns durchaus erstaunlich: Wir hatten zwar vermutet, dass die Vorstellungen von interdisziplinärer Wissenschaft bei Promovierenden ggf. unterkomplex, idealisiert oder praktisch schwer umzusetzen sein würden; das weitgehende Fehlen von Konzepten von Interdisziplinarität und auch eines Bewusstseins für die Positionierung der eigenen Disziplin hatten wir aber in dieser Ausprägung nicht erwartet. Vor diesem Hintergrund scheint uns eine entsprechende Qualifizierung von Wissenschaftler:innen umso relevanter.

4.3 HoBid: Das Konzept der Sommerschule

Das Konzept für die internationale und interdisziplinäre Summer School HoBid basiert auf den eingangs vorgestellten Überlegungen. Seine Elemente arbeiten die Idee der Reflexion der eigenen, disziplinär geprägten Praktiken, Methoden, Wissen und Annahmen in einer systematischen Form aus, die von der Kontextgestaltung bis zu einzelnen methodischen Elementen reicht. Die Sommerschule wurde zwischen 2019 und 2023 insgesamt dreimal durchgeführt. Die Evaluationen erlauben Rückschlüsse darauf, welche Gestaltungsaspekte in der Wahrnehmung der Teilnehmer:innen einen besonderen Beitrag zur Entwicklung der angestrebten interdisziplinären Sensibilität und Verständigungsfähigkeiten beitragen.

Mit dem Fokus auf das Thema Hochschulbildungsforschung ergibt sich eine offene disziplinäre Ausrichtung. Angesprochen waren *early-career researchers* aus allen Disziplinen, die sich mit bildungsbezogenen Fragestellungen an Hochschulen befassen. Viele *early-career researchers* in der Hochschulbildungsforschung haben – von außen betrachtet – keine sichere disziplinäre, aber auch keine interdisziplinäre Zugehörigkeit, da ihre Themen Disziplinengrenzen überschreiten; andere – etwa solche, die in sehr selbstbewussten Disziplinen wie der Psychologie promovieren – bleiben eng innerhalb der Disziplinengrenzen.

Übergeordnetes Ziel der Sommerschule war die Gestaltung konsistenter Forschungsdesigns, die nicht von vorgegebenen disziplinär-methodischen Konventionen, sondern vom jeweiligen Erkenntnisinteresse ausgehen. Dadurch sollte es den Teilnehmer:innen ermöglicht werden, ihr Verständnis

von Disziplinarität und Interdisziplinarität zu erweitern und eine reflexiv-kritische Sicht auf die eigene Disziplin zu entwickeln. Dieses Ziel leitete die didaktische Gestaltung der Sommerschule, die sich in folgenden drei Kernmerkmalen niederschlägt:

(1) Das eigene Forschungsvorhaben wurde weiterentwickelt, indem es mit Anderen diskutiert wurde, wobei es hier aber nicht primär um innerwissenschaftliche Weiterentwicklung ging, sondern insbesondere um Verständlichkeit und Begründbarkeit für Menschen aus anderen Kontexten (Wissenschaften und Bildungssystemen) sowie deren Fragen an und Ergänzungen zum eigenen, disziplinär geprägten Zugang zu einem Problem. Der eigene Beitrag sollte durch diese Erweiterung und die ihr entsprechenden Verbindungen *anspruchsvoll* formuliert werden; ebenso sollten die Arbeiten anderer analysiert und konstruktiv kritisiert werden.

(2) Die *early-career researchers* sollten ihre Perspektive erweitern, indem sie Themen, theoretische Zugänge und aktuelle Methoden anderer Disziplinen kennenlernten und dadurch ihr Verständnis für die Begrenztheit des jeweils eigenen Ansatzes und für die alternativen Potentiale anderer Ansätze schulten. Das sollte auch dazu führen, produktiven intellektuellen Dissens kennenzulernen und zu üben.

(3) Die Teilnehmer:innen sollten sich mit anderen internationalen Forscher:innen vernetzen. Denn neben der disziplinären Verortung können auch Unterschiede der jeweiligen Wissenschaftssysteme, -institutionen und, damit verbunden, Arbeits- und Herangehensweisen an wissenschaftliche Problemstellungen als Perspektiven verstanden werden.

