

Hessische Blätter für Volksbildung

Interdisziplinarität – Transdisziplinarität
(in) der Erwachsenen- und Weiterbildung

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung



DIE

Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für
Lebenslanges Lernen

KOMMENDE AUSGABEN

**Kritische
Lebensereignisse**
(4/21)

**Open Educational
Resources**
(1/22)

Hessische Blätter für Volksbildung

Interdisziplinarität – Transdisziplinarität
(in) der Erwachsenen- und Weiterbildung

Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland
71. Jahrgang 2021

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Sächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Vorsitz der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Prof. Dr. Steffi Robak

Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Marianne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Ralph Eglar, Borna; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Steffi Robak, Dr. Marianne Ebsen-Lenz, Dr. Birte Egloff

Review: Die Hessischen Blätter handhaben ein double-blind Peer-Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfassenden und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

Anzeigen: sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 19,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 49,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit -Nachweis: 40,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für 12 Monate. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen vor Ablauf der Vertragslaufzeit.

2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin

Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2103
ISSN (Print): 0018-103 X
DOI: 10.3278/HBV2103W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Editorial

- Steffi Robak, Marieanne Ebsen-Lenz, Birte Egloff*
Interdisziplinarität – Transdisziplinarität (in) der Erwachsenen- und Weiterbildung 4

Theoretische Dimensionen von Inter- und Transdisziplinarität

- Sebastian Lerch*
Interdisziplinarität als Merkmal erwachsenenpädagogischen Denkens und Handelns? 13

- Rudolf Tippelt*
Forschung und Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext interdisziplinärer und transdisziplinärer Kommunikation 23

- Sandra Habeck*
Interdisziplinarität in Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung ... 36

Perspektiven und Beispiele für inter- und transdisziplinäre Kontexte

- Steffi Robak, Christian Kühn, Claudia Schomaker, Lysann Zander, Ingo Liefner*
Das interdisziplinäre Forschungscentre „Bildung, Wissen, Innovation“ 48

- Sascha Rex, Philip Smets*
Interdisziplinäre Bildungsplanung am Beispiel des vhs-Schwerpunktsemesters BNE 56

- Florian Voigt*
Konfliktmoderation und Mediation mit Gegenwind – Bürgerforum Energiewende Hessen 62

- Marieanne Ebsen-Lenz, Birte Egloff*
Nachgefragt: Lernort Bürgerforum Energiewende Hessen 67

- Alexander Wicker*
Digitale Medienwelt, Data Literacy und die Rolle der politischen Bildung 76

- Christoph Köck*
Irgendwo, irgendwie, irgendwann? – Überlegungen zur Präsenz (in) der Volkshochschule 85

Service

- Berichte – Rezensionen 95



Interdisziplinarität – Transdisziplinarität (in) der Erwachsenen- und Weiterbildung

STEFFI ROBAK, MARIEANNE EBSEN-LENZ, BIRTE EGLOFF

Für die Erwachsenen- und Weiterbildung (EB/WB) sind Interdisziplinarität und Transdisziplinarität sowohl in Wissenschaft als auch Praxis kein Novum. Die Betrachtung allgemeiner begrifflicher Auslegungen von Inter- und Transdisziplinarität einerseits und der Konstitutionsprozesse des Faches EB/WB andererseits verweist auf ein Spannungsverhältnis zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität. Die Konstitution des Faches lässt eine enge Verwobenheit mit gesellschaftlichen Entwicklungen, mit der Perspektive auf die gesellschaftliche Mitgestaltung durch die Individuen (vgl. Tietgens 1999, S. 27), mit interdisziplinären Wissensressourcen und den Rückgriff auf Inhalte, Methoden und Theorien anderer Fächer deutlich werden. Wir stehen vor der Herausforderung, das Fach weiterzuentwickeln, immer wieder zu hinterfragen und den Stand zu bilanzieren (vgl. Arnold et al. 1999). Das Spannungsverhältnis zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität wird weiterhin Entwicklungsmöglichkeiten und auch Stolpersteine bereithalten. Für die EB/WB steht die Frage im Fokus, wie Inter- und Transdisziplinarität die Konstitution des Faches, der Disziplin befördern und darin Spielräume für eine relative Autonomie für die Gestaltung und Realisierung von Bildung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung erhalten und eröffnen. Es geht um die Bildung Erwachsener, deren Vielgestaltigkeit in Organisations- und Bildungsprozessen, die sich in bildungswissenschaftlichen Wissensstrukturen, Inhalten, Lernformen, Nutzungsstrukturen, (berufs)biografischen Entwicklungen und Interessenentwicklungen, institutionellen Strukturen, Angebotsstrukturen etc. spiegelt und vor dem Hintergrund der Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft als vierte Säule des Bildungssystems bzw. als quartärer Sektor (vgl. Wittpoth, 2009) weiterzuentwickeln ist. Allein aus diesem Blickwinkel heraus lassen sich bezüglich der Individuen, die sich bilden möchten oder sollen, einerseits und der gesellschaftlichen Entwicklungen andererseits eine Vielzahl an Fragestellungen, gesellschaftlich relevanten Themen und Problemlagen identifizieren, für die die Wissenschaft der EB/WB Fragen stellt, Forschungsprozesse initiiert und für die die Praxis konkrete Programme, Angebote, Konzepte und Projekte entwickelt. Wissenschaft, Forschung und

Praxis der EB/WB sind jeweils spezifisch auf die Bedeutungen und die Einbindung von Inter- und Transdisziplinarität zu befragen.

Die jüngeren Diskurse über Inter- und Transdisziplinarität und ihre Praxis sind auch in der EB/WB angekommen. Sie ist als Fachdisziplin geradezu eingeladen, intensiver daran mitzuwirken. Die disziplinübergreifenden Diskurse verweisen darauf, dass sich in Wissenschaft, Forschung, Bildungspolitik und Gesellschaft mit ihren Institutionen, die von zunehmender Wissensintensivität geprägt sind, ein Bewusstsein darüber entwickelt hat, dass die Komplexität von gesellschaftlichen Phänomenen und Veränderungen den Zugriff und das Zusammenwirken verschiedener Disziplinen und Fächer erfordert. Dazu gehört auch, dass Synergien geschaffen werden, um Ressourcen zusammenzuführen und die Aussicht auf Erkenntnis, Neues und Innovation zu erhöhen.

Mit Blick auf die Begriffe Inter- und Transdisziplinarität variieren die Vorstellungen darüber, wie man zusammenarbeitet, wie das Verhältnis zwischen den Disziplinen zu denken, wer einzubeziehen ist und mit welchen Konsequenzen für die Gesellschaft und die Disziplinen zu rechnen ist. Daran schließen Fragestellungen nach dem Aufbau inter- und transdisziplinärer Strukturen in Wissenschaft, Forschung und Praxis an. Folgende übergreifende Auslegungen werden etwa sichtbar: Interdisziplinarität als eine Form wissenschaftlicher Kooperation in Bezug auf gemeinsam zu erarbeitende Inhalte, Methoden und Fragestellungen; Wissenschaftler*innen unterschiedlicher fachlicher Herkunft reflektieren die Angemessenheit der Bearbeitung und wirken an den Problemlösungen mit, die als komplex gelten (vgl. Defila & Di Giulio 1998; siehe den Beitrag von Sebastian Lerch in diesem Heft). Eine konkrete Zusammenarbeit wird dabei auf Zeit angesetzt (vgl. Mittelstraß 2005, S. 19); Interdisziplinarität trägt zur Spezialisierung der Disziplinen, auch in Form neuer Teildisziplinen, bei. Sinnvolle Spezialisierungen gilt es, zu identifizieren und zuzulassen (vgl. Arnold 2009).

Transdisziplinarität setzt andere Akzente und hebt weniger auf die Weiterentwicklung der einzelnen Disziplinen ab, sondern blickt auf eine wissenschaftssystematische Neuordnung durch Kooperationen einerseits und auf große gesellschaftliche Themen andererseits, z. B. Umwelt, Energie, Gesundheit (Arnold 2009, S. 69). Dies wird etwa realisiert, indem außerwissenschaftliche Akteur*innen beteiligt und darüber hinaus neue Wissenschafts- und Arbeitsformen entwickelt werden (Mittelstraß 2005, S. 19), in denen sich alle Akteur*innen gemeinsam mit den großen Problemstellungen befassen. Transdisziplinarität hebt nicht die Disziplinen auf, führt nicht zu neuen Theoriebildungen, sondern sie möchte über Engführungen in den Perspektiven hinweghelfen (ebd., S. 20).

Jede dieser Auslegungen lässt sich sofort mit EB/WB in Verbindung bringen. Markus Arnold (vgl. 2009, S. 69 ff.) stellt einen unmittelbaren Bezug her und betrachtet EB/WB als zentrale Akteurin einer partizipativen Interdisziplinarität, die gesellschaftliches Lernen veranlasst. Weiterbildung als Prozess wird selbst Teil eines partizipativen Forschungsprozesses. Dies spiegelt sicher eine Außensicht auf EB/WB. Die Binnensicht der (Teil-)Disziplin Erwachsenen- und Weiterbildung einerseits und ihre

Verortung in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften andererseits erfordert wiederum eine Selbstbestimmung.

Dieser Diskurs mit den neuen Theoretisierungen wird in der EB/WB gerade (wieder) aufgenommen. Die Spezifika unseres Faches verweisen darauf, dass Inter- und Transdisziplinarität spezifisch auszulegen sind. Welche Bedeutung haben diese für Wissenschaft, Forschung und Praxis? Wie unterstützen diese die Konstitution des Faches? Welche Entwicklungsmöglichkeiten und welche Stolpersteine werden sichtbar?

Interessanterweise finden wir in den einschlägigen Hand- und Wörterbüchern keine eigene Auslegung der Begrifflichkeiten Inter- und Transdisziplinarität. Sie wird praktiziert. Die mittlerweile zahlreichen Einführungen, Hand- und Wörterbücher zeigen jedoch, wie das Fach sich ausdifferenziert und in diesen Ausdifferenzierungen interdisziplinäres und disziplinspezifisches Wissen aufeinander bezogen, Methoden entlehnt und weiterentwickelt werden. So weist das Handbuch *Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (vgl. Tippelt & Hippel 2018) in den neun Teilbereichen „Geschichte und Entwicklung“, „Theoretische Ansätze“, „Forschungsstrategien und Methoden“, „Institutionelle, finanzielle, rechtliche und personelle Grundlagen“, „Bereiche der EB/WB“, „Profession und Berufsfeld“, „Adressat*innen, Teilnehmende und Zielgruppen“, „Handlungsformen“ sowie „Informationsmaterialien“ mittlerweile 79 grundlegende Beiträge auf. Während Forschungsfelder und Handlungsbereiche sich deutlicher konturieren und Zustimmung finden (vgl. Arnold et al. 2000; Forschungslandkarte: <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/kategorien.aspx>), sind Theoreme, Theorien und theoretische Grundlagen, die genuin der EB/WB zuschreibbar sind, schwieriger zu finden (z. B. Deutungen, Deutungsmuster, Erfahrungen, Emotionen und Beziehungen). Es überwiegen fremddisziplinäre Theoriebezüge (vgl. Nolda 2008).

Für die Weiterentwicklung der Profession bzw. des professionellen Handelns wird ebenfalls ein Modus des Praktizierens sichtbar: Ein Blick in die jüngere Geschichte seit den 1960er/1970er Jahren zeigt, dass die Entwicklungsmöglichkeiten von Wissenschaft und Praxis zeitlich und auch im Handeln der Akteur*innen nah beieinander liegen. Konstitutiv war und ist für unsere vergleichsweise junge Disziplin die Etablierung von Weiterbildungsgesetzen auf Länderebene und die Einrichtung von Lehrstühlen mit Studiengängen (vgl. Schulenberg 1972), in denen EB/WB entweder als Bestandteil oder sogar als eigene Studiengänge in Form von Diplom-, später Bachelor- und Masterstudiengängen eingerichtet wurden (vgl. Schüßler & Egetenmeyer 2018 sowie das Themenheft „Professionalität – Studiengänge der Erwachsenenbildung“ der Hessischen Blätter für Volksbildung, H. 1, 2020). Akademische Professionalisierung und die Ausdifferenzierung von Professionalität (vgl. Gieseke 2018) gehen Hand in Hand. Allein für die Kernkompetenz Programm- und Angebotsentwicklung lässt sich eine enge Verschränkung von Professionalisierung und Professionalität, gestützt durch Ergebnisse und Theoreme auf der Grundlage von Programm(planungs)forschungen zeigen, die wissenschaftlich fundiert und zugleich kompetenzorientiert in akademischer Aus- und Weiterbildung eingebracht werden.

