



# Interdisziplinarität als Merkmal erwachsenenpädagogischen Denkens und Handelns?

SEBASTIAN LERCH

## Zusammenfassung

Für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als heterogenes Feld, aber auch aufgrund ihrer disziplinären und akteursbezogenen Binnendifferenzierung, die per se als intra- und interdisziplinär zu kennzeichnen ist, beinhaltet „Interdisziplinarität“ als Label gegenwärtiger öffentlicher, politischer, gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Diskurse zahlreiche Anschlussmöglichkeiten und Implikationen. Der Beitrag möchte dies aufschließen und über eine begriffliche Schärfung, die gerade aufgrund der „Durchsichtigkeit“ und „positiven Konnotation“ von Interdisziplinarität notwendig erscheint, Herausforderungen und Chancen für das erwachsenenpädagogische Handlungsfeld darlegen.

**Stichwörter:** Interdisziplinarität; Transdisziplinarität; Heterogenität; Denkstil

## Abstract

For adult education/continuing education as a heterogeneous field, but also due to its disciplinary and actor-related internal differentiation – which can per se be characterised as intra- and interdisciplinary, “interdisciplinarity” – as a label of current public, political, social and scientific discourses contains numerous connection possibilities and implications. This article would like to open this up and, through a conceptual refinement, which seems necessary precisely because of the “transparency” and “positive connotation” of interdisciplinarity, make accessible challenges and opportunities for the field of adult education.

**Keywords:** interdisciplinarity; transdisciplinarity; heterogeneity; thinking style

# 1 Einleitung

Interdisziplinarität wird gegenwärtig in Gesellschaft, Wissenschaft und Politik gerne angeführt. Einmal wird sie als gewinnbringendes Merkmal fachübergreifender Hochschullehre benannt, einmal als unternehmerische Zauberformel oder allgemeinpädagogisches Konzept gepriesen und wieder einmal als politische Notwendigkeit gesellschaftlicher Herausforderungen (z. B. Coronakrise, Arbeit 4.0) besprochen. Was hat es aber mit diesem konjunkturstarken Label auf sich? Was bedeutet sie für ein Feld wie das der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, das mit einiger Berechtigung aus sich heraus bereits als interdisziplinär bezeichnet werden kann? Welche Implikationen beinhaltet das für Lehren und Lernen? Und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für das erwachsenpädagogische Denken und Handeln in Wissenschaft und Praxis?

Der vorliegende Beitrag möchte diese Fragen beantworten. Hierzu wird zunächst (2) eine begriffliche Umschreibung von Interdisziplinarität versucht und dazu auch eine Abgrenzung/Verschränkung zu Transdisziplinarität gezeigt. Daraus abgeleitet werden (3) Konsequenzen für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung formuliert; dabei wird auf disziplinäre, praxisbezogene und akteursbezogene Implikationen eingegangen. Im Anschluss werden Möglichkeiten und Herausforderungen der Förderung interdisziplinären Sehens, Denkens und Handelns beleuchtet (4), ehe ein Ausblick auf offene Fragen den Beitrag schließt (5).

## 2 Inter- oder Transdisziplinarität – eine begriffliche Annäherung

### 2.1 Grundlegende Skizzierung

Bei einer Betrachtung von Interdisziplinarität müssen zunächst Ober-, Unter- und Parallelbegriffe (vgl. Lerch 2010, S. 45–49) in den Blick genommen werden, welche mit Interdisziplinarität verbunden sind. Sie stehen sich gegenüber, ergänzen sich, verlaufen parallel oder weisen in die gleiche Richtung. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, werden in Anlehnung an Jungert (vgl. 2013, S. 2 ff.) einige Begriffe aufgeführt, welche in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen vorherrschen. Zunächst existiert Multidisziplinarität. Sie impliziert ein disziplinäres Nebeneinander auf demselben Themengebiet ohne strukturierte Zusammenarbeit oder fachübergreifende Synthesebemühungen der Einzelwissenschaften; jede Disziplin widmet sich nur den sie selbst betreffenden Teilaspekten des Themas. Daneben wird Pluridisziplinarität genannt, die eine erste Stufe eigentlicher Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Disziplinen meint, und Crossdisziplinarität (vgl. Balsiger 2005), welche die Übernahme und Nutzung fremder Erkenntnisse, Methoden und Programme für die eigene Disziplin beinhaltet. Dieser Aspekt scheint für ein interdisziplinäres Arbeiten in Wissenschaft und Praxis grundlegend und auch für die Förderung interdisziplinären Denkens und Handelns zentral zu sein. Denn nach der Wahrnehmung von Be-