Diesen Zielen entspricht eine spezifische Gestalt der Sommerschule. Alle Angebote der HoBid boten den *early-career researchers* Ausgangspunkte für eine vertiefte Auseinandersetzung mit inhaltlichen, methodologischen und methodischen Fragen. Die Interaktionsformate waren

- kleine, fest zusammengesetzte Meetup-Gruppen
- thematisch und methodisch heterogene Workshops, von denen zwei gewählt wurden
- Schreiblabore
- Keynotes und Plenumsdiskussionen
- ab der zweiten HoBid Mentoring durch Teilnehmer:innen früherer HoBids

Meetup-Gruppen

Die *Arbeit an den Einzelprojekten* erfolgte in Meetup-Gruppen von fünf oder sechs Personen. Jedes Dissertationsprojekt wurde etwa zwei Stunden lang diskutiert. Die Gruppen wurden fachheterogen zusammengesetzt, wobei wir darauf achteten, Personen mit ähnlichen Themen derselben Gruppe zuzuordnen, sofern sie unterschiedlichen Disziplinen angehörten. Alle Gruppen wurden von erfahrenen Wissenschaftler:innen betreut, die für eine konzentrierte Diskussionskultur sorgten und zuweilen auch Anregungen zum Diskutieren gaben.

Alle *early-career researchers* verfassten vorab einen Text zu ihrem Forschungsprojekt, dessen Struktur (die zum Teil schon aus der Bewerbung bekannt war) vorgegeben wurde und vier wichtige Fragen enthielt:

The following items/questions may help you to structure your paper:

1. To which theories and methods do you particularly refer?
2. How does your project (potentially) cross disciplinary boundaries? Note: With disciplines, we mean subjects such as psychology vs. sociology, NOT schools within a discipline (e.g., cognitive vs. social psychology).
3. How does your project take a multi-perspective view of higher education research?
4. Please describe a problem that you are currently working on. Do this in the style typical of your discipline (e.g., chapter, research paper).

Diese Texte wurden von allen Teilnehmer:innen der Meetup-Gruppe gelesen und in einem zweistündigen Slot diskutiert. Hierbei wurde besonders darauf geachtet, dass die gesamte Gruppe Verantwortung für die Qualität der Diskussion übernahm, etwa durch einen selbstgewählten Modus zur Dokumentation der Diskussionen. Alle Präsentierenden suchten sich eine Person aus der Gruppe, die Diskussionsanregungen für sie notierte und für weitere Gespräche jenseits der Meetup-Gruppentreffen zur Verfügung stand.

Die Meetup-Gruppen bildeten gewissermaßen das Rückgrat der HoBid. Sie wurden höchst positiv evaluiert und scheinen sehr wichtig für die intensive und zugleich vertrauensvolle Atmosphäre zu sein, die von zahlreichen Teilnehmer:innen als besonders positiv hervorgehoben wurde. Entscheidend ist, dass die Gruppen einen hohen Grad an Vorbereitung, Strukturierung und Verbindlichkeit erfordern. Denn die Gefahr ist groß, dass Rückmeldungen schnell allgemein werden, Bekanntes aufgenommen und weniger Bekanntes als nicht relevant, weil von einer anderen Disziplin formuliert, zurückgewiesen wird.

Um die interdisziplinäre Verständigung systematisch zu fördern, müssen die Leiter:innen intensiv instruiert, die vorab erstellten Texte nachgehalten und ernstgenommen und die Feedbackprozesse in der Gruppe formalisiert werden.

Plenumsformate

Jede HoBid hatte drei Keynote-Vorträge, in denen einzelne relevante Themen diskutiert wurden. Dabei wurden innerhalb des Rahmenthemas Hochschulbildungsforschung nochmal Schwerpunkte gesetzt: Die erste HoBid hatte das Thema Qualität, die zweite Diversität und die dritte Wissenschaftskommunikation. Die Vortragenden stellten aktuelle Forschung aus dem Bereich der Hochschulbildung jeweils aus einer fachlichen Perspektive dar. Sie wurden gebeten, diese Perspektive klar und offensiv einzunehmen und auf diese Weise Forschung in ihrer »Tiefe« zu zeigen, sie dabei aber nicht unreflektiert stehen zu lassen.