Angebots- und Planungsentscheidungen basieren auf der Modellierung interdisziplinären Wissens, indem spezifisches Fachwissen und bildungswissenschaftliches Wissen unter einem erwachsenenpädagogischen Fokus zusammengeführt werden (vgl. Fleige et al. 2019). Diese Relationen lassen sich für die verschiedenen Forschungs- und Handlungsfelder aufzeigen.

Alle Akteur*innen im Feld sind aufgefordert, achtsam mit den erwachsenenpädagogischen Perspektiven umzugehen. Dies wird in Wissenschaft und Praxis kontrovers diskutiert. Es ist teils unliebsam, auf Fehlentwicklungen und Entwicklungsengpässe zu verweisen, die durch die Überbetonung anderer Disziplinen und Systemlogiken entstanden waren und wieder entstehen können, etwa mit Blick auf betriebswirtschaftliche Logiken oder auch psychologische Methoden- und Theorieanleihen, denen mehr zugehört wird. Dies ist ein Streitpunkt und kann ein Stolperstein sein.

In diesen fortlaufenden und unabschließbaren Prozess und Diskurs ordnet sich das vorliegende Heft ein, das nur Teilperspektiven aufgreifen kann.

Im Sinne der Konstitution des Faches und der Weiterentwicklung der Disziplin kann die Balance von Disziplinarität und Inter- bzw. Transdisziplinarität dabei für eine Reflexion leitend sein.

Die Suche nach und die Realisierungsformen von Inter- und Transdisziplinarität sind mit der Fach- und Disziplinentwicklung verbunden. Sebastian Lerch (in diesem Heft) entwickelt dafür Merkmale. Rudolf Tippelt (in diesem Heft) bringt systematisierende Perspektiven für Forschung und Wissenschaft ein und identifiziert, wo Inter- und Transdisziplinarität konstitutiv wirken und wie über die Ausdifferenzierung von Forschungsrichtungen in der Disziplin Stärken so aufgebaut wurden, dass Inter- und Transdisziplinarität in der Kooperation und Kommunikation produktiv gelebt werden können.

Zur Heftkonzeption: Im vorliegenden Heft werden Beiträge zu theoretischen und empirischen Perspektiven und Beispiele für den Aufbau von interdisziplinären (Forschungs-)Strukturen bis hin zu Anforderungen professionellen Handelns bei komplexen Herausforderungen und Lerngegenständen in inter- und transdisziplinären Bezügen eingebracht.

Erwachsenen- und Weiterbildung ist bereits interdisziplinär, so der Blickwinkel von *Sebastian Lerch*. Was bedeutet die neue Konjunktur der Begrifflichkeit? Ausgehend von einer Beschreibung von Interdisziplinarität in Abgrenzung zur Transdisziplinarität werden praxisbezogene, akteursbezogene und disziplinäre Konsequenzen für die EB/WB abgeleitet. Übergreifend folgt er dabei einer Definition von Defila und Di Giulio (vgl. 1998). Nach einer grundlegenden Klärung der Merkmale von Inter- und Transdisziplinarität wird EB/WB als interdisziplinäre Disziplin beleuchtet, dies mit Blick auf ausgewählte Spezifika wie die Heterogenität des Feldes und daraus resultierende Konsequenzen für Haltung und Professionalität. Interdisziplinarität, so der Autor, ist jeweils für das Feld der EB/WB und in Hinsicht auf Forschung und Praxis zu spezifizieren. Beide Perspektiven sind jedoch in Bezug auf das professionelle Handeln auf den verschiedenen Handlungsebenen einzuordnen und die interdisziplinäre

Verwobenheit reflexiv erwachsenenpädagogisch rückzubinden. Der Beitrag endet mit Erläuterungen, wie EB/WB interdisziplinäres Denken und Handeln fördern kann, auch im Studium.

Rudolf Tippelt sieht die Stärke und Notwendigkeit der inter- und transdisziplinären Ausrichtung von Forschung und Wissenschaft einerseits vor allem in der Fähigkeit der Disziplin zur selbstbestimmten inter- und transdisziplinären Kommunikation mit anderen Wissenschaften und andererseits in der Praxis der EB/WB. Grundlage für die hervorgehobene produktive Kommunikationsfähigkeit ist, dass sie zentrale Kriterien einer wissenschaftlichen Disziplin selbst erfüllt: Lehr- und Handbücher, Zeitschriften, wissenschaftliche Gesellschaften etc. Es werden acht grundlegende Forschungsfelder systematisiert und auf die Anknüpfungspunkte zu benachbarten Forschungsfeldern und Disziplinen verwiesen. Wissenschaftliche Paradigmen und Forschungskonzepte, die sich in Grundlagenforschung bzw. anwendungsbezogene Grundlagenforschung einordnen, entstammen häufig inter- und transdisziplinären Auseinandersetzungen. Auch ausgewählte Forschungszugänge und -methoden werden auf Interdisziplinarität hin befragt.

Der Beitrag „Interdisziplinarität in Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung“ von *Sandra Habeck* greift das Thema „Interdisziplinarität“ im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen als ein Feld auf, in dem der disziplinäre Austausch häufig bereits in den Konzepten angelegt ist, sei es dadurch, dass eine breite Gruppe Teilnehmender angesprochen wird, sei es, dass die Studiengänge selbst disziplinübergreifende Inhalte aufweisen. Wie aber lässt sich Interdisziplinarität auf der mikrodidaktischen Ebene sichtbar machen? Und wie gehen Lehrende wie Lernende mit den Anforderungen um, die sich daraus ergeben? Diesen Fragen spürt die Autorin in Form einer ethnografischen Studie nach, in der sie zwei interdisziplinäre Weiterbildungsmasterstudiengänge analysiert, wobei der eine in den Rechtswissenschaften, der andere in den Erziehungswissenschaften angesiedelt ist. Im vorliegenden Artikel kann sie auf der Grundlage von kurzen Ausschnitten aus Beobachtungsprotokollen verschiedener Seminarsituationen herausarbeiten, dass sowohl die Thematisierung als auch die Reflexion von Interdisziplinarität von der jeweiligen Zugehörigkeit der Lehrenden wie der Lernenden zu den beteiligten Fachkulturen abhängt und somit unterschiedlich aufgegriffen und im Lehr-/Lernsetting thematisiert werden. Die Erkenntnisse schärfen den Blick für die didaktische Gestaltung interdisziplinärer Lehr-/Lernarrangements und verweisen auf weiterführende Fragen im Zusammenhang mit interdisziplinärem Lernen.

Für interdisziplinäre Forschung eine Organisationsstruktur zu entwickeln, ist nicht einfach. Sie kann an den Hochschulen oft erst in vorstrukturierte formale Formen einmünden, wenn sie sich bereits etabliert hat. Als Querstruktur ist sie per se nicht vorgesehen, sondern muss sich, angegliedert an Fachbereiche bzw. Fakultäten, entwickeln, eine formale Form suchen und finden, die zunächst nicht mit den formalen Strukturen bezüglich Entscheidungsbefugnissen konkurriert und Mittel beansprucht. Sie darf die bestehenden Strukturen zunächst nur unter einem Fokus ergänzen und Perspektiven bündeln. Wenn solche Strukturen in ihren Arbeitsweisen

greifen und sich in den Drittmitteln ausweisen lassen, können Verhandlungen mit den Universitätsleitungen für formal bereits etablierte Strukturen geführt werden, die mit Personalmitteln unterlegt werden. Diese Mechanismen in der Etablierung von Forschungsstrukturen variieren zwischen den Standorten und auch zwischen den Fakultäten. Das Beispiel des Centres Bildung, Wissen, Innovation beschreibt einen neuen Zugang und eine neue Organisationsform für die Etablierung einer interdisziplinären Wissenschafts- und Forschungsstruktur. Die Mitglieder des Gründungsvorstandes *Steffi Robak*, *Christian Kühn*, *Claudia Schomaker*, *Lysann Zander* und *Ingo Liefner* beschreiben jeweils die eigene Perspektive auf Interdisziplinarität. EB/WB ist einerseits interdisziplinär anschlussfähig und kann andererseits interdisziplinäre Perspektiven einbeziehen und die Konstitution der eigenen Forschungen und die Platzierung im Fach, etwa am Beispiel Programmforschung, vornehmen.

„Die Große Transformation. Klima – Kriegen wir die Kurve?“ – dieser Buchtitel einer Graphic Novel basiert auf der 2011 vom WGBU veröffentlichten Studie „Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation“ (www.die-grosse-transformation.de). Hier wird als dringlichstes Thema und Notwendigkeit eine klimaverträgliche, nachhaltige Wirtschaftsweise herausgestellt. Heute, zehn Jahre später, hat sich die Herausforderung in ihrer wahrgenommenen Komplexität und unaufschiebbaren Dringlichkeit nochmal dramatisch verschärft. Ignorieren geht nicht mehr.

Neu denken und solidarisches Handeln im Kontext von Ungewissheiten, „Unverfügbarkeit von Welt“, formuliert es Hartmut Rosa in seinem gleichnamigen Buch, fordern global und lokal eben auch jede einzelne Person in ihren unterschiedlichen Rollen und Funktionen, Bürger*innen, Haushalte und Bedarfsgemeinschaften – nicht nur Politik, Wissenschaft, Wirtschaft, Zivilgesellschaft. *Sascha Rex* und *Philip Smets* beschreiben in ihrem Beitrag zum vhs-Schwerpunktsemester BNE die Zielstellung, durch Bildung Menschen zu zukunftsfähigem Denken zu befähigen, Konsequenzen des Handelns zu reflektieren, Verantwortung für Entscheidungen zu übernehmen. Aufgrund des strukturellen Potenzials der Volkshochschulen und der interdisziplinären, fachlich fundierten Angebotsentwicklung hat dieser Ansatz für sie und uns besonderes Gewicht. „Die Kosten des Nicht-Handelns übersteigen die Kosten des gebotenen Handelns schon heute. [...] Was wir bisher getan haben, ist schlichtweg nicht genug.“ (Merkel 2021).

In seinem Beitrag „Konflikt-Moderation und Mediation mit Gegenwind – Bürgerforum Energiewende Hessen“ stellt *Florian Voigt* mit dem „Bürgerforum Energiewende“ ein Angebot und Beratungsinstrument vor, das in Hessen im Rahmen der Einführung von Energiewende- und Klimaschutzprojekten auf lokaler Ebene seit mehreren Jahren erfolgreich zum Einsatz kommt. Das Konzept setzt mit einem partizipativen und wissenschaftsbasierten Ansatz vor allem darauf, komplexe Sachverhalte verstehbar zu machen und in konfliktreichen Prozessen Diskussionen zu versachlichen. Komplexes, interdisziplinäres Wissen im Kontext von Umweltprojekten, wie beispielsweise der Planung und Erstellung von Windkraftanlagen, wird dabei in lokal angepassten Formaten so vermittelt und begleitet, dass Bürger*innen in den betreffenden Kommunen, kommunalpolitisch Verantwortliche, Umweltverbände und an-

dere Beteiligte die Dimensionen dieser Projekte – auch rechtlich und technisch – besser einordnen, beurteilen und gegebenenfalls umsetzen können.

Im anschließenden Beitrag „Nachgefragt: Lernort – Bürgerforum Energiewende Hessen“ stellt sich *Florian Voigt* den Fragen der Redakteurinnen *Marieanne Ebsen-Lenz* und *Birte Egloff*. Im Interview werden Aspekte der Beratungs-, Informations- und Mediationsprozesse in ihren Abläufen konkretisiert. Dabei wird deutlich, inwiefern das Bürgerforum ein interdisziplinärer, partizipativer Lernort für die Akteur*innen ist und dass es im Kontext der Energiewende und ihrer Erfordernisse trotz aller Hindernisse und Herausforderungen eine große Chance bietet, Bürger*innen auch bei bestehenden Zielkonflikten für nachhaltige Projekte zu gewinnen und bewusst, gegen den verständlichen Impuls: *not in my backyard*, für die Energiewende und die drängenden Klimaziele selbst und persönlich Verantwortung zu übernehmen.

Was will, kann, darf und soll ich mit Daten machen? Data Literacy geht über das technische Funktionswissen, den medienkompetenten digitalen Zugriff auf Daten und Wissensbestände, deren Überprüfung auf Seriosität und Evidenz deutlich hinaus, indem die Data-Literacy-Charta einen bewusst verantworteten, ethisch fundierten Umgang mit Daten als Kompetenz und Haltung einfordert. (<https://www.stifterverband.org/sites/default/files/data-literacy-charta>).