sonderheiten des eigenen Fachs und dem Erkennen von Fragestellungen, Gegenständen oder Methoden anderer Disziplinen ist ein wichtiger Schritt interdisziplinärer Sichtweisen von Studierenden, Wissenschaftler\*innen und Praktiker\*innen, in eben dieser bewussten Adaption von Erkenntnissen einer Disziplin auf die eigene zu sehen, wenngleich auch dies wohl noch keine Interdisziplinarität im engeren Sinn ist. Letztere wird sehr häufig über Fragestellungen oder zu bearbeitende Inhalte generiert. So ist der Bau einer pädagogischen Einrichtung ein aus sich heraus begründeter interdisziplinärer Prozess, an dem Erziehungswissenschaftler\*innen, (Innen-)Architekt\*innen, Bauingenieur\*innen etc. beteiligt sein können. Der Gegenstand oder das Thema bedingen folglich interdisziplinäre Herangehensweisen, wobei die Integration, das Zusammenwirken und Ineinandergreifen als zentrales Merkmal von Interdisziplinarität angesehen wird (vgl. Mansilla et al. 2012; Holbrook 2013). Über diese Stufe der Interdisziplinarität hinaus weist allein noch Transdisziplinarität. Gemeinhin werden darunter zwei verschiedene Auslegungen gefasst: (1) ein gemeinsames Arbeiten von Wissenschaftler\*innen und Praktiker\*innen an komplexen und übergeordneten, gesellschaftlich bedeutsamen Fragestellungen (vgl. Jungert 2010) und (2) eine transformierende Wissenschaftsentwicklung, woraus neue Disziplinen oder neue Ansätze (z. B. die Entwicklung eines Röntgengeräts durch Ingenieur\*innen und Mediziner\*innen) entstehen (vgl. Heckhausen 1987; Braßler 2020, S. 13).

Durch ein Aufweisen einzelner Ebenen und Facetten von Inter- und Transdisziplinarität wird deutlich, dass stets (je nach Kontext, Disziplin etc.) zu prüfen ist, was genau gemeint ist, wenn von den Begriffen gesprochen wird. Um dies weiter aufzuschließen, lohnt es sich, Dimensionen von Disziplinarität und damit auch von Interdisziplinarität zu betrachten (vgl. Jungert 2013, S. 7 ff.). Sich an solchen Merkmalen zu orientieren kann das eigene und gemeinsame interdisziplinäre Denken und Handeln strukturieren helfen:

- Gegenstände: Diese werden zumeist ohnehin von verschiedenen Disziplinen aus betrachtet und erschlossen (vgl. Defila & Di Giulio 1998, S. 116 f.).
- Methoden: Auch Methoden sind häufig in verschiedenen Disziplinen wirksam, was sich bereits durch qualitative Forschungen von Medizin bis Soziologie zeigt.
- Probleme: Dieser Aspekt ist wichtig und wird in interdisziplinär zusammengesetzten Studiengängen berücksichtigt, denn die anvisierte Zusammensetzung von Studienfächern und Arbeitsformen ist wesentlich durch die Problemstellungen motiviert (vgl. Lerch 2014).
- Theoretisches Integrationsniveau: Modelle und Theorien verschiedener Disziplinen passen nicht immer zusammen. Zudem hat zum Teil jede Disziplin ihre eigene Sprache, was zum Nichtverstehen aus der Sicht einer anderen Disziplin führt. Daher lohnt es sich, in der Ausbildung großen Wert auf Kommunikation und Austausch zwischen Studierenden unterschiedlicher Fächer zu legen und damit anzustreben, Grenzen der Fachsprachen verschwimmen zu lassen, zumindest aber einen Austausch zu ermöglichen.

- Personen/Institutionen: Dieser Aspekt der Akteurs-, Fachbereichs- und Fächer-ebene wurde bereits angesprochen. Es geht um einen Dialog zwischen den verschiedenen Ebenen und Personen (vgl. Lerch 2017, S. 54).