Auf der dritten HoBid wurde eine Keynote der systematischen Information und Reflexion über Disziplinarität und Interdisziplinarität gewidmet, und rückblickend hätte dies auch den vorherigen HoBids gutgetan. Diese Keynote diente dazu, Missverständnisse auszuräumen, die in den Bewerbungstexten recht häufig vorkamen, etwa dass ein Projekt deswegen interdisziplinär sei, weil das Thema in den Gegenstandsbereich verschiedener Disziplinen fällt oder weil es verschiedene Teildisziplinen einer Disziplin (etwa der Psychologie) kombiniert (siehe unsere Analyse der Bewerbungstexte oben). Die Keynote bestand aus zwei eher informativen Teilen, die eine Reflexionsübung rahmten.

Im ersten Teil wurde der Begriff Interdisziplinarität kritisch befragt. Dabei wurden drei wichtige Punkte angesprochen:

Erstens wurde kritisiert, dass Interdisziplinarität oft normativ verstanden wird als etwas in sich Gutes oder Hilfreiches, und darauf hingewiesen, dass stets geklärt werden muss, aus welchen Gründen und in welcher Hinsicht Interdisziplinarität gut ist und wann nicht. Dies diente auch zur Abgrenzung von eher hochschulpolitischen Initiativen zur Förderung von Interdisziplinarität. Zweitens wurde darauf hingewiesen, dass es keine einheitliche Definition von Interdisziplinarität gibt, sondern viele verschiedene Definitionen und vor allem Formen (Klein, 2017). Diese Vielfalt macht es notwendig, stets zu klären, um welches spezifische Verständnis von Interdisziplinarität es in einer bestimmten Situation geht. Einige der wichtigsten Konzepte wurden skiz-

ziert. Drittens wurde speziell auf integrative oder kritische Interdisziplinarität (Klein, 2017) eingegangen, die einen Impuls zur kritischen Reflexion enthält.

Im mittleren Kernteil wurden die Teilnehmer:innen in einem interaktiven Format gebeten, sich vorzustellen, sie seien Teil einer Arbeitsgruppe, die die Gründe für den Abbruch eines Studiengangs im ersten Jahr untersuchen soll; einige Studierende treten hier nicht einmal die Prüfung an. Sie wurden nach Forschungsergebnissen (Theorien, Annahmen, Hypothesen) gefragt, die ihnen dazu einfallen, und gebeten zu überlegen, wie sie methodisch an das Problem herangehen würden. Daran schloss sich eine längere Plenumsdiskussion über die an Hochschulbildungsforschung beteiligten Disziplinen, lebensweltliche Phänomene und disziplinäre Perspektiven an. Diese Übung erwies sich als ausgesprochen ertragreich; zahlreiche Teilnehmer:innen gaben an, die Beiträge der anderen Teilnehmer:innen hätten ihnen vor Augen geführt, dass ihre eigene Disziplin nur einen sehr kleinen Ausschnitt dessen betrachten würde, was alles zum Phänomen »Abbruch« gehören kann. Insbesondere wurde herausgestellt, dass die Perspektiven der anderen aus einem Alltagsverständnis heraus absolut nachvollziehbar und plausibel erschienen, jedoch den Personen selbst im wissenschaftlichen Setting nicht in den Sinn gekommen seien, weil man eben in der eigenen Disziplin andere Dinge anschaut. Abschließend wurde auf Elemente von Fachkulturen nach Ludwig Huber (1991) hingewiesen.

Methodenworkshops

Alle Teilnehmer:innen wählten aus einem Angebot von vier je zwei zweistündigen Methodenworkshops. Diese lieferten zum Teil neue und aktuelle Informationen (z.B. Bayes-Statistik, Decolonizing the Curriculum), und zum Teil boten sie die Möglichkeit, einmal länger bei einer Frage zu bleiben, die im Alltag oft zu kurz kommt (z.B. Ethik, Transdisziplinarität); auf der dritten HoBid kamen praktische Fragen der Wissenschaftskommunikation hinzu (z.B. Podcasting, Strategien für Social Media). Die primäre Idee dahinter war nicht Spezialisierung, sondern vielmehr die Teilnehmer:innen dazu anzuregen, auch hier über ihren Tellerrand zu schauen. In manchen Fällen zielten die Angebote darauf, das eigene Projekt in einen bewusst befremdenden Ansatz zu bringen; das war aber nicht Voraussetzung.