Alexander Wicker fokussiert die Rolle und den Beitrag der politischen Bildung als eine *politische* Medienbildung, die an der Lebenswelt und den Interessen der Teilnehmenden ansetzt, eine politische Medienbildung, die offen zugänglich ist und auf offene Technologien aufsetzt, neben Funktionswissen insbesondere Strukturwissen erschließt, die zur kritischen Reflexion der eigenen Position und die der anderen befähigt. Vielleicht überraschend, aber plausibel begründet ist der Impuls, die qualifizierende politische Medienbildung explizit auch für die Zielgruppe der Journalist*innen anzubieten. Anschlussfähig an den Beitrag von *Florian Voigt* zum Bürgerforum Energiewende ist wiederum die herausgearbeitete Bedeutung zwecks Motivation, Kompetenzerwerb und Haltung für eine politische Partizipation und gesellschaftliche Teilhabe. Der Autor begründet ein systemisches, interdisziplinäres und prozesshaftes Verständnis der politischen Medienbildung auch mit einem kritischen Blick auf die Medienlandschaft, die Akteur*innen und die Zugänge und fordert, die Wechselwirkungen und gegenseitigen Durchdringungen zwischen realer und digitaler Welt immer wieder neu in den Blick zu nehmen.

Das vorliegende Heft wird mit einem Beitrag von *Christoph Köck* abgerundet, der noch einmal das Schwerpunktthema der vorangegangenen Ausgabe der Hessischen Blätter aufgreift, das sich mit den Auswirkungen der Pandemie auf die EB/WB befasst hat (vgl. das Themenheft „Erwachsenenbildung und Umgang mit (Corona-)Krisen“ der Hessischen Blätter für Volksbildung, H. 2, 2021). Der Beitrag knüpft insbesondere an die in jenem Heft von *Ulrich Klemm* und *Mathias Repka* begonnene Debatte um die Digitalisierung der Volkshochschulen an.

Präsenz (in) der Volkshochschule – in dieser wortspielerisch doppelten Bedeutung analysiert *Christoph Köck* die Ebenen und Aspekte der lernenden Organisation und Institution und die der Teilnehmenden in differenziert zu betrachtenden mono-

oder auch multipräsenten Lernsettings. Pandemiebedingt beschleunigt erfolgt eine Transferierung pädagogischer und organisationaler Konzepte der konsequent verstärkt digital operierenden Volkshochschulen. Deutlich werden in dem Beitrag die bewältigten und die anstehenden prädikativen Herausforderungen für Planungshandeln und die erweiterte pädagogische Konzeptionierung in der Erwachsenenbildung.

Nicht minder voraussetzungsvoll zeichnet sich eine ausstehende bildungspolitische Diskussion ab, wenn es um die Entwicklung von der „Präsenz-Einrichtung“ Volkshochschule hin zu einer multipräsenten Bildungsorganisation in der Kommune geht.

Literatur

- Arnold, M. (2009). Interdisziplinarität: Theorie und Praxis eines Forschungskonzepts. In M. Arnold (Hrsg.), *iff – Interdisziplinäre Wissenschaft im Wandel* (S. 65–97). Wien/Münster: Peter Lang.
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rhein, E. & Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Frankfurt a. M.: DIE.
- Arnold, R., Gieseke, W. & Nuissl, E. (Hrsg.) (1999). *Erwachsenenpädagogik – Zur Konstitution eines Faches: Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 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.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käßlinger, B. & Robak, S. (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (= Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer. Band 2; 2. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 2 (6., überarb. Aufl., S. 1051–1069). Wiesbaden: Springer VS.
- Merkel, Angela (2021). Rede von Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel zur 20. Jahreskonferenz des Rates für Nachhaltige Entwicklung am 8. Juni 2021 als Videobotschaft. *Bulletin der Bundesregierung*, 80(2), o. S.
- Mittelstraß, J. (2005). Methodische Transdisziplinarität. *Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis*, 14(2), 18–23.
- Schüßler, I. & Egetenmeyer, R. (Hrsg.) (2018). Akademische Professionalisierung – zur Situation der Studiengänge in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 2 (6., überarb. Aufl., S. 1071–1088). Wiesbaden: Springer VS.
- Schulenberg, W. (1972). *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.

Tietgens, H. (1999). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2., überarb. u. aktual. Aufl., S. 25–41). Opladen: Leske und Budrich.

Wittpoth, J. (2009). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (3. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.

Autorinnen

Steffi Robak, Prof. Dr. phil., Professorin für Bildung im Erwachsenenalter am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover.

Marieanne Ebsen-Lenz, Dr. agr., Dipl.-Ökotrophologin, ehemalige Leiterin der Kreisvolkshochschule Landkreis Gießen.

Birte Egloff, Dr. phil., Akademische Rätin, Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main.



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 konjunkturstarke 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.



Forschung und Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext interdisziplinärer und transdisziplinärer Kommunikation

RUDOLF TIPPELT

Zusammenfassung

Einleitend wird dargelegt, dass die Produktion von Wissen in „eigener“ Regie in der Erwachsenen- und Weiterbildung mit einer kognitiven Spezialisierung und Ausdifferenzierung einhergeht, die eine disziplinäre Begriffsstrategie und systematische Forschung als Voraussetzung haben. Aufgezeigt wird, dass der Schlüssel zum Erfolg der Erwachsenen- und Weiterbildung als Wissenschaft in der Fähigkeit der Disziplin zur selbstbestimmten inter- und transdisziplinären Kommunikation mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen sowie mit der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung liegt.

Stichwörter: Forschung; Wissenschaft; Kommunikation; Inter- und Transdisziplinarität; Kooperation

Abstract

By way of introduction, it is shown that the production of knowledge in adult and continuing education “on its own” goes hand in hand with cognitive specialisation and differentiation, which have a disciplinary conceptual strategy and systematic research as prerequisites. It is shown that the key to the success of adult and continuing education as a science lies in the discipline’s ability for self-determined inter- and transdisciplinary communication with other scientific disciplines as well as with the practice of adult and continuing education.

Keywords: research; science; communication; inter- and transdisciplinarity; cooperation

1 Expansion des Wissens und Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Disziplin der Erwachsenen- und Weiterbildung

Erwachsenenbildung war schon Anfang des letzten Jahrhunderts Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion (vgl. Tietgens 2001) und es kam zu den Anfängen einer systematischen Zielgruppen- und Teilnehmerforschung. Allerdings fehlte bis in die 1960er Jahre der forschungsorientierte und gleichzeitig praktisch und bildungspolitisch motivierte Blick auf die Bildungsprozesse über die Lebensspanne (vgl. Seitter 2007). Wissenschaftlich zu analysieren war insbesondere die Tatsache, dass der soziale Wandel offenbar keineswegs naturwüchsig dazu führt, alle Personen und sozialen Gruppen in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu erreichen (vgl. Strzelewicz et al. 1966). Verstand man unter Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 197), so konnte zwar eine Hochschätzung von Lernen und Erwachsenenbildung konstatiert werden, gleichzeitig waren aber damals die Aspekte der sozialen, personalen und auch organisationalen Diversität der Erwachsenenbildung wissenschaftlich noch nicht hinreichend analysiert. Bis heute partizipiert in Deutschland die Hälfte der Bevölkerung an den expandierenden Angeboten der organisierten Erwachsenen- und Weiterbildung nicht (vgl. OECD 2016; Bilger & Strauß 2019).

Erst seit der forschenden Auseinandersetzung mit verschiedenen Lebensphasen wurde durch die junge wissenschaftliche Disziplin der Erwachsenen- und Weiterbildung deutlich, dass Erwachsene lernfähige und lernmotivierte soziale Akteur*innen in Auseinandersetzung mit ihren jeweiligen Lebenslagen und Lebenswelten sind. Mit dem erweiterten Blick auf das lebenslange und lebensbegleitende Lernen werden Begriffe wie z. B. die Teilnehmerorientierung, die Programm- und Angebotsplanung, die Zielgruppenarbeit, die Beratung etc. definiert, und es eröffnen sich kontinuierlich Forschungsfragen, die zur Ausdifferenzierung der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft beitragen. Die Erwachsenen- und Weiterbildung hat mittlerweile jene institutionelle und inhaltliche Identität und Festigung erreicht, die es erlaubt, mit anderen abgrenzbaren wissenschaftlichen Disziplinen produktiv zu kommunizieren. Dies liegt daran, dass sie mehrere zentrale Kriterien einer wissenschaftlichen Disziplin erfüllt:

Es entstanden einführende Lehrbücher (vgl. z. B. Nuissl 2000; Weinberg 2000; Faulstich & Zeuner 2006; Kade et al. 2007), Wörterbücher (vgl. Arnold et al. 2010; Jarvis 2002; Dinkelaker & Hippel 2014) und systematische Handbücher (vgl. Pöggeler 1974; Titmus 1989; Gieseke 2001; Gieseke & Nittel 2016; Tippelt & Hippel 2018). Die bildungswissenschaftliche Berichterstattung integrierte die Erwachsenen- und Weiterbildung ab 2008 von Anfang an (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020), u. a. um Fragen nach Risiko- und Schutzfaktoren für den Bildungsverlauf im Lebenslauf zu klären und Übergänge im Erwachsenenalter zu analysieren. Die organisierte wissenschaftliche Erwachsenenbildung gründete im Jahr 1971 eine Sektion in der

DGfE und international konstituierte sich im Jahr 1991 die European Society of Research on the Education of Adults (ESREA) zur internationalen Vernetzung. Es existieren mehrere nationale und internationale peer-reviewte journals, was für die Legitimation einer anerkannten Wissenschaft konstitutiv ist.

Durch die Akkumulation gewonnener empirischer Erkenntnisse entstand in den letzten Jahrzehnten ein spezialisiertes Expertenwissen (vgl. Born 1991), das die wissenschaftliche Ausdifferenzierung der Erwachsenen- und Weiterbildung begründete. Das Forschen in der Erwachsenen- und Weiterbildung dient der systematischen Dauerbeobachtung bildungsspezifischer Probleme und die resultierende Wissenschaft konnte sich in den letzten Jahrzehnten an Hochschulen und speziellen Forschungsinstituten (insbesondere dem DIE) wachsend etablieren (vgl. Nuissl 2008). In einer geordneten wissenschaftlichen Erwachsenen- und Weiterbildung haben sich Forschungsfelder ausdifferenziert (Titmus 1989):

(1) Teilnehmer- und Adressatenforschung: Studien untersuchen Bildungsverhalten, -interessen, -barrieren und -motive (vgl. Schiersmann 2006). Während sich die Teilnehmendenforschung z. B. für die milieutheoretischen und soziodemografischen Hintergründe, Einstellungen, Erwartungen oder Bildungsmotive der aktiven Teilnahme interessieren (vgl. Barz & Tippelt 2004; 2007), nehmen die Zielgruppen- und Adressatenforschung auch Personen in den Blick, die bislang (noch) nicht an Weiterbildung teilnehmen. Zur Tradition dieses Forschungsfeldes gehört die bis heute einflussreiche Göttinger Studie von Strzelewicz et al. (vgl. 1966).

(2) Biografieforchung: Auf der Basis lebensgeschichtlicher und autobiografischer Interviews, aber auch weiterer persönlicher Quellen wird mit einschlägigen qualitativen Methoden das lebenslange Lernen quer- und längsschnittlich in den Blick genommen (vgl. Nittel & Seitter 2005). Es ergeben sich zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten für eine biografisch akzentuierte Beratungsforschung.

(3) Beratungsforschung: Es werden diverse Beratungsformate und Phasen für die Gestaltung von Veränderungsprozessen, die unterschiedlichen an Beratung interessierten sozialen Gruppen, die Beratenden und die organisatorischen und institutionellen Kontexte für ein integriertes Qualitätskonzept analysiert (vgl. Schiersmann & Thiel 2012; Schiersmann & Weber 2013). Die empirische Forschung und die sich weiterentwickelnde Theoriebildung fördern die Professionalität im Beratungsbereich, wobei pädagogische Beratung Anlässe, Interessen und Krisen über die Lebensspanne thematisiert (vgl. Gieseke & Nittel 2016).

(4) Angebots- und Programmforschung: Die Fragen zur Entwicklung von Themenbereichen und Angeboten bei verschiedenen Trägern stehen im Fokus, und es wird qualitativ und quantitativ analysiert, ob und warum sich eine Verbreiterung bzw. Einengung des Angebotsspektrums oder eine Verdichtung bestimmter Themen und Angebotsformen feststellen lässt, wie sich die Finanzierung der Angebote darstellt, welche Zielgruppen angesprochen und erreicht werden (vgl. Fleige et al. 2019).

(5) Institutions- und Organisationsforschung: Die Träger und Einrichtungen im Weiterbildungssektor stehen im Mittelpunkt (vgl. Schrader 2011), also deren Geschichte, Organisation, Finanzierung und Teilnehmerstruktur, aber auch Maßnah-

men zur Qualitätssicherung, die interorganisationale Kooperation mit anderen Einrichtungen und Akteuren sowie die Dynamik der intraorganisationalen Zusammenarbeit werden analysiert.

(6) Professionalisierungsforschung: Die Kompetenzen, Bildungswege, Fortbildungsbedarfe, die Arbeitsbedingungen und die Entlohnung von in der Weiterbildung und im System des lebenslangen Lernens tätigen Berufsgruppen werden untersucht (Nittel et al. 2014).