Zusammenfassend und die vorgestellten Perspektiven und Ebenen verbindend, kann eine Definition von Balsiger (1999, der wiederum Defila & Di Giulio 1998, S. 117, zitiert) angeführt werden, um ein für Lehre, Forschung und Praxis anschlussfähiges Verständnis von Interdisziplinarität zugrunde zu legen: Sie kann skizziert werden „als eine Form wissenschaftlicher Kooperation in Bezug auf gemeinsam zu erarbeitende Inhalte und Methoden, welche darauf ausgerichtet ist, durch Zusammenwirken geeigneter Wissenschaftler\*innen unterschiedlicher fachlicher Herkunft das jeweils angemessenste Problemlösungspotential für gemeinsam bestimmte Zielstellungen bereitzustellen.“ Allerdings machen Defila & Di Giulio darauf aufmerksam, dass der Ruf nach Interdisziplinarität kein Allheilmittel ist oder sich dadurch Disziplinen auflösen würden, sondern: „Interdisziplinarität trägt [...] nicht per se zur Universalisierung, sondern zur Spezialisierung bei – in Form neuer (Teil-)Disziplinen“ (ebd.), und zwar unabhängig davon, ob Interdisziplinarität in theoretischer, praktischer oder methodologischer Perspektive (vgl. Sukopp 2013) verstanden wird. Zentrales Element von Interdisziplinarität ist aber ein Zusammenwirken von Akteur\*innen unterschiedlicher Disziplinen, die sich auf das Spiel der Kräfte einlassen, indem sie ein Thema durch gemeinsame Perspektivierungen ausdeuten und Konsequenzen für Denken und Handeln im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung in veränderter Weise in den Blick nehmen. Hiervon erhalten die Tätigen in Wissenschaft, Praxis und Politik zahlreiche Anregungen.

### **3 Konsequenzen für die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung**

#### **3.1 Erwachsenenbildung als interdisziplinäre Disziplin?**

In einer Welt, welche von unterschiedlichen Disziplinen beeinflusst und begangen wird, welche zugleich neue Ideen hervorbringt oder alte Ideen auf neue Weise diskutierbar macht, wird offenkundig, dass das Arbeiten von Einzelnen wie von „disziplinengebundenen“ Einheiten oder Departements selbst bereits interdisziplinär angelegt ist – und zwar wenigstens in zweifacher Hinsicht: (1) Jedem Denken und Erkennen ist eine Welt vorgeschaltet, welche sich selbst bereits interdisziplinär zusammensetzt. Sie ist schlicht gegeben und fraglos vorhanden. Die Akteur\*innen bewegen sich in diesem Sinne in Denkkreisen bestehend aus Informationen, Wissen oder Methoden, welche vorhanden sind und für eine Vielzahl von Menschen sowie unterschiedliche Disziplinen zur Verfügung stehen. Daneben besitzt jede Person aufgrund ihres (berufs-)biografischen Gewordenseins einen eigenen Denkstil (vgl. Fleck 1935; 1936). Dieser Denkstil kann als unbewusst interdisziplinär bezeichnet werden (vgl. Lerch 2017, S. 70–76). Er speist sich durch Erziehung, die ein denkendes und handelndes

Subjekt kennt, sowie durch die Menschen, die das eigene Denken, Sehen und Schauen direkt oder indirekt beeinflussen. (2) Die sogenannten Disziplinen selbst sind zumindest teilweise, in den Sozial- und Geisteswissenschaften besonders, mit anderen Fächern, Fächergruppen, Disziplinen (vgl. ebd., S. 57–63) verwoben. Innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung lassen sich zahlreiche Texte finden, welche beispielsweise aus soziologischen, psychologischen, wirtschaftswissenschaftlichen, neurowissenschaftlichen Annahmen gespeist sind, aber dennoch als erwachsenenpädagogische Quellen gelten. Neben diesem Merkmal der Texte kommt etwa auch hinzu, dass das Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vielschichtig ist. So sind auf der Akteursebene zahlreiche Möglichkeiten gegeben, erwachsenenpädagogisch zu handeln (z. B. Quereinsteiger\*innen, freiberuflich Tätige), und schließlich sind die Institutionen selbst nicht immer nur *dem* Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung zuzuordnen, sondern in verschiedenen Segmenten vorhanden. Diese kurze Betrachtung zeigt aber, dass *die* Erwachsenenbildung/Weiterbildung als heterogenes Feld (vgl. Klingovsky 2019) in Erscheinung tritt, aber diese Heterogenität gerade den Charme und die Stärke der „Disziplin“ ausmacht.