Die Methodenworkshops wurden (mit Ausnahme einiger auf der letzten HoBid) überwiegend von universitätsinternen *junior* oder *senior researchers* geleitet. Ausschlaggebend für die Auswahl war auch, wie weit diese über die eigene Perspektive Aufschluss geben konnten.

Schreibwerkstätten

Ein kontinuierliches Angebot an Schreibwerkstätten sorgte dafür, dass die Teilnehmer:innen konkrete Textarbeit leisten konnten. Zwei Stunden zum Abschluss des Tagesprogramms waren verpflichtend, eine Stunde *early bird writing* vor Beginn des Programms optional. Die Phasen boten im Wesentlichen Zeit zum Schreiben, aber auch zur Übung und Reflexion von Schreibgewohnheiten und -strategien. Dafür begannen sie stets mit einer kurzen Schreibübung (beispielsweise Fokussiertes Freewriting, Inkshedding), die die Teilnehmer:innen erst durchführten und dann diskutierten. Wichtig war uns, mit den Übungen die unterschiedlichen Textkonventionen von Wissenschaften präsent zu halten und zu reflektieren; danach war »stille Schreibzeit«. Die Schreiblabore wurden von erfahrenen Schreibdidaktiker:innen der beteiligten Universitäten geleitet, die auch über diese Zeiten hinaus während der Pausen ansprechbar waren, etwa für individuelle Schreibberatung.

Soziale Bedingungen interdisziplinärer Reflexion

In den folgenden drei Abschnitten kommen Elemente der HoBid zur Sprache, die für die Ermöglichung von Vertrauen bedeutsam und vielleicht sogar entscheidend sind. Intensive Reflexion der eigenen Wissenschaft im Sinne des von Huber angesprochenen Verständigungsprozesses setzt Vertrauen voraus. Das Programm wurde deswegen so gestaltet, dass Freiräume für offenen Austausch und Netzwerkbildung blieben, damit sich die Teilnehmer:innen auch persönlich kennenlernen konnten; dies ist für den durchaus schwierigen und gewissermaßen bedrohlichen interdisziplinären Austausch entscheidend. Die Leiter:innen der Meetup-Gruppen und die Referent:innen der Workshops wurden gebeten, möglichst über ihre Beiträge hinaus anwesend und ansprechbar zu sein. Aus zeitlichen Gründen war dies bei den Vortragenden nur eingeschränkt möglich; die anderen hingegen waren sehr gut erreichbar.

Ab der zweiten HoBid konnten sich Teilnehmer:innen vorheriger Veranstaltungen als Ehemalige bewerben. Sie wurden für Treffen mit einer (freiwilligen) Kleingruppe von *early-career researchers* engagiert, die sich für bestimmte Themen interessierten, etwa die Rolle von Gender für die akademische Karriere.

Während der Sommerschulen wurden von den Teilnehmer:innen verschiedene Möglichkeiten zur Weiterführung des Netzwerks und Austausches entwickelt. Diese Aktivitäten umfassten unter anderem digitale Schreibgruppen, die zum Teil über Jahre existier(t)en, Fortsetzung der Treffen in den Meetup-Gruppen, Fortführung des Mentoring durch Ehemalige in ei-

nem Online-Format, gemeinsame Publikationen, Austauschgruppen und Einreichungen zu bildungsbezogenen internationalen Konferenzen.