(7) Formative und summative Evaluationsforschung: Die Qualität und der Erfolg von methodischen, strukturellen und inhaltlichen Innovationen werden überprüft.

(8) Erwachsenenpädagogik (vgl. Tietgens 1992) und die neuere Lehr- und Lernforschung (vgl. Schrader 2019): Vor dem Hintergrund didaktischer Prinzipien – wie z. B. die Zieloffenheit oder die Teilnehmerorientierung, aber auch die Anpassung mikro- und makrodidaktischer Planungen an Vorwissen, Interessen und Lerngewohnheiten der Lernenden – wird die Gestaltung von Lernarrangements für Erwachsene bearbeitet.

In allen Bereichen werden deutliche Anknüpfungspunkte zu benachbarten Forschungsfeldern und Disziplinen deutlich, wie z. B. der Lehr-Lernforschung, der Bildungsphilosophie, der Entwicklungspsychologie, der Bildungs- und Arbeitssoziologie, der Politikwissenschaft oder der Betriebswirtschaft.

2 Zur Notwendigkeit inter- und transdisziplinärer Kooperation und Kommunikation

Früh wurde von der Disziplin der Erwachsenen- und Weiterbildung die Verbindung zu Nachbardisziplinen und von Anfang an der enge Kontakt zur Praxis gesucht, um dem sich verändernden Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung gerecht zu werden: Die Aspekte der organisationalen und digitalen Vernetzung, die stärkere Berücksichtigung entwicklungsrelevanter Konzepte des lebenslangen Lernens, die Betonung von Professionalität und sicher auch die Weiterentwicklung der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung sind dabei auf die transdisziplinäre Kooperation mit der Praxis angewiesen und regen gleichzeitig die Kommunikation mit den Nachbardisziplinen an. Es wird interdisziplinär kommuniziert, aber es werden zusätzlich auch transdisziplinäre Konzepte und Theoreme in den wissenschaftlichen Diskurs der Erwachsenen- und Weiterbildung integriert – wie dies auch in anderen Wissenschaften der Fall ist: Sozialer Wandel, Neoinstitutionalismus, Kontingenz, Humanontogenese, Empathie, systemtheoretische, interaktionistische, strukturalistische oder konstruktivistische Begriffe sind nur wenige Beispiele transdisziplinärer Zugriffe und Überschneidungen. Transdisziplinäre Theoreme, Begriffe und Konzepte verdanken ihre Entstehung zwar spezifischen disziplinären Kontexten (vgl. Stichweh 2013), sie sind dennoch offen und dadurch keiner einzelnen Disziplin eindeutig zuzuordnen.

Die inter- und transdisziplinäre Kommunikation ist durch die steigende Komplexität der Problemlösungen bei den qualifizierenden, den sozial integrierenden und

den kulturell bildenden Aufgaben der Erwachsenen- und Weiterbildung herausgefordert – und hierzu wenige Beispiele: Wenn die Segmentation des Arbeitsmarktes eine Veränderung der beruflichen Weiterbildung initiiert, ist die Kooperation mit der Berufssoziologie und der Ökonomie unumgänglich. Wenn der Trend zur Individualisierung in modernen Gesellschaften mit einer Schwächung von traditionellen Bindungen zum Herkunftsmilieu und zu traditionellen Institutionen einhergeht, dann ist der Dialog von Erwachsenenbildung und Bildungssoziologie notwendig. Wenn die kulturell bildende Erwachsenen- und Weiterbildung für die eigene Geschichte und für andere Völker, Kulturen und Sprachen sensibilisiert, dann werden historische, politikwissenschaftliche und ethnologische Bezüge der Erwachsenenbildung deutlich.

Dementsprechend ist der Stand der Theoriebildung in der Erwachsenen- und Weiterbildung plural. Die Wissenschaft von der Erwachsenen- und Weiterbildung hat sich nie als ein geschlossenes selbstgenügsames System dargestellt, sie mag im Unterschied zu den sogenannten hard sciences (z. B. Naturwissenschaften) auch eine „soft science“ sein, und dennoch hat sie eine eigene kognitive Struktur ausgebildet, die eine Differenz zu anderen Bezugsdisziplinen ausdrückt (im Sinne von ebd., S. 21).

Von der wissenschaftlichen Disziplin der Erwachsenen- und Weiterbildung werden auch schnelle praxisnahe Deutungen von pädagogischen und sozialen Problemen sowie anwendungsfreundliche Handlungsstrategien erwartet, was zu einem spezifischen transdisziplinären Austausch mit qualifizierten forschungsaffinen Praxisbereichen geführt hat. Wichtig ist, dass dies nicht dazu führt, die Forschungsmethodologie und die kontinuierliche empirische Prüfung von Deutungen und Theorien zu vernachlässigen. Mittlerweile ist es in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung breit anerkannt, dass qualitative und quantitative Methoden komplementär gelagert sind und dass sich diverse Strategien zur Erkenntnisgewinnung in der Erwachsenen- und Weiterbildung ergänzen.

3 Pluralität wissenschaftlicher Paradigmen und Diversität der Forschungskonzepte

Es ist aus einer modernen wissenschaftstheoretischen Perspektive notwendig, mit den Mitteln methodisch-empirischer Forschung die theoretischen Sinndeutungen und Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren. Bereits seit den 1960er Jahren wurde – vorbereitet durch die realistische Wende der Pädagogik – in der Erwachsenen- und Weiterbildung erkannt, dass das intentionale Handeln einer angemessenen Strategie des Umgangs mit Ungewissheit und Unsicherheit bedarf. Vor allem Dewey (vgl. 1916) hat in seiner pragmatistischen Bildungs- und Demokratietheorie aufgezeigt, dass Forschen, weit davon entfernt, sichere Prognosen zu liefern, zumindest den Einfluss einiger Faktoren in einer komplexen und sich schnell wandelnden Umwelt genauer darlegen kann. Der Transfer der Forschungsergebnisse in die Praxis ist dem – wie Luhmann und Schorr (1979) es nannten – „strukturellen Technologiedefizit“ unterworfen, weil z. B. Planende und Leh-

rende in der Weiterbildung zahlreiche situativ variierende Bedingungen beim konkreten Handeln berücksichtigen müssen. Forschungskonzepte und -strategien müssen aber geordnet werden, um in diesem Sinne hilfreich zu sein:

Grundlagenforschung ist in der Erwachsenen- und Weiterbildung auf die Entwicklung von Begriffen und Theorien gerichtet. In diesem Konzept ist die Kommunikation mit der Begriffe-klärenden Bildungsphilosophie und der den Forschungsprozess strukturierenden Wissenschaftstheorie besonders wichtig. *Anwendungsorientierte Grundlagenforschung* ist demgegenüber der forschungsmethodisch kontrollierten Aufklärung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen verpflichtet, geht aber davon aus, dass Handlungssituationen in der Erwachsenen- und Weiterbildung hochkomplex sind und daher monotheoretische Zugänge der Erklärung nicht möglich sind. Hinzu kommt, dass sich Proband*innen im empirischen Feld reflexiv und aktiv mit der Wirklichkeit auseinandersetzen. In diesem Konzept reagiert man auf praktische Probleme, die theoretischen Konstrukten entstammen, häufig mit einer inter- und transdisziplinären Auseinandersetzung – wie z.B. Interaktion, Empathie, Mikro-, Meso- oder Makroebene, Lebensspanne, Kompetenzen, intra- und interorganisatorische Kooperation etc. –, die Lösungsvorschläge sind also heterogen und die Methodenbasis ist plural. Die *Implementierungsforschung* thematisiert die Anwendung von pädagogischer Forschung im Praxiskontext und unterstützt den transdisziplinären Transfer von Wissen. Die formative oder summative Evaluation von Interventionen sind Kernbereiche der Implementierungsforschung. *Entwicklungs- und Orientierungsforschung* stellt die Wissensproduktion ebenfalls in den Dienst einer zu verbessernden Praxis. Praktiker*innen werden daher häufig in die Forschungsteams integriert. Zwar muss den Standards der empirischen Forschung, wie Validität, Objektivität oder Reliabilität, entsprochen werden, aber diese Standards werden in der Forschungspraxis bisweilen zugunsten der ökologischen Validität relativiert. Transdisziplinär ist diese Forschung insofern, als sie reflektiertes Praxiswissen und wissenschaftlich systematisches Wissen aufeinander bezieht.

4 Phasen erwachsenenpädagogischer Forschung: disziplinäre Autonomie, inter- und transdisziplinäre Kommunikation

In allen einzelnen Phasen eines integrierten Forschungsprozesses (Entdeckung, Begründung, Interpretation, Transfer) sind disziplinäre Autonomie einerseits, inter- oder transdisziplinäre Kommunikation andererseits nachweisbar:

Im Rahmen des *Entdeckungszusammenhangs* des Forschens ist davon auszugehen, dass in der Erwachsenen- und Weiterbildung allgemeine Ziele – wie die Stärkung individueller Urteilskraft, soziale Kohäsion, kulturelle Vielfalt – grundlegend sind, dass aber auch die heterogene Praxis auf die Fragestellungen der Forschung deutlich einwirkt. Insofern ist der Entdeckungszusammenhang transdisziplinär, weil er auf die verschiedenen wissenschaftlichen Begriffe, die durch Aus- und Fortbildung

sowie durch Erfahrungsprozesse in die Praxis eingegangen sind, rekurriert. Ähnliches gilt für den *Transferzusammenhang* in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, denn die Anwendung des erarbeiteten Wissens ist durch die wissenschaftliche Disziplin nur begrenzt zu beeinflussen. Letztlich aber geht es darum – basierend auf einer universalistischen Ethik –, das demokratisch verbürgte Grundrecht auf Bildung und Selbstbestimmung für alle praktisch zu fördern. Der *Interpretationszusammenhang* erwachsenenpädagogischen Forschens geht z. B. auf Fragen der Bildungsgechtigkeit ein. Benachteiligungen werden dargestellt, es werden soziale, ethnische oder altersbezogene Disparitäten sichtbar gemacht. Bei der Interpretation empirischer Befunde werden dann vor allem die Gestaltungsprinzipien von Bildungsprozessen herausgearbeitet. Die Förderung autonomer Persönlichkeiten im Kontext von sozialer und ökonomischer Integration sowie von kultureller und politischer Partizipation wird vorrangig thematisiert.

Die Begründung von Erkenntnissen erfolgt primär im Wissenschaftssystem und ist an strenge methodische Expertise gebunden, denn es gilt, die Validität, Reliabilität und Objektivität von Ergebnissen zu sichern. Im *Begründungszusammenhang* pädagogischen Forschens werden die interdisziplinäre Kommunikation und die transdisziplinäre Kooperation der Forschung bei der Analyse, Beobachtung und teilweise der Messung von Bildung deutlich. Die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung bearbeitet die o. g. Forschungsfelder (siehe Kap. 1) mit unterschiedlichen methodischen Zugängen. Der jeweilige methodische Zugang impliziert jeweils Möglichkeiten und Grenzen zur inter- und transdisziplinären Zusammenarbeit und Kommunikation.

Quantitative Untersuchungen zur Partizipation an den Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung werden seit 1979 durch das Berichtssystem Weiterbildung und dann durch den Adult Education Survey (AES) in dreijährigem Turnus erhoben. Auch zahlreiche andere Studien setzen auf Repräsentativbefragungen zur Erfassung von Weiterbildungsverhalten, -interessen und -einstellungen (vgl. Tippelt 2009). Quantitative Studien liegen auch zur Angebotsanalyse vor, wobei auf das Projekt „Weiterbildungsstatistik im Verbund“ hinzuweisen ist, in dessen Rahmen seit 2002 eine jährliche Auswertung von Trägerstatistiken erfolgt. Der Verbund Weiterbildungsstatistik unter Federführung des DIE und des BIBB bündelt die Daten zum Weiterbildungsangebot der großen Trägerverbände in der außerbetrieblichen Weiterbildung. Zuletzt wurden im *wbmonitor* (vgl. Christ & Koscheck 2021) die starken Einbrüche der Angebote und Teilnahme in der Weiterbildung analysiert. Durch den *wbmonitor* können mittel- und langfristige Entwicklungen auf dem Weiterbildungsmarkt identifiziert und pädagogisch, soziologisch, ökonomisch interpretiert werden. Ausgewählte Ergebnisse gehen auch in den nationalen Bildungsbericht ein (vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Umfragen können allerdings weder ein Ersatz für die politische Artikulation der Forderungen von Verbänden, Organisationen und Initiativgruppen sein, noch können sie die Beschreibungsdichte und deskriptiv-analytische Schärfe von Fallanalysen oder Tiefeninterviews erreichen; sie sind aber geeignet, den Vergleich zwischen definierten Teilgruppen (Milieu, Schicht, Geschlecht, Bildung, Region etc.) oder festgelegten Zeitpunkten durchzuführen. Wenn Muster oder typische

Entwicklungen identifiziert werden sollen, ist die interdisziplinäre Kommunikation sehr hilfreich.