### 3.2 Heterogenes Handlungsfeld

Nimmt man beides auf, die Heterogenität des beruflichen Feldes sowie die Heterogenität der Wissenschaft (die freilich auch berufliches Feld ist), dann lässt sich konstatieren: (1) Obwohl das Denken und Handeln innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung durch vielfältige Ausbildungen bzw. berufliche Zugänge, Grundannahmen oder Institutionen gerahmt wird, ist gerade dieses bereits Herausforderung und (interdisziplinäre) Stärke zugleich. Beides betrifft sowohl Student\*innen als auch Wissenschaftler\*innen und Praktiker\*innen. (2) Damit verbunden ist ein zweiter Aspekt, nämlich der einer erwachsenenpädagogischen Haltung in der Arbeit mit Menschen. Haltung existiert in allen (erwachsenen-)pädagogischen Handlungsfeldern und bietet „einen Orientierungsrahmen, vor dem in Theorie, Praxis und Empirie gehandelt wird“ (Lerch et al. 2018, S. 603 f.). Und durch Tätigsein in wissenschaftlicher, politischer oder praktischer Hinsicht auf ganz unterschiedlichen Ebenen, in interdisziplinären und sich rasch verändernden Kontexten bzw. in vielfältigen Handlungsformen gewinnt *die* Erwachsenenbildung/Weiterbildung an Schärfe und die erwachsenenpädagogisch Handelnden erlangen jene Professionalität, die das spätere oder gegenwärtige Tun gerade auszeichnet, die sie aber gewissermaßen immer wieder aufs Neue herstellen müssen.

### 3.3 Erwachsenenpädagogisch Tätige als interdisziplinäre Akteur\*innen

Bindet man diese eher strukturellen Bemerkungen zurück an die Perspektive der Akteur\*innen selbst und deren Arbeitsformen, so lassen sich beispielsweise für den Hochschulkontext folgende Unterschiede zwischen Mikro- und Mesodidaktik zu Makrodidaktik dingfest machen: Auf der Ebene der Mikro- und Mesodidaktik, auf der Ebene der konkreten Seminararbeit, von (interdisziplinären) Tutorien (vgl. Brinker & Hartel 2012) oder Fort- und Weiterbildung von Praktiker\*innen bewegt sich Interdis-

ziplinarität häufig auf der Ebene einer „Hilfsinterdisziplinarität“ (Jungert 2013, S. 5 f.): So werden etwa Methoden und Fragestellungen anderer Disziplinen für den eigenen Kontext erschlossen, verstehbar gemacht oder eine gemeinsame Problemstellung (u. a. soziale Erwachsenenbildung, digitale Weiterbildung) aus verschiedenen Blickwinkeln heraus erläutert und betrachtet. Dies wäre nach Jungert keine „echte“ (integrierte) Interdisziplinarität, aber ein sehr wesentliches Propädeutikum für Studierende und praktisch Tätige auf dem Weg der Entwicklung hin zu einem interdisziplinären Sehen, Denken und Arbeiten.

Auf der Ebene der Makrodidaktik wird deutlich, dass es für einen Austausch von Studierenden unterschiedlicher Disziplinen oder der gemeinsamen Arbeit von Praktiker\*innen im heterogenen Feld der Schaffung von Strukturen und Rahmenbedingungen bedarf, die ein „echtes“ interdisziplinäres Studieren überhaupt erst ermöglichen. Die Besonderheit liegt in der Verbindung von interdisziplinären Inhalten und Arbeitsformen (u. a. Kleingruppenarbeiten, Projektarbeiten oder Thementag). Gemeinsames Handeln bedingt Interdisziplinarität. Möglicherweise entwickeln sich über gemeinsames Tun neue Teildisziplinen in Verbindung mit einer bis dato fremden Disziplin, womit auch eine bestimmte Denkweise aller einbezogenen Akteur\*innen (Ausbildung/Weiterbildung, Lernen/Lehren/Managen etc.) verbunden sein kann. Die Entwicklung interdisziplinärer Denk- und Arbeitsweisen von Studierenden ist ein langer Prozess und kann zunächst erst einmal versucht und erprobt werden.