Neben einer Mailingliste, die vom Leitungsteam der HoBid eingerichtet wurde, haben die Teilnehmer:innen einen Slack-Kanal und eine WhatsApp-Gruppe eingerichtet, über die sie kommunizieren und verschiedene Angelegenheiten organisieren. Die langfristigen Aktivitäten zu unterstützen hat sich als ausgesprochen wichtig erwiesen. Mutmaßlich hat interdisziplinäre Verständigung auch eine persönliche Komponente: Personen, die man über längere Zeit kennt, lernt man in verschiedener Hinsicht besser kennen, sodass auch die Verständigung über grundlegendere Dinge (wie epistemische Ansichten) besser gelingen kann.

4.4 Ergebnisse und Erfahrungen

Verständnisse von Interdisziplinarität

Wir haben davon abgesehen, die Konzepte von Interdisziplinarität am Ende der dritten HoBid noch einmal zu erheben (und in diesem Sinne eine Prä-Post-Erhebung durchzuführen), weil hier Interdisziplinarität nicht nur praktiziert, sondern auch explizit thematisiert wurde, eine zumindest kurzfristige Änderung also hoch wahrscheinlich ist. Mindestens ermöglichte die Sommerschule den Teilnehmer:innen, im Qualifikationsprozess disziplinäre Unterschiede einmal konkret zu erfahren und – zumindest potenziell – auf das eigene wissenschaftliche Handeln zu beziehen.

Evaluation der HoBid

Quantitative Evaluationen am Ende der HoBids zeigen, dass die Sommerschule ihr Ziel in der Wahrnehmung der Teilnehmer:innen erfüllen konnte. Die Teilnehmer:innen stimmten eindeutig allen Lernzielen zu: Sie lernten verschiedene Ansätze kennen, entwickelten neue Ideen für ihr Projekt und konnten in etwas geringerem, aber immer noch hohem Maße ihr eigenes Projekt voranbringen. Fast ausnahmslos alle würden die HoBid weiterempfehlen und sogar eine weitere HoBid besuchen (letzteres stimmt nicht ganz mit dem ausreichenden, aber keineswegs hohen Interesse ehemaliger Teilnehmer:innen an einer erneuten Teilnahme als Mentor:in oder Workshopleiter:in überein).

Die Bewertung der einzelnen Programmelemente zeigt, dass diese allesamt als sehr hilfreich eingeschätzt wurden. Das Kennenlernen anderer Doktorand:innen oder *senior researchers* und die Meetup-Gruppen wurden als

die hilfreichsten Elemente wahrgenommen. Aber auch alle anderen Elemente wurden als sehr hilfreich eingestuft.

Nach der dritten und letzten HoBid wurden die Leiter:innen von Workshops und Meetup-Gruppen und Ehemalige um ein individuelles Feedback gebeten. Sie waren sich einig, dass die Teilnehmer:innen ein tieferes Verständnis für Interdisziplinarität oder mehr Respekt für andere Ansätze als in anderen Kontexten entwickelten. Zudem erwähnten sie die Meetup-Gruppen als eine ganz besondere und wirkungsvolle Aktivität, und viele hoben die Kollegialität und die positive Atmosphäre hervor, die mit starken akademischen Inhalten gut ausbalanciert war. Hier ein spontanes, nicht untypisches Feedback: »I wanted to express my sincere appreciation for the exceptional summer school in Paderborn. [...] I can confidently say that it is a wonderful experience for PhD students and early-career researchers alike. The opportunities to learn and reflect on our research journeys are unparalleled and I've never come across anything like it before. The academic rigour of the summer school was both challenging and enriching. Despite its demanding nature, I always felt invigorated and filled with positive energy.«

Gelingensbedingungen

Im Verlauf der drei Durchführungen der Sommerschule haben sich einige Gestaltungsaspekte als besonders wichtig für das Erreichen der angestrebten Ziele herausgestellt: Übergreifend hat sich gezeigt, dass eine offene und vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre zu den zentralen Anforderungen und zugleich Stärken der HoBid zählt. So wurde von den Teilnehmer:innen immer wieder betont, sie hätten – im Unterschied zu anderen Veranstaltungen wie Konferenzen oder Weiterbildungen in der eigenen Disziplin – nicht den Druck verspürt, sich auf eine bestimmte Art nach außen zu »verkaufen« oder »überall kompetent zu sein«. Hier zeigt sich wiederum das Spezifische akademischer Kulturen: Sie verlangen nach einem bestimmten Habitus, nach bestimmten Verhaltensweisen, die nicht immer, vielleicht sogar häufig nicht als authentisch erlebt werden. Eine solche offene und gewissermaßen »gefahrlose« Atmosphäre entsteht allerdings nicht einfach so, sondern verlangt, dass einige Prinzipien beachtet und sehr strikt eingehalten werden:

- **Internationalität:** Die internationale Zusammensetzung erwies sich als außerordentlicher Gewinn. Dies führen wir zum einen auf die Sprache zurück, da die Notwendigkeit, sich auf Englisch auszudrücken, die Gefahr, in starken Jargon zu verfallen, deutlich reduziert. Hier übernimmt

das Englische tatsächlich die Funktion einer *Lingua Franca* im Wortsinn. Zudem lernen die Teilnehmer:innen auch andere Organisationsformen von Zusammenarbeit und akademischen Karrieren kennen, da die nationalen Wissenschaftssysteme eine zusätzliche Heterogenitätsdimension einführen. Die HoBid wurde über die drei Durchführungen hinweg immer internationaler, was sich als sehr gewinnbringend herausgestellt hat.

- **Sorgfältiges Achten auf Interdisziplinarität:** Dieses Prinzip betrifft verschiedene Aspekte: erstens die Zusammensetzung der Teilnehmer:innen und insbesondere der Meetup-Gruppen. Hier ist auf »echte« Interdisziplinarität zu achten; so muss beispielsweise berücksichtigt werden, dass Personen, die in hochschuldidaktischen Einrichtungen arbeiten, durch ihr Studium eine bestimmte disziplinäre Prägung besitzen können, oder aber, dass die Einrichtung stark durch eine wissenschaftlich orientierte Leitung disziplinär geprägt sein kann. Hier müssen die Lebensläufe, Bewerbungstexte etc. der Teilnehmer:innen genau geprüft werden; zweitens die Zusammensetzung und das Auftreten der Beitragenden und der Leitung der Sommerschule: Hier ist wichtig, dass Unterschiede zwischen den Disziplinen offen dargestellt und durchaus auch als unterschiedliche Positionen vertreten werden. Für die Teilnehmer:innen war es ausgesprochen wichtig zu sehen, dass die Leitungspersonen auf einer persönlichen Ebene hervorragend zusammenarbeiten können, sich aber ihrer unterschiedlichen wissenschaftlichen Positionen zu bestimmten Themen bewusst bleiben und diese auch untereinander vertreten.
- **Sorgfältiges Auswählen der Beitragenden:** Die beiden vorgenannten Gelingensbedingungen erfordern ein sehr umsichtiges und damit aufwändiges Vorgehen bei der Auswahl der Teilnehmer:innen und insbesondere der Beitragenden. In den Meetup-Gruppen wie auch in den Methodenworkshops ist es entscheidend, dass die Beitragenden nicht ihre eigenen Selbstverständlichkeiten einbringen, sondern sehr umsichtig und reflektiert damit umgehen, dass ihre Beiträge wiederum eine ganz spezifische Perspektive und Aspekthaftigkeit darstellen.

5 Abschluss

Abschließend möchten wir das zentrale Anliegen unseres Beitrags noch einmal klar benennen und bekräftigen: Die eigene disziplinäre Verortung mit ihren Konsequenzen für wissenschaftliche Erkenntnis zu reflektieren und in der

Interaktion mit anderen zu berücksichtigen, stellt für uns eine zentrale Kompetenz für Wissenschaftler:innen dar. Ohne sie verschwindet ein wichtiger Teil wissenschaftlicher Erkenntnis, nämlich die epistemologische Kompetenz, die sich aus den methodologischen Entscheidungen von Disziplinen im Umgang mit ihren Gegenständen ergibt.

Unsere – zugegebenermaßen sehr explorative – empirische Analyse bestätigt uns in der Annahme, dass diese Kompetenz an einer entscheidenden Stelle der wissenschaftlichen Sozialisation, der Promotion, unzureichend ausgeprägt ist. Dies ist theoretisch plausibel, war für uns im Erfahrungskontext der Sommerschule, die sich ja genau an Forscher:innen in einem multidisziplinär geprägten Bereich richtet, in der Prägnanz überraschend.