Qualitative Forschungsansätze haben national wie international eine lange Tradition in der Erwachsenenbildungsforschung und sind aus interdisziplinärer Sicht von großer Bedeutung. Im Wesentlichen lassen sich nach Dörner und Schäffer (vgl. 2018) einerseits Projekte, die den Lebenslauf, die Biografie oder die Sozialisation Erwachsener in den Blick nehmen, und andererseits Studien zu Lernprozessen und zur Wissensaneignung im Erwachsenenalter unterscheiden. In beiden Bereichen kommt das gesamte Spektrum qualitativer sozialwissenschaftlicher Methoden zum Einsatz, wobei qualitative Längsschnittstudien, Gruppendiskussionsverfahren und Videografie zu den in den letzten Jahren verstärkt von der Erwachsenenbildungsforschung verwendeten Methoden gehören. Aufgrund der breiten sozialwissenschaftlichen Zugangsmöglichkeiten könnte man wiederum von transdisziplinärer Forschung sprechen. Die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Daten – sei es im Sinne einer Methodentriangulation oder lediglich als Nebeneinander mehrerer methodischer Zugänge – wird gerade in der Weiterbildungsforschung häufig genutzt (z. B. in Milieustudien, vgl. Barz & Tippelt 2004; 2007; Institutionenstudien, vgl. Nittel et al. 2014). In der PAELL-Studie wurden beispielsweise Experteninterviews, eine standardisierte Repräsentativbefragung und qualitative Gruppendiskussionen parallel durchgeführt. Bei der Interpretation und Auswertung der Daten waren die inter- und transdisziplinäre Kommunikation mit der Soziologie und der Bildungspraxis sehr hilfreich. Programm- und Programmplanungsforschung werden sowohl qualitativ als auch quantitativ weiterentwickelt, um Auskunft über die professionellen Handlungsformen und -ergebnisse meso- und makrodidaktischen Handelns zu erhalten (vgl. Käßlinger 2008). Darüber hinaus erbringt die Einbettung von Methodentriangulationen in perspektivverschränkende Arrangements tieferliegende Einblicke darin, wie die Akteur*innen des Bildungsmanagements, der Programmplanung, wie Kursleitende und Teilnehmende an der Gestaltung und Realisierung von Bildung beteiligt sind (vgl. Gieseke 2007).

Längsschnittstudien liegen in der Weiterbildungsforschung – wie in anderen Bereichen der Bildungsforschung – eher selten vor. Dabei zeigen Replikationsstudien Generationeneffekte (Kohorteneffekte), also den sozialen Wandel auf. Während wiederholt und mit nur wenig veränderten Instrumenten durchgeführte Replikationsstudien (wie der AES oder wbmonitor) also Aussagen zu Veränderungen zwischen Generationen, Epochen zulassen (vgl. Eckert 2018) und letztlich interdisziplinär historisch und soziologisch zu interpretieren sind, führen „echte Längsschnittstudien“, die Personen über einen gewissen Zeitraum begleiten und diese mehrfach befragen, zu Aussagen zu Biografien und sind interdisziplinär soziologisch und entwicklungspsychologisch zu analysieren. Das Centre for Research on the Wider Benefits of Learning in London analysierte Wirkungen und Erträge von Bildungsprozessen im Lebenslauf und konnte über mehrere Kohorten nicht nur die beruflichen und finanziellen Renditen von Weiterbildungsteilnahmen bestätigen, sondern auch den positiven Einfluss der Weiterbildung auf Gesundheit und soziale Kontakte (vgl. Bynner et al. 2003). Die

Erwachsenenbildung kommunizierte dabei eng mit soziologischen und gesundheitswissenschaftlichen Expert*innen. In Deutschland wird seit 2009 die Längsschnittstudie NEPS (= National Educational Panel Study) mit dem Ziel bearbeitet, die Kompetenzentwicklung von der frühen Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter zu untersuchen. Seit 2009 werden rund 60.000 Personen über alle Altersstufen empirisch längsschnittlich analysiert. Im Gegensatz zu den Kompetenzmessungen im Rahmen von PISA oder PIAAC, bei denen in mehrjährigen Zyklen immer wieder neue Gruppen von Jugendlichen und Erwachsenen (Kohorten) befragt und damit Entwicklungstrends im Querschnitt erfasst werden, ist es mit der NEPS-Studie möglich, individuelle Entwicklungs- und Lernprozesse der gleichen Personengruppen (Panel) im Längsschnitt zu untersuchen. Im Zentrum dieser interdisziplinären Kohorten-Sequenz-Studie stehen Erkenntnisinteressen zu Lernorten, zu Übergangsentscheidungen sowie zur kognitiven und sozialen Kompetenzentwicklung (vgl. Rossbach & Maurice 2018).

Mehrebenenanalysen gehören ebenfalls zu den komplexen Untersuchungsmodellen und in Fortführung von sozialökologischen Forschungsstrategien werden die Einflüsse der Gesellschaftsebene, der Institutionenebene und der Interaktionsebene bei der Entwicklung von Verhalten (vgl. Bronfenbrenner 1981) oder z. B. der individuellen Übergänge in der Erwerbsphase differenziert herausgearbeitet.

Da sowohl quantitative Daten als auch qualitative Befunde zur theorie- und praxisorientierten Erkenntnisgewinnung beitragen, bedürfen beide forschungsmethodischen Zugänge in ihren differenten interdisziplinären Bezügen der professionellen, finanziellen und institutionellen Zuwendung.

5 Anforderungen an die Disziplinarität sowie die Inter- und Transdisziplinarität der Erwachsenen- und Weiterbildung

Aber was ist zu berücksichtigen, um die notwendige Disziplinarität und die gleichzeitig innovative inter- und transdisziplinäre Kommunikation zu stärken? Die wissenschaftliche Erwachsenen- und Weiterbildung

- ist nicht auf eine Altersgruppe oder eine Bildungs- und Entwicklungsetappe beschränkt, denn beim lifelong learning treten kontinuierliche und kumulative, aber auch diskontinuierliche Entwicklungs- und Lernprozesse auf – hierbei ist die Kommunikation u. a. mit der Entwicklungspsychologie anregend;
- analysiert individuelle und öffentliche Bildungsprozesse über die Lebensspanne, denn der Erfolg von lifelong learning ist von individuellem Engagement und öffentlichem Support abhängig – hier ergeben sich politikwissenschaftliche und bildungsphilosophische Kommunikationsmöglichkeiten;
- baut auf die intraindividuelle Plastizität der Entwicklung und der Intelligenz jeder und jedes Einzelnen bis in das hohe Alter – hier erweist sich die Kommunikation mit der Gerontologie und der Neurowissenschaft als fruchtbar;

- analysiert auch das „lifewide learning“, denn Lernen findet in formalen, non-formalen und informellen Kontexten statt – notwendig ist hier die pädagogische Binnenkommunikation mit der allgemeinen Pädagogik und dieser Bereich hat – sofern es um die Zertifizierung von Lernergebnissen geht – eine juristische und ökonomische Komponente;
- ist an historische und kulturelle Kontexte gebunden, die die besonderen Grunderfahrungen von Kohorten und Generationen prägen – die Kommunikation mit der Geschichtswissenschaft und der Soziologie erhöht das Verständnis der historischen Lebens- und Lernumgebungen;
- ist durch soziale und kulturelle Lebenslagen geprägt, d. h. dass die konkreten Bildungserfahrungen mit der sozialen Lebenslage und den individuellen Lebenssituationen stark variieren – Kommunikation mit den Kultur- und Sozialwissenschaften ist notwendig;
- braucht die Pluralität der Forschungsmethoden, weil sich Bildungs-, Lebenslauf- und Biografieforschung ergänzen – die Kooperation und Kommunikation mit der entwicklungsorientierten Psychologie der Lebensspanne und der soziologischen Lebenslaufforschung steigern die Erkenntnismöglichkeiten.

Der wissenschaftliche Erfolg in der Erwachsenen- und Weiterbildung liegt nicht in vermeintlich sicheren Prognosen, in scheinbar unbestreitbaren Experimenten, in der beharrlichen Abschirmung „einheimischer“ Begriffe oder der Behauptung kausaler orts- und zeitunabhängiger Wirkungsketten. Notwendig ist die inter- und transdisziplinäre Kommunikation, die dann „in eigener Regie“ zur synthetisierenden kontinuierlichen Verbreiterung des Wissensstandes durch Forschung führt. Dies wiederum ist die Basis für die Aneignung von Professionalität des Personals durch eine systematische Hochschulausbildung und die Fortbildung in den ausdifferenzierten und subsidiären Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen.

Literatur

- Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (Hrsg.) (2010). *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (2., überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Band 2. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Band 1. Praxishandbuch Milieumarketing (2. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Born, A. (1991). *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bilger, F. & Strauß, A. (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey. AES-Trendbericht*. Bonn: BMBF.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bynner, J., Schuller, T. & Feinstein, L. (2003). Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), 341–361.
- Christ, J., & Koscheck, S. (2021). *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter: vorläufige Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020*. Bonn: BIBB. <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-185628>
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1972). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Dinkelaker, J. & Hippel, A. v. (Hrsg.) (2014). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dörner, O. & Schäffer, B. (2018). Qualitative Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 1 (6. Aufl., S. 355–374). Wiesbaden: Springer VS.
- Eckert, T. (2018). Methoden und Ergebnisse der quantitativ orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 1 (6. Aufl., S. 375–396). Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2006). *Erwachsenenbildung: eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten* (2., aktual. Aufl.). Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käßlinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gieseke, W. (2001). *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Gieseke, W. (2007). Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In Kolloquium anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke & Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Erwachsenenbildung, Weiterbildung (Hrsg.), *Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007* (S. 10–22). Berlin: Abteilung Erwachsenenbildung, Weiterbildung der Humboldt-Universität.
- Gieseke, W., & Nittel, D. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Jarvis, P. (2002). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Kogan Page.
- Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung, Weiterbildung* (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 9(1), Art. 37. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/728>
- Luhmann, N. & Schorr, K. (1979). *Reflexionsprobleme in der Erziehungswissenschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nittel, D. & Seitter, W. (2005). Biographieanalysen in der Erwachsenenbildungs-Forschung. Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(4), 513–528.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Nuissl, E. (2000). *Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder*. Neuwied: Luchterhand.
- Nuissl, E. (Hrsg.) (2008). *50 Jahre für die Erwachsenenbildung: das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Serviceinstituts*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- OECD (Hrsg.) (2016). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Pöggeler, F. (Hrsg.) (1974). *Handbuch der Erwachsenenbildung*. Band 1. Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Roszbach, H. G. & Maurice, J. v. (2018). Das Nationale Bildungspanel als wertvolle Ressource für die Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 739–756). Wiesbaden: Springer VS.
- Schiersmann, C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (Hrsg.) (2012). *Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen. Empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik*. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schiersmann, C. & Weber, P. (Hrsg.) (2013). *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung – Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schrader, J. (2019). *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2., korr. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung eine Einführung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld: transcript.
- Strzelewicz, W., Raapke, H. D. & Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Stuttgart: Enke.
- Tietgens, H. (1992). *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle, DVV.

- Tietgens, H. (2001). *Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik: ein anderer Blick*. Klartext.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2009). *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Titmus, C. (Hrsg.) (1989). *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Weinberg, J. (2000). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Autor

Rudolf Tippelt, Prof. Dr. phil., Professor i. R. für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik, Department Pädagogik und Rehabilitation an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

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.



Interdisziplinarität in Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung

SANDRA HABECK

Zusammenfassung

Der Aufsatz leistet einen Beitrag zur Analyse interdisziplinärer Lehr-/Lernsettings an Hochschulen. Am Beispiel der wissenschaftlichen Weiterbildung werden empirische Einsichten zur Auseinandersetzung mit Interdisziplinarität in interdisziplinär ausgerichteten Lehr-/Lernarrangements gewonnen. Die Datengrundlage bilden Beobachtungsprotokolle von Präsenzveranstaltungen zweier interdisziplinär angelegter Weiterbildungsmaster. Die empirischen Befunde weisen darauf hin, dass die Thematisierung und Reflexion von Interdisziplinarität Ausdruck der jeweils spezifischen Lehr-/Lernkultur sind und dementsprechend eher auf Lehrenden- oder auf Studierendenebene zum Tragen kommen. Zudem zeigt sich die Zuordnung des Studiengangs zu einem bestimmten Fachbereich als ein prägender Faktor.