#### **4 Interdisziplinäres Denken und Handeln fördern – Aufgabe der Erwachsenenbildung/Weiterbildung**

Für interdisziplinäres Lernen, Lehren, Forschen und praktisches Handeln folgt daraus zweierlei: (1) Es ist wichtig, immer wieder auf einer Metaebene die beteiligten Akteur\*innen (z. B. Studierende und Lehrende, Wissenschaftler\*innen, Praktiker\*innen verschiedener Fächer) daran zu erinnern, welches Verständnis von Interdisziplinarität jeweils zugrunde liegt und welche Chancen und Grenzen mit diesem verbunden sind. Ein solches Reflektieren ist dabei nicht nur ein wichtiges Instrument zur Beteiligung und Einbindung aller Personen, sondern es unterstützt über eine begriffliche, methodische und inhaltliche Auseinandersetzung das Suchen und Finden eines eigenen professionell-interdisziplinären (Selbst-)Verständnisses. Ein solches kann durchaus (2) auch für das Studieren sowie für die spätere oder schon gegenwärtige berufliche Praxis fruchtbar gemacht werden, indem disziplinäre und interdisziplinäre Methoden und Arbeitsformen verbunden werden (z. B. durch Teamteaching, disziplinheterogene Studierendengruppen, Einsatz verschiedener interdisziplinärer Methoden, vgl. Braßler 2020, in klassischen oder zusammengesetzten Lehr-Lern-Formaten). Neben der mikrodidaktischen Ebene muss auch die meso- und makrodidaktische Ebene (u. a. Verbindung verschiedener Organisationseinheiten, Theorie und Praxis etc.) berücksichtigt werden, um für die Wahrnehmung von Chancen und Unmöglichkeiten interdisziplinären Denkens und Arbeitens zu sensibilisieren (vgl. Defila & Di

Giulio 1998, S.112). Gerade für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als heterogenes (u. a. Politik, Praxis, Wissenschaft) und vielschichtiges Feld ist dies eine Selbstverständlichkeit. Sie trägt das Merkmal des Interdisziplinären historisch und ihrem Selbstverständnis gemäß in sich. Dieses interdisziplinäre Merkmal ist dabei aber eben nicht als Fanal zu begreifen, sondern als Stärke, welche die Disziplin, aber auch die Akteur\*innen gerade auszeichnet: Sie sind in der Lage, verschiedene disziplinäre Sichtweisen, Methoden, Argumente etc. in ganz verschiedenen praktischen, empirischen und wissenschaftlichen Kontexten zu verbinden. Interdisziplinarität und professionell erwachsenenpädagogisches Denken und Handeln sind insofern miteinander verzahnt.

Und dies kann in der (Aus-)Bildung Studierender bereits unterstützt bzw. in Fort- und Weiterbildungen begleitet werden: (1) Auch wenn es *die* interdisziplinäre Kompetenz per se nicht gibt, sondern es sich eher um eine Zusammensetzung von Teilkompetenzen handelt, kann diese in Seminaren/Kolloquien/Foren etc. gefördert werden. Dabei ist die Teamfähigkeit zentral, das ist die Fähigkeit, mit anderen Menschen zu arbeiten (vgl. ebd., S. 125), die Fähigkeit, „interdisziplinäre[s] Wissen und Können auf wechselnde Rahmenbedingungen und Arbeitssituationen anzuwenden“ (ebd., S. 123) und sich selbst zu reflektieren (vgl. Kocka 1987, S. 10). Diese Fähigkeiten beziehen sich vor allem auf soziale und personale Dimension, welche in erwachsenenpädagogischen Arbeiten stets eine wichtige Rolle spielen (vgl. Lerch 2017, S. 113 f.). (2) Dennoch aber haben „Interdisziplinäre Kompetenzen“, welche sowohl in Wissenschaft als auch in Praxis und Politik der Erwachsenen- und Weiterbildung bedeutungsvoll sind, ihre Berechtigung. Solche versucht man über Kommunikation, Wahrnehmen von eigenen und fremden Disziplinen, Methoden und Gegenständen anzuregen. Damit wird möglicherweise eine Art „Denkstil“ (vgl. Fleck 1935) vorbereitet, welcher interdisziplinär ausgebildete Studierende, Wissenschaftler\*innen oder Praktiker\*innen dann gerade auszeichnet. In die gleiche Richtung formuliert das auch Kaufmann, der Interdisziplinarität als „ein[en] herzustellende[n] Zustand, eine spezifische, besonders voraussetzungsvolle Form wissenschaftlicher Kommunikation“ (Kaufmann 1987, S. 71) begreift. Sprache als „Übersetzungsfähigkeit“ und „übergreifendes Merkmal“ ist dabei wichtig: Denn neben Artikulation und Verständigung innerhalb des eigenen Systems (u. a. Öffentlichkeit, Politik, Wissenschaft) ist es auch wichtig, diese Ideen in angrenzenden oder fremden Feldern verstehbar zu machen. Dies ist rasch einleuchtend, allein wenn an komplexe Begriffe wie „Liebe“ oder „Gerechtigkeit“ gedacht wird, die in unterschiedlichen Disziplinen different betrachtet werden können, aber eben auch an Worte, welche in verschiedenen Fächern Unterschiedliches bezeichnen (u. a. „Person“ in Medizin und Pädagogik oder „Substanz“ in Philosophie oder Bauwesen, vgl. Lerch 2017, S. 51–56). Nicht nur, dass diese Begriffe Unterschiedliches benennen, sondern hinter ihnen sind jeweilige Denksysteme sowie historisch gewordene Denkstile verborgen. Gerade diese gilt es beim interdisziplinären Arbeiten zu berücksichtigen und in der Kommunikation zwischen verschiedenen Disziplinen zu bedenken.