Wichtig ist uns auch zu betonen, dass der Anspruch, disziplinäre Reflektiertheit zu fördern, sowohl für Lehre als auch für Forschung relevant ist. Für uns gehört dazu mehr, als das Wissen um Disziplinen und die Fähigkeit zu reflektieren; entscheidend ist eine reflexive Haltung, das bewusste und aktive Suchen danach, was die eigene disziplinäre Sichtweise auszeichnet und wo ihre Grenzen liegen. Wissenschaftsdidaktik im engen Sinne – also im Rahmen der Gestaltung von Lehre – profitiert von dieser Kompetenz, weil Lehrende dadurch sensibel werden für die Eigenheiten (insbesondere die Praktiken) der eigenen Disziplin und die Irritationen, die dadurch bei Lernenden entstehen können. Allerdings profitiert auch die Forschung von dieser Kompetenz, weil das Bewusstsein für die Besonderheiten und insbesondere die Grenzen der eigenen disziplinären Perspektive einen erweiterten Zugang zu den Phänomenen eröffnet, mit denen man sich beschäftigt (z.B. indem man erkennt, was man selbst nicht sieht, was aber plausibel wäre anzusehen). In diesem Sinne halten wir es auch nicht für sinnvoll, das von uns vorgestellte Förderkonzept als ›hochschuldidaktische‹ oder ›forschungsbezogene‹ Maßnahme zu charakterisieren. Im Grunde geht es um eine Förderung individueller Entwicklungsprozesse als Wissenschaftler:in.

Literatur

Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines* (2nd ed.). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Huber, L. (1974). Das Problem der Sozialisation von Wissenschaftlern: Ein Beitrag der Hochschuldidaktik zur Wissenschaftsforschung. *Neue Sammlung* 14(1), 2–33.
- Huber, L. (1991). Fachkulturen: Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. *Neue Sammlung*, 31(1), 3–24.
- Huber L. (1994). Wissenschaftspropädeutik: eine unerledigte Hausaufgabe der allgemeinen Didaktik. In M.A. Meyer & W. Plöger (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik Band 10* (S. 243–253). Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Eds.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (pp. 9–35). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Huber, L. (2011). Fachkulturen und Hochschuldidaktik. In M. Weil (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik: Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 109–128). Münster: Waxmann.
- Huber, L., Olbertz, J. H. & Wildt, J. (1994). Auf dem Weg zu neuen fachübergreifenden Studien. In L. Huber (Ed.), *Über das Fachstudium hinaus: Berichte zu Stand und Entwicklung fachübergreifender Studienangebote an Universitäten* (pp. 9–47). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Huber, L. & Portele, G. (1983). Die Hochschullehrer. In L. Huber (Ed.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 193–218). Stuttgart: Ernst Klett.
- Jenert T. & Scharlau, I. (2022). Wissenschaftsdidaktik als Verständigung über wissenschaftliches Handeln – eine Auslegeordnung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 155–179). Bielefeld: transcript Verlag. doi: 10.14361/9783839460979
- Klein, J.K. (2017). Typologies of interdisciplinarity: The boundary work of definition. In R. Frodeman (Ed.), *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (pp. 21–34). Oxford: Oxford Academic.
- Kuhn, M. & Neumann, S. (2015). Verstehen und Befremden: Objektivierungen des »Anderen« in der ethnographischen Forschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(1), 25–42.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge.
- Portele G. & Huber L. (1981). Entwicklung des akademischen Habitus: zum Problem der Konzeptbildung in der Hochschulsozialisationsforschung. In I.N. Sommerkorn (Hrsg.), *Identität und Hochschule: Probleme und Perspektiven*

studentischer Sozialisation. Blickpunkt Hochschuldidaktik 64 (S. 185–197). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD).

Torka, M. (2015). Wissenschaftliche Sozialisation als theoretische, praktische und institutionelle Herausforderung. In M. Torka (Hrsg.), *Disziplinäre Sozialisation in die Wissenschaft: Fallstudien einer Lehrforschung* (S. 1–17). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).