Stichwörter: wissenschaftliche Weiterbildung; Interdisziplinarität; Lehr-/Lernkulturen; Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung

Abstract

This paper contributes to the analysis of interdisciplinary teaching/learning settings at universities. Using the example of continuing education in science, empirical insights are gained into the examination of interdisciplinarity in interdisciplinary teaching/learning arrangements. The data basis is formed by observation protocols of classroom events of two interdisciplinary continuing education masters. The empirical findings indicate that the thematisation and reflection of interdisciplinarity are an expression of the specific teaching/learning culture in each case and, accordingly, are more likely to take effect at the teacher or student level. In addition, the assignment of the study programme to a specific subject area is shown to be a formative factor

Keywords: scientific continuing education; interdisciplinarity; teaching/learning cultures; didactics of scientific continuing education

1 Einleitung

Die Bedeutung des Austauschs zwischen den Disziplinen steigt u. a. angesichts der globalen Wissensvernetzung seit einigen Jahren. Von Hochschulabsolventinnen und -absolventen wird immer mehr erwartet, dass sie fächerübergreifend denken und fähig zu Perspektivwechseln sind (vgl. Schier & Schwinger 2014). Im wissenschaftlichen Diskurs lag der Fokus im Hinblick auf Interdisziplinarität lange Zeit vorrangig auf der Forschung (vgl. Frehe 2015). Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Interdisziplinarität in der Lehre rückt in jüngster Zeit stärker in den Blick. Im Hinblick auf interdisziplinär angelegte Lehre hebt Buchholz-Schuster (vgl. 2014) dabei die Bedeutung eines hier einzubettenden Praxisbezugs hervor. Er begründet dies mit der dadurch vollzogenen Abgrenzung zum „Eindruck einer fragwürdigen, künstlichen und quasi nur aus modischen Gründen bzw. als Selbstzweck praktizierten ‚Interdisziplinarität‘“ (ebd., S. 14). Im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung stellen gerade die Praxisrelevanz und der Praxisbezug einerseits und andererseits die Forschungs- und Wissenschaftsorientierung wesentliche didaktische Referenzpunkte dar (vgl. Lermen et al. 2016; Baumhauer 2017). Eine Vielzahl der Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung sind interdisziplinär angelegt (vgl. Bade-Becker & Beyersdorf 2012; Cendon 2020) und Interdisziplinarität wird häufig als ein zentrales Merkmal der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote hervorgehoben. Wissenschaftliche Weiterbildung stellt demnach einen ausgesprochen passenden Rahmen für die Verwirklichung interdisziplinär ausgerichteter Lehr-/Lernarrangements dar. Das relativ junge Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung wird in den letzten Jahren in zahlreichen Forschungsarbeiten empirisch untersucht (vgl. Seitter et al. 2015; Cendon et al. 2020; Jütte et al. 2020) und hat sich inzwischen innerhalb und auch neben der Erwachsenenbildungsforschung „als eigenständiges Forschungsfeld etabliert“ (Schmidt-Hertha 2020, S. 9). Der Aspekt der Interdisziplinarität und dessen Thematisierung im Kontext der mikrodidaktischen Umsetzung von wissenschaftlicher Weiterbildungslehre ist bislang jedoch kaum explizit empirisch in den Blick genommen worden. Diese Forschungslücke greift der vorliegende Aufsatz auf und möchte damit einerseits einen Beitrag zur weiteren Analyse der Didaktik in der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre und andererseits zur Interdisziplinaritätsdebatte im Kontext von Lehre und Weiterbildung leisten.

Richtet man den Blick auf Interdisziplinarität in der wissenschaftlichen Weiterbildung, werden beispielsweise Fragen nach Chancen und Grenzen von interdisziplinären Lehr-/Lernangeboten, nach Schwierigkeiten und Akzeptanz relevant. Es stellt sich u. a. die Frage, wie die konkreten Beteiligten mit der dort erlebten Interdisziplinarität umgehen und inwiefern sich Studierende und Lehrende mit der Interdisziplinarität disziplinübergreifender Lehr-/Lernsettings auseinandersetzen.

Der Aufsatz umreißt zunächst das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung als Kontext für interdisziplinär angelegte Lehr-/Lernsettings. Anschließend wird anhand einer empirischen Studie die Thematisierung und Auseinandersetzung mit Interdisziplinarität im Lehr-/Lerngeschehen von interdisziplinär ausgerichteten wissen-

schaftlichen Weiterbildungsangeboten untersucht. Schließlich werden die Befunde an den didaktischen Diskurs in der wissenschaftlichen Weiterbildung und an die Debatte um Interdisziplinarität in lehrbezogenen Kontexten rückgebunden.

2 Theoretische Annäherungen

Neben einer wachsenden Bedeutung von Interdisziplinarität bedingt durch den gesellschaftlichen Wandel (vgl. Düll et al. 2017) stehen Universitäten im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung, die aufgrund des Primats der Vollkostenfinanzierung wesentlich auf Kooperation angewiesen ist, hohen Ansprüchen vonseiten kooperierender Unternehmen und Einrichtungen gegenüber. Ein wesentlicher Anspruch der Praxiseinrichtungen stellt hierbei Interdisziplinarität dar. Schmitz (vgl. 2017) hat diesen Befund am Beispiel der Ludwig-Maximilians-Universität München herausgearbeitet: „Für die LMU bedeutet dies, dass Weiterbildung forschungsbezogen, anspruchsvoll, interdisziplinär und international sein sollte. [...] [D]ie Erwartungen an hochschulische Angebote [gehen; Anmerkung d. Verf.] in Richtung fächerübergreifender, interdisziplinärer und gesamtgesellschaftlicher Themen, zielen auf Horizontenerweiterung und den aktuellsten Stand der Forschung“ (ebd., S. 55). Auf mikrodidaktischer Ebene kommt die Autorin zu dem Schluss, dass es in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Blick auf die Lerninhalte weniger um rezipierbares Wissen geht, sondern vielmehr darum, „wie man aus interdisziplinärer Perspektive zu evidenzbasiertem Wissen kommt“ (ebd., S. 62). Auch Salland (vgl. 2018) kommt anhand einer Evaluationsstudie zu dem Ergebnis, dass parallel hierzu aufseiten der Studierenden die Fähigkeit, interdisziplinär zu denken, als wesentlicher Lernerfolg der wissenschaftlichen Weiterbildung hervorgehoben wird. Gleichwohl zeigt Kollmann (vgl. 2017) auf, dass der interdisziplinäre kollegiale Austausch der Weiterbildungsstudierenden nicht als primäres Ziel von Weiterbildungsteilnahme benannt, retrospektiv jedoch von Weiterbildungsstudierenden als besonders wertvoll und nützlich angesehen wird. Der heterogenen Zusammensetzung der Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung kommt in diesem Zusammenhang hohe Bedeutung im Hinblick auf Interdisziplinarität in der wissenschaftlichen zu. „Nicht selten kommen in den häufig interdisziplinär angelegten Angeboten Studierende aus zwei oder mehreren eigenständigen Berufsfeldern zusammen, die keine oder wenig Berührung miteinander haben“ (Rumpf & Salland 2017, S. 5). In der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre werden die verschiedenen Erfahrungen und Expertisen der Studierenden einbezogen und aufgegriffen. Eine häufig gewählte Methode in diesem Zusammenhang ist beispielsweise die Projektarbeit in interdisziplinären Gruppen (vgl. Mörth & Cendon 2019).

Anhand der hier skizzierten Befunde lässt sich die hohe Bedeutung von Interdisziplinarität im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Praxis sowie für die Weiterbildungsstudierenden selbst festhalten. In den aufgegriffenen Studien werden auf mikrodidaktischer Ebene zusammenfassend außerdem einzelne Aspekte im

Zusammenhang mit Interdisziplinarität in der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre deutlich:

1. Als ein – oftmals eher indirektes, retrospektiv umso wichtigeres – Lernziel in (interdisziplinär angelegten) Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung kann auf inhaltlicher Ebene die Fähigkeit zu interdisziplinärem Denken ausgemacht werden.
2. Auf der didaktischen Beziehungsebene spielt in den Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung die heterogene Teilnehmerschaft eine entscheidende Rolle, die sich aus Studierenden mit unterschiedlichen disziplinären und beruflichen Hintergründen zusammensetzt.
3. Auf methodisch-didaktischer Ebene wissenschaftlicher Weiterbildungslehre kommt gerade solchen Methoden besondere Bedeutung zu, welche die Interdisziplinarität der Studierenden aufgreifen, die vorhandene Expertise der Weiterbildungsstudierenden sichtbar werden lassen und diese einbeziehen. Mit Blick auf die präsentierten Befunde und Forschungsarbeiten kann festgestellt werden, dass das Aufgreifen von Interdisziplinarität im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung bislang überwiegend implizit geschieht, es jedoch an empirischen Befunden mangelt, die sich *explizit* der Frage nach Interdisziplinarität in der wissenschaftlichen Weiterbildung widmen.

Für die Untersuchung von Interdisziplinarität im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung steht allerdings eine begriffliche Klärung noch aus. Im Kontext der Debatte um Interdisziplinarität in der (grundständigen) Lehre gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen und Gebrauchswesen von Interdisziplinarität. Eine weite Begriffsbestimmung umfasst einen Arbeitsmodus, „in dem Angehörige unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen gemeinsam eine Fragestellung bearbeiten“ (Hubig 2015, S. 15). In einem differenzierteren Sprachgebrauch wird die jeweilige Zusammenarbeit präziser gefasst und zwischen Multidisziplinarität, Transdisziplinarität und Interdisziplinarität im engeren Sinne unterschieden (vgl. ebd.). Für den vorliegenden Beitrag wird Interdisziplinarität weit gefasst, um zunächst das Phänomen in der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Breite wahrnehmen zu können. Eine differenziertere Begriffsbestimmung und differenzierende Untersuchungen sind daran anschließend unbedingt erforderlich. Mit Blick auf die mikrodidaktische Ebene ist bislang noch weitgehend unerforscht, inwiefern in Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung Interdisziplinarität thematisiert wird und wie sie hier zum Tragen kommt. Dieser Frage nähert sich der vorliegende Aufsatz an.

3 Interdisziplinarität in Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung – eine Fallanalyse

Wie bereits ausgeführt, handelt es sich bei Interdisziplinarität um einen vielschichtigen Terminus. Mithilfe der folgenden Fallanalyse wird untersucht, inwiefern Interdis-

ziplinarität in konkreten Lehr-/Lernsettings in interdisziplinär angelegten Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung zum Tragen kommt und welche Aspekte von Interdisziplinarität hier aktiviert werden. Die ethnografische Studie (teilnehmende Beobachtung) erzielt erste Befunde, wie sich Lehrende und Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit der Interdisziplinarität fächerübergreifender Lehr-/Lernsettings auseinandersetzen. Das Datenmaterial stammt aus dem Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“.¹ Im Folgenden wird zuerst das methodische Vorgehen dargelegt. Die Präsentation der empirischen Ergebnisse richtet den Blick auf unterschiedliche Ausprägungsformen einer Thematisierung und Auseinandersetzung mit Interdisziplinarität in wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten.

3.1 Methodisches Vorgehen

Das Forschungsvorhaben ist explorativ, hermeneutisch angelegt und erzielt erkenntnisrelevante Informationen mithilfe qualitativer Inhaltsanalyse. Für die empirische Analyse liegen Beobachtungsprotokolle aus dem Projekt „Fachspezifische Lehr-/Lernkulturanalyse“² zugrunde. Das Sample besteht aus zwei weiterbildenden Masterstudiengängen, die zwar in einem Fachbereich verortet, jedoch disziplinübergreifend angelegt sind. Eine Zuordnung des jeweiligen Weiterbildungsmasters findet sich im ersten Fall in den Rechtswissenschaften und im zweiten Fall in den Erziehungswissenschaften. Die beiden Angebote finden überwiegend in Präsenzlehre statt. Das Datenmaterial zur Untersuchung von Interdisziplinarität setzt sich in beiden Fällen aus Beobachtungsausschnitten aus jeweils zwei aufeinanderfolgenden Seminartagen in einer Kompaktveranstaltung und aus jeweils einer Anfangsphase in einer weiteren Blockveranstaltung zusammen. Auf diese Weise werden sowohl das im Zentrum stehende Lehr-/Lerngeschehen als auch Anfangs- und Etablierungsphasen³ untersucht, die sich gerade in der erwachsenenpädagogischen Kursforschung als hochrelevant zeigen (vgl. Herrle 2012). Die untersuchten Lehr-/Lernveranstaltungen werden in unterschiedlichen Lehrenden-Konstellationen durchgeführt.

Tabelle 1: Fallauswahl

ausgewählter Beobachtungsprotokollauschnitt	zwei aufeinanderfolgende Seminartage	Anfangsphase
Fall 1 rechtswissenschaftliche Verortung	unterschiedliche Lehrende nacheinander: Praxisreferentin (Juristin), Universitätsprofessor (Jurist)	Tandem aus zwei Praxisreferenten (beide haben einen anderen disziplinären Hintergrund)

1 Für weitere Informationen vgl. www.wmhoch3.de.

2 Das Projekt ist Teil des Verbundprojekts „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“, das in der zweiten Förderphase (2015–2017) der ersten Wettbewerbsrunde durch das BMBF-finanzierte Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ gefördert wurde.

3 Anfangs- und Etablierungsszenen dienen der Strukturierung des Interaktionsgeschehens in Lehr-/Lernveranstaltungen. Sie stehen beispielhaft im Zentrum videografischer Untersuchungen in der erwachsenenpädagogischen Kursforschung (vgl. Herrle 2012). An diese Erkenntnisse knüpft das Sampling an.

(Fortsetzung Tabelle 1)

ausgewählter Beobachtungsprotokollausschnitt	zwei aufeinanderfolgende Seminartage	Anfangsphase
Fall 2 erziehungswissenschaftliche Verortung	ein externer Trainer (anderer disziplinärer Hintergrund) und ein kontinuierliches Lehrendenteam, das sich aus mehreren Universitätsmitarbeitenden hierarchieübergreifend zusammensetzt (Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler)	kontinuierliches (erziehungswissenschaftliches) Lehrendenteam und im Verlauf der Veranstaltung weitere Referenten und Referentinnen: u. a. eine Praxisreferentin und ein externer Forscher (andere disziplinäre Hintergründe)

Mithilfe der teilnehmenden Beobachtungen soll implizites Wissen (tacit knowledge) generiert werden, also Wissen, das unbewusst und nicht reflexiv-diskursiv aufzeigbar ist (vgl. Schulz 2014). Durch die Teilnahme und Beobachtung einer externen Person werden unbewusste Strukturen, Routinen und Ansichten beleuchtet. In den beiden untersuchten Fällen wurden die jeweiligen Präsenzveranstaltungen beobachtet und Beobachtungsprotokolle angefertigt. Diese ordnen durch Strukturierung und Verdichtung das Beobachtete und bringen es in eine „interpretierbare Form“ (Tervooren 2011, zitiert nach Salland & Rumpf 2018). Die Beobachtungsprotokolle folgten dabei keiner vorher festgelegten Standardisierung bzw. Schwerpunktsetzung. Das Datenmaterial wurde für die vorliegende Untersuchung anhand der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse kategorial untersucht. Die Kategorien, die für die Fragestellung dieses Beitrags leitend sind, wurden dabei induktiv gebildet.

3.2 Auseinandersetzung mit Interdisziplinarität in der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre

Die empirischen Befunde weisen darauf hin, dass die Thematisierung und Reflexion von Interdisziplinarität Ausdruck der jeweils spezifischen Lehr-/Lernkultur sind und dementsprechend eher auf Lehrenden- oder auf Studierendenebene zum Tragen kommen. Dabei weisen die Daten des Weiteren darauf hin, dass auch die jeweilige Zuordnung des Studienangebots zu einem bestimmten Fachbereich ein zentraler Einflussfaktor darstellt, von wem und inwiefern Interdisziplinarität in den konkreten Lehr-/Lernsettings explizit zur Sprache kommt.

Der weiterbildende Masterstudiengang in Fall 1 ist den Rechtswissenschaften zugeordnet. Das Lehr-/Lerngeschehen gestaltet sich in diesem Kontext überwiegend frontal und lehrendenzentriert. Die Dozierenden haben die Rolle als ausschlaggebende Informationsträgerinnen und -träger und Wissensvermittlerinnen und -vermittler inne. In diesem Lehr-/Lernkontext ist erkennbar, dass die Thematisierung in Bezug auf die Interdisziplinarität des Studienangebots insbesondere auf Lehrendenebene stattfindet. Hierbei fällt auf, dass die Lehrenden, die einen rechtswissenschaftlichen Hintergrund haben, Fragen rund um das disziplinübergreifende Masterstudium im Lehr-/Lernsetting zum Ausdruck bringen. Die Rechtswissenschaftlerinnen und Rechtswissenschaftler sprechen innerhalb der Lehr-/Lernveranstaltungen direkt auf Themen und Herausforderungen an, die sich aus dem disziplinübergreifenden

Angebot ergeben, unabhängig davon, ob sie aus dem universitären Umfeld oder aus der Berufspraxis kommen. Das Datenmaterial lässt dagegen erkennen, dass diejenigen Lehrenden, die einen anderen disziplinären Hintergrund haben und damit einer der kooperierenden Disziplinen des Studiengangs angehören (z. B. Architektur, Bauingenieurwesen o. Ä.), Interdisziplinarität nicht aktiv zum Gegenstand in der Lehre machen.

Bei näherer Betrachtung des Thematisierten rücken exemplarisch die unterschiedlichen disziplinären Hintergründe der Studierenden und damit die Diskrepanz ihrer vorhandenen Wissensbestände ins Zentrum. Ein Universitätsprofessor des Fachbereichs Rechtswissenschaften bringt beispielsweise im Lehr-/Lernkontext immer wieder aktiv die Unterschiede des disziplinär erwartbaren Vorwissens der berufs begleitenden Masterstudierenden zum Ausdruck: „Die Juristen können jetzt mal weghören, weil es für uns Grundlagenwissen ist“ (Beobachtungsprotokoll 1). Auffallend ist hierbei, dass der Lehrende durch den Begriff „uns“ im interdisziplinären Lehr-/Lerngeschehen die gemeinsame disziplinäre Zugehörigkeit und Identität mit den Weiterbildungsstudierenden betont, die bereits einen Abschluss in Rechtswissenschaften haben. Damit geht zugleich eine Abgrenzung zu den Weiterbildungsstudierenden mit anderen Abschlüssen einher. Im weiteren Verlauf der Lehr-/Lernveranstaltung verwendet er für Weiterbildungsstudierende mit einem anderen disziplinären Hintergrund aus früheren Durchgängen den Ausdruck „meine Freunde, die Architekten“, (Beobachtungsprotokoll 1). Diese Bezeichnung deutet auf eine vertrauensvolle, wertschätzende Beziehung auf Augenhöhe hin. Zugleich wird damit begrifflich ein Gegenüber aufgemacht. In Bezug auf die Weiterbildungsstudierenden wird demnach die Betonung des disziplinär Gemeinsamen und des Disziplinfremden auf der *Beziehungsebene* hervorgehoben.

Die folgende Vergleichstabelle präsentiert überblicksartig die reflexive Auseinandersetzung im Hinblick auf Interdisziplinarität der beiden Lehrenden mit rechtswissenschaftlichem Hintergrund. Hierbei werden insbesondere die unterschiedlichen Fokusse der Thematisierung von Interdisziplinarität und die verschiedenen Blickrichtungen erkennbar. Daraus lässt sich ableiten, dass die berufliche Verortung der jeweiligen Lehrenden in universitärem oder berufspraktischem Kontext einen wesentlichen Einflussfaktor auf die Art und Weise der Auseinandersetzung mit Interdisziplinarität darstellt.

Tabelle 2: Bezugspunkte der Thematisierung von Interdisziplinarität auf Lehrendenebene in lehrendenzentriertem Lehr-/Lernkontext

	Universitätsprofessor	Praxisreferentin
fokussiertes Wissen	Vorwissen der Studierenden	erzieltes Wissen der Studierenden
thematisierter Abschluss	disziplinäre Herkunft (bisheriger Abschluss)	disziplinäre Zukunft (erzielter Abschluss)

(Fortsetzung Tabelle 2)

	Universitätsprofessor	Praxisreferentin
Beziehungsebene zwischen Lehrender/Lehrendem und Studierenden	disziplinbezogene Differenzierung: („Wir“ = Lehrender und Weiterbildungsstudierende mit rechtswissenschaftlichem Hintergrund; „meine Freunde“ = Studierende mit anderem disziplinärem Hintergrund)	einheitliche Lehr-/Lerngemeinschaft („Wir“: Lehrende und Weiterbildungsstudierende)
Ebene, auf der die Auseinandersetzung mit Interdisziplinarität stattfindet	Auseinandersetzung auf Ebene des Lehr-/Lerngeschehens	Auseinandersetzung auf berufspraktischer Ebene

Der interdisziplinär angelegte Weiterbildungsmaster in Fall 2 ist in den Erziehungswissenschaften angesiedelt. In diesem Lehr-/Lernkontext fungieren die Lehrenden als Lern- und Entwicklungsbegleiterinnen und -begleiter. Die Studierenden bringen sich sowohl inhaltlich als auch methodisch stark ein. In diesem Lehr-/Lernsetting bieten die Dozierenden den Studierenden Raum zur aktiven, persönlichen und gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit selbst gewählten Inhalten und auf selbst gewählte methodische Weise. Dementsprechend sind es in diesem Fall auch die Studierenden, die interdisziplinaritätsbezogene Themen einbringen und reflexiv im Lehr-/Lerngeschehen bearbeiten. Hierbei ist zunächst der disziplinäre Hintergrund der Studierenden von Interesse. Auffallend ist, dass Studierende mit einem anderen disziplinären Hintergrund als demjenigen, in dem das Studienangebot angesiedelt ist, eine Erschwernis im Weiterbildungsstudium formulieren. Worin die Erschwernisse für sie genau bestehen, lässt sich aus dem zugrunde liegenden Datenmaterial nicht näher ableiten. Des Weiteren versuchen Studierende in Fall 2 inhaltlich die unterschiedlichen Disziplinen als Kontext für das Lehr-/Lernsetting aktiv miteinander ins Verhältnis zu setzen. Bei einer vorgenommenen Verhältnisbestimmung einer Studentin in Form einer performativen Präsentation werden zum einen Eigenlogiken der jeweiligen Disziplinen herausgearbeitet und zum anderen versucht, diese innerhalb des Lehr-/Lerngeschehens in einen sinnvollen Bezug zueinander zu setzen. Als Lernende in diesem interdisziplinären Setting befindet sich die Weiterbildungsstudierende persönlich im Zwiespalt der unterschiedlichen disziplinären Logiken und bearbeitet dieses Spannungsfeld reflexiv.

„Die Präsentierende geht in ihrer performativen Darstellung darauf ein, dass Pädagogik Disziplin und Kunst Freiheit ist. Sie befinde sich in diesem Zwiespalt. Sie sagt während ihrer Präsentation: ‚Ich kann loslassen und gleichzeitig kann ich forschen, wie ich Kinder in den Prozess bringen kann.‘“ (Beobachtungsprotokoll Fall 2, I)

Im weiteren Verlauf, so ergibt sich aus dem Datenmaterial, bringt die präsentierende Studentin eine berufliche, interdisziplinäre Professionalitätsentwicklung durch die aktive inhaltliche Auseinandersetzung zum Ausdruck: Die beiden in diesem Lernumfeld erlebten disziplinären und gegenläufigen Eigensinne – Freiheit und Disziplin – arbeitet sie heraus, kann sie in ihrem professionellen Handeln sinnvoll und sich

gegenseitig ergänzend integrieren und schließlich einen Praxistransfer herstellen. Die Lernende teilt diesen persönlichen interdisziplinären Lernerfolg und Professionalitätsschritt mit der gesamten Gruppe. Dadurch wird der interdisziplinäre Erkenntnisgewinn einer einzelnen Lernenden zum Reflexionsgegenstand und potenziellen interdisziplinären Lernerfolg der gesamten Lehr-/Lerngruppe.

In der folgenden Überblickstabelle werden die verschiedenen Dimensionen, in denen Interdisziplinarität im lernenden zentrierten Lehr-/Lernkontext zum Tragen kommt, noch einmal zusammengefasst.

Tabelle 3: Bezugspunkte der Thematisierung und Aktivitäten in Bezug auf Interdisziplinarität im lernenden zentrierten Lehr-/Lernkontext

	Lehrende: eigener disziplinärer Hintergrund ist im Lehr-/Lernkontext nachrangig	Studierende mit <i>erziehungswissenschaftlichem</i> Hintergrund	Studierende mit <i>anderem</i> disziplinären Hintergrund
Zeit der Lehr-/Lernveranstaltung	–	Lehr-/Lernveranstaltung während Freizeit	Lehr-/Lernveranstaltung während der Hauptarbeitszeit
disziplinärer Hintergrund auf personaler Ebene	–	–	disziplinärer Hintergrund als Erschwernis innerhalb des Lehr-/Lernsettings
Aktivität im Hinblick auf Interdisziplinarität in der Lehr-/Lernveranstaltung	Raum zur Reflexion, Spiegeln, individuelle und gruppenbezogene Prozessbegleitung	inhaltliche Verhältnisbestimmung der Disziplinen: Eigenlogiken, herausgearbeiteter Zwiespalt Thematisierung interdisziplinärer Erkenntnisgewinnung und Professionalitätsschritt Transfer in die Praxis	

4 Fazit

Wie in den theoretischen Annäherungen dargelegt und aus den empirischen Daten herausgearbeitet, spielt Interdisziplinarität in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine zentrale Rolle. Es erscheint hierbei erforderlich, weitere begriffliche Bestimmungen und Differenzierungen vorzunehmen – insbesondere hinsichtlich von Interdisziplinarität, Multidisziplinarität und Transdisziplinarität (vgl. Hubig 2015). Dies konnte in der vorliegenden Studie noch nicht weiter erarbeitet werden. Hinzu kommt die Frage, welche Formen von Interdisziplinarität in der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre zu finden sind. Hierbei könnten gegebenenfalls die unterschiedlichen Interdisziplinaritätstypen in der Lehre nach Frehe (vgl. 2015) eine hilfreiche Folie darstellen.

Aus dem empirischen Datenmaterial lässt sich des Weiteren auf didaktischer Ebene eine zentrale Erkenntnis ableiten: Je nach Lehr-/Lernkultur sind unter dem Gesichtspunkt von Interdisziplinarität entweder stärker eine multidisziplinäre Beset-

zung der Lehrenden (lehrendenzentrierte Lehr-/Lernkontexte) oder eine heterogene Teilnehmerschaft (lernendenzentrierte Kontexte) von hoher Bedeutung. Neben diesem Befund weisen die Daten darauf hin, dass die Verortung des wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots an einem bestimmten Fachbereich ein prägender Faktor darstellt. Je nach Lehr-/Lernkultur findet eine disziplinbezogene Reflexion überwiegend auf Lehrendenebene (lehrendenzentrierte Kontexte) oder auf Studierendeebene (lernendenzentrierte Kontexte) statt. Insbesondere erscheint die Kontextualisierung der Lehrenden im universitären oder berufspraktischen Feld im Bereich von lehrendenzentrierten Lehr-/Lernsettings relevant und eine nähere Untersuchung erkenntnisträchtig. Richtet man den Blick auf Schwerpunkte des Thematisierten im Zusammenhang mit Interdisziplinarität, so zeichnet sich ab, dass in lehrendenzentrierten Settings tendenziell Aspekte rund um die Studierenden (deren Wissen, Abschluss und die Beziehung zu den Studierenden) im Vordergrund stehen. Im lernendenzentrierten Lehr-/Lernkontext treten dagegen einerseits eher studienbezogene Rahmenbedingungen (Veranstaltungszeitraum, Anforderungen) in den Fokus und andererseits ist (Inter-)Disziplinarität auf inhaltlicher Ebene selbst Gegenstand der Auseinandersetzung (inhaltliche Erarbeitung/Verhältnisbestimmung, Aneignung, Transfer). Diese Tendenzen können fachdidaktisch gedeutet werden. Weitere empirische Untersuchungen, die eine solche fachdidaktische Differenzierung in den Blick nehmen, versprechen wertvolle Hinweise sowohl für den Interdisziplinaritätsdiskurs als auch für die Debatte um Didaktik in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Literatur

- Bade-Becker, U. & Beyersdorf, M. (Hrsg.) (2012). *Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung*. Hamburg: DGWF.
- Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl.
- Buchholz-Schuster (2014). Vorwort. In C. Schier & E. Schwinger (2014). *Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschulen und Universitäten* (S. 13–16). Bielefeld: transcript.
- Cendon, E. (2020). The Reflective Practitioner? Entwicklung und Reflexion aus Sicht der Weiterbildungsstudierenden. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 225–240). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U., Nickel, S. & Maschwitz, A. (Hrsg.) (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Oldenburg. Abgerufen von URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190350.

- Düll, N., Gosch, A., Hemolt, K. v., Nitsch, M. & Peral M. B. P. (2017). Disziplinübergreifend studieren. In S. Pohlmann, G. Vierzigmann & T. Doyé (Hrsg.), *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 341–374). Wiesbaden: Springer VS.
- Frehe, H. (2015). Typen von Interdisziplinarität in der Lehre der Technischen Universität Darmstadt. In H. Frehe, L. Klare & G. Terizakis (Hrsg.) (2015), *Interdisziplinäre Vernetzung in der Lehre: Vielfalt, Kompetenzen, Organisationsentwicklung* (S. 24–35). Tübingen: Narr.
- Herrle, M. (2012). *Ermöglichung pädagogischer Interaktion. Disponibilitätsmanagement in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hubig, C. (2015). Komplexbegriffe: Der Einstieg in problemorientierte Interdisziplinarität. In H. Frehe, L. Klare & G. Terizakis (Hrsg.), *Interdisziplinäre Vernetzung in der Lehre. Vielfalt, Kompetenzen, Organisationsentwicklung* (S. 15–24). Tübingen: Narr.
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (Hrsg.) (2020). *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kollmann, U. (2017). Lernanlässe und Nutzenaspekte von wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine explorative Analyse. In *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 35(2), 18–27.
- Lermen, M., Rübel, J. & Schiefner-Rohs, M. (2016). Didaktische Referenzpunkte der wissenschaftlichen Weiterbildung. Studentisches Arbeiten zwischen Forschungs- und Praxisorientierung. In *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 34(2), 58–66.
- Mörth, A. & Cendon, E. (2019). Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. In *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 37(1), 40–47.
- Rumpf, M. & Salland, C. (2017). Lehren und Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Fachkulturanalyse [Bericht]. September 2017. https://www.wmhoch3.de/images/Fachspezifische_Lehr-Lernkulturanalysen.pdf
- Salland, C. (2018). Studiengangevaluation als Element der Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzept und Ergebnisse. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 147–178). Wiesbaden: Springer VS.
- Salland, C. & Rumpf, M. (2018). Prüfen als Element und Ausdruck fachspezifischer Lehr-/Lernkultur. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 63–88). Wiesbaden: Springer VS.
- Schier, C. & Schwinger, (2014). *Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Vorwort. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 9). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schmitz, C. (2017). Lebenslanges Lernen an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München. Was kann wissenschaftliche Weiterbildung an einer forschungsstarken Universität leisten? In R. Egger & M. H. Bauer (Hrsg.), *Bildungspartnerin Universität. Tertiäre Weiterbildung für eine erfolgreiche Zukunft* (S. 47–66). Wiesbaden: Springer VS.

- Schulz, M. (2014). Ethnographische Beobachtung. In A. Tillmann (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 225–235). Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U. (Hrsg.) (2015). *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Wiesbaden: Springer VS.

Autorin

Sandra Habeck, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung an der Philipps-Universität Marburg.

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.



Das interdisziplinäre Forschungscentre „Bildung, Wissen, Innovation“

STEFFI ROBAK, CHRISTIAN KÜHN, CLAUDIA SCHOMAKER, LYSANN ZANDER, INGO LIEFNER

Zusammenfassung

Die Entwicklung und Realisierung interdisziplinärer Forschungsvorhaben brauchen verlässliche Strukturen, um vertrauensvolle Kooperationen aufzubauen, Support vonseiten der Leitungsgremien und einen beständigen kommunikativen Austausch der verschiedenen Disziplinen. In der fachdisziplinär differenzierten Hochschullandschaft finden sich nur wenige Organisationsformate, die diese Strukturen bieten und sichern. Mit dem Centre „Bildung, Wissen, Innovation“ etabliert sich an der Leibniz Universität Hannover ein solch forschungsorientiertes Zentrum. In dem Artikel stellen die Gründungsmitglieder eine erste Struktur sowie ihre jeweiligen disziplinären Perspektiven vor und zeigen daran anschlussfähige Potenziale für die Realisierung interdisziplinärer Forschungen auf.

Stichwörter: Interdisziplinarität; Forschung; Innovation; Kooperation

Abstract

The development and realisation of interdisciplinary research projects need reliable structures to build trusting cooperation, support from the governing bodies and a constant communicative exchange between the various disciplines. In the disciplinarily differentiated university landscape, there are only a few organisational formats that offer and secure these structures. With the Centre “Education, Knowledge, Innovation”, such a research-oriented centre is being established at Leibniz Universität Hannover. In the article, the founding members present an initial structure, as well as their respective disciplinary perspectives and show potentials for the realisation of interdisciplinary research.

Keywords: interdisciplinarity; research; innovation; cooperation

1 Einleitung

Die Theorie- und Methodenentwicklungen, Diskurse und der Erkenntnistransfer finden typischerweise in fachdisziplinären Strukturen und scientific communities statt. Damit wird die Realisierung interdisziplinärer Forschung zu einem voraussetzungsreichen Unterfangen. „Diese Forschung stellt hohe Ansprüche an die Beteiligten: intensive Kommunikation und Kooperation bilden die Voraussetzungen zu einer tatsächlichen Integration und damit Problemlösung, ebenso wie eine gemeinsame Problemsicht und Sprache.“ (Defila & Di Giulio 1998, S. 118) Interdisziplinärer Forschung wird das Potenzial zugesprochen, gerade komplexe gesellschaftliche Probleme beispielsweise zu Gesundheitsfragen, Mobilität, Nachhaltigkeit und Digitalisierung unter Einbezug des Wissens und der Expertise verschiedener Disziplinen bearbeiten zu können. Zudem kann sie langfristig den Impact und den Transfer von Forschungsergebnissen über disziplinäre Grenzen hinweg erhöhen (vgl. Leahey et al. 2016). Diese Potenziale und der damit verbundene Anspruch an Interdisziplinarität kommen in der Forschungsförderung – etwa in den Förderlinien – zum Ausdruck. Vor dem Hintergrund der sich stellenden Bedingungen für interdisziplinäre Forschung wurde 2020 das Centre „Bildung, Wissen, Innovation“ (BWI) an der Leibniz Universität Hannover gegründet. Dieses bietet Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen nationaler und internationaler Einrichtungen die Möglichkeiten, themenfokussierte Austauschplattformen aufzubauen, gemeinsame Forschungsideen und -konzepte zu generieren und somit Vorhaben in innovativen Forschungsfeldern zu entwickeln. Das BWI bietet dabei offene und anschlussfähige multithematische Strukturen, in denen die Beteiligten ihre Forschungsinteressen und -ideen in eine interdisziplinäre Dialogsphäre einbringen und reflektieren können. Im Kern steht ein interdisziplinäres Team, das verschiedene (Teil-)Disziplinen vertritt und bereits gewachsene Kooperationsstrukturen der Bildungs-, Erziehungs-, Sozial-, Wirtschafts- und Technikwissenschaften unter dem Dach des BWI bündelt. Das gemeinsam getragene Ziel ist es, diese Strukturen themenbezogen weiterzuentwickeln und weitere Forschungsk Kooperationen aufzubauen. Die inhaltliche Ausrichtung, namentlich „Bildung, Wissen und Innovation“, verweist einerseits auf disziplinäre Kernbegriffe der Beteiligten und eröffnet andererseits den auszugestaltenden interdisziplinären und integrativ-bündelnden Handlungszusammenhang.

Der Prozess der Gründung des Centers wurde in der Aufbauphase konzeptionell als auch finanziell vonseiten der Philosophischen Fakultät der Leibniz Universität Hannover unterstützt. Fortan muss es sich selbst finanzieren. Teil des Gründungsprozesses war die Entwicklung einer Ordnung für diese neue Organisationsform zum Aufbau und zur Etablierung von nachhaltigen Strukturen für interdisziplinäre Forschungen, die einerseits gewachsene Forschungsk Kooperationen integrieren und andererseits entwicklungs offen sind. Die aktuelle inhaltliche Schwerpunktsetzung spiegelt sich in drei Innovationsfeldern wider, an denen die Fellows und Associate Fellows beteiligt sind:

1. Das Innovationsfeld *bildungs- und technikwissenschaftliche Kooperationen* entwickelt sowohl an die pädagogische Praxis als auch in den beteiligten Fachdisziplinen anschlussfähiges Wissen zu Fragen des Transfers technologischen Wissens über die lebenslangen Bildungsprozesse in den unterschiedlichen Säulen des Bildungssystems, etwa zum Thema Digitalisierung.
2. Das Innovationsfeld *chinabezogene Forschungen* beschäftigt sich mit dem Aufbau chinabezogenen Wissens bezüglich zentraler Fragen der Gestaltung von multinationaler Zusammenarbeit, der Innovations- und Bildungssystementwicklungen sowie der Implikationen für wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen.
3. Im Innovationsfeld *Programmforschung* arbeitet eine langjährig gewachsene Forschungsgruppe im Feld der Programm- und Programmplanungsforschung an der weiteren Ausdifferenzierung und Etablierung einer genuin erwachsenenpädagogischen Methodik der Bildungsforschung. Interdisziplinarität ist in mehrfacher Hinsicht Gegenstand der pädagogischen Forschungs- und Analyseperspektiven. Weitere Informationen zur Arbeitsweise und den Beteiligten finden sich auf der Homepage: <https://www.bwi.uni-hannover.de/>.

2 Perspektiven für die interdisziplinäre Forschung

Im Folgenden beschreiben die Gründungsmitglieder aus ihrer disziplinären Sicht