## 5 Bilanz und Ausblick

Der Begriff der Interdisziplinarität ist längst zu einem Label der öffentlichen und politischen Diskussionen und zugleich auch in wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Kontexten eine zunehmend nachgefragte Anforderung geworden. Es war daher von Bedeutung, diese Entgrenzungsformel in Breite und Tiefe zu analysieren, um, wenn nicht ein gemeinsames Verständnis zu entwerfen, so doch, um die Komplexität und Vielschichtigkeit dieser Worthülse herauszuschälen und vor dieser Folie zumindest zentrale übergreifende Merkmale zu benennen. Dies bezieht sich gewissermaßen auf die äußere Seite des Terminus, auf das Wahrnehmen und Arbeiten mit Begriffen, etwa in Wissenschaft, Praxis oder Politik, also vor allem den disziplinären Gebrauch; daneben existiert eine innere Seite der Interdisziplinarität, d. h. die subjektbezogene Form des Denkens, Sprechens und Handelns von Akteur\*innen. In diesem Zusammenhang gilt es, ein Bewusstsein für übergreifende Zusammenhänge ebenso zu schaffen wie für das eigene (berufs-)biografische Gewordensein und für Kommunikation, welche ein zentrales Mittel fachübergreifender Verständigung darstellt.

Aus diesen Bemerkungen ergeben sich einige Konsequenzen, die holzschnittartig auf drei unterschiedliche Praktiken übertragen werden:

(1) Für den Kontext der *Wissenschaft* kann abgeleitet werden, dass es lohnenswert und für eine erziehungswissenschaftliche Perspektivierung wichtig ist, weiterhin *allen* Forschungen Raum zu geben und nicht zu starke Strukturierungen, Ausrichtungen und Verengungen vorzugeben. Auch irritierende, widerständige und auf den ersten Blick vielleicht weniger „output-orientierte“ Forschung gehört dazu; so kann weiterhin der Vielfalt an Methoden, Zielen, Aufgaben und Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung in all ihrer intra-, inter- und transdisziplinären Ausrichtung Ausdruck gegeben werden.

(2) Im Bereich der *Praxis* muss der jeweilige Handlungsrahmen ebenso berücksichtigt werden wie die Verflechtung der unterschiedlichen Bereiche (Wissenschaft, Praxis, Politik; vgl. Wittpoth 2005) erwachsenenpädagogischen Denkens und Handelns. Der thematische Rahmen einer Veranstaltung, aber auch grundsätzlicher: die politische, wissenschaftliche oder praktische Ausrichtung spielen eine wichtige Rolle bei der Erfassung und dem konkreten Handeln in einem jeweiligen erwachsenenpädagogischen Rahmen, der von allgemeiner über soziale bis hin zu betrieblicher Logik mit all ihren Verflechtungen, Überlappungen und Abgrenzungen zu anderen Disziplinen, Systemen und Feldern reichen kann. Solche (Handlungs-)Rahmen geben eine Begrenzung und nur in solchen Rahmen ergibt pädagogisches Handeln letztlich Sinn, wobei freilich auch Ziele und Werte wie beispielsweise Optimierung, Demokratiefähigkeit, Verantwortungsbewusstsein oder Bildung als aus sich heraus interdisziplinäre Leitprinzipien bedacht werden müssen, welche für die jeweiligen Bereiche und Aufgaben erwachsenen- und weiterbildnerischen Denkens und Tuns je eigene Wertigkeiten besitzen.

(3) In *empirischer Hinsicht* ist es angezeigt, organisationale Verflechtungen, die Art und Weise des Kooperierens, des Abgrenzens etc. in den Blick zu nehmen, um

gewissermaßen die Grade interdisziplinären Tuns zu erheben; daneben könnte auch über das berufsbiografische Gewordensein sowie jeweilige Denkstile geforscht werden, beispielsweise zur Frage, wie es eigentlich zu einer bejahenden oder abgrenzenden Haltung gegenüber Inter- und/oder Transdisziplinarität kommt. Neben persönlichen Einstellungen sind hierbei sicherlich Antworten auch über disziplinäre bzw. interdisziplinäre Gepflogenheiten sowie über Machtverhältnisse oder Bedeutungszuschreibungen innerhalb von Teams oder Organisationen zu erwarten.

## Literatur

- Balsiger, P. (2005). *Transdisziplinarität. Systematisch-vergleichende Untersuchung disziplinenübergreifender Wissenschaftspraxis*. München/Paderborn: Wilhelm Fink.
- Mansilla, V. B., Lamont, M. & Sato, K. (2012). Successful Interdisciplinary Collaborations: The Contributions of Shared Socio-Emotional-Cognitive Platforms to Interdisciplinary Synthesis. Paper presented at 4S Annual Meeting Vancouver, Canada, 16.-20. Februar 2012. <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:10496300>
- Braßler, M. (2020). *Praxishandbuch interdisziplinäres Lehren und Lernen. 50 Methoden für die Hochschullehre*. Weinheim: Beltz.
- Brinker, T. & Hartel, A. (2012). Interdisziplinäre Schlüsselkompetenz Tutorien als gestaltende Elemente in Studiengängen. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 207–224). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Defila, R. & Di Giulio, A. (1998). Interdisziplinarität und Disziplinarität. In J. Olbertz (Hrsg.), *Zwischen den Fächern – Über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung* (S. 111–133). Opladen: Leske & Budrich.
- Fleck, L. (1935). Über die wissenschaftliche Beobachtung und die Wahrnehmung im allgemeinen. In L. Fleck, *Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze* (eingel. u. hrsg. v. L. Schäfer & T. Schnelle, S. 59–83). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fleck, L. (1936). Das Problem einer Theorie des Erkennens. In *Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze* (eingel. u. hrsg. v. L. Schäfer & T. Schnelle, S. 84–127). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heckhausen, H. (1987). Interdisziplinäre Forschung zwischen Intra-, Multi- und Chimären-Disziplinarität. In J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie* (S. 129–145). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Holbrook, J. B. (2013). What Is Interdisciplinary Communication? Reflections of the Very Idea of Disciplinary Integration. *Synthese*, 190(11), 1865–1879.
- Jungert, M. (2013). Was zwischen wem und warum eigentlich? Grundsätzliche Fragen der Interdisziplinarität. In M. Jungert, E. Romfeld, T. Sukopp & U. Voigt (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme* (S. 1–12). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kaufmann, F.-X. (1987). Interdisziplinäre Wissenschaftspraxis. In J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie* (S. 63–81). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Klingovsky, U. (2019). Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2(1), 5–22.
- Kocka, J. (1987). Einleitung. In J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie* (S. 7–16). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lerch, S. (2010). *Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Lerch, S. (2014). Sprechen Sie interdisziplinär? In C. Schier & E. Schwinger (Hrsg.), *Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung* (S. 79–94). Bielefeld: transcript.
- Lerch, S. (2017). *Interdisziplinäre Kompetenzen. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Lerch, S., Getto, M. & Schaub, J. (2018). Haltung, Begriff, Bedeutung und (erwachsenen-)pädagogische Implikationen. *Pädagogische Rundschau*, 72(5), 599–607.
- Sukopp, T. (2013). Interdisziplinarität und Transdisziplinarität. In M. Jungert, E. Romfeld, T. Sukopp & U. Voigt (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme* (S. 13–30). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wittpoth, J. (2005). Autonomie, Feld und Habitus. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 55(1), 26–36.

## Autor

Sebastian Lerch, Prof. Dr., Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 20.05.2021 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 20th of May 2021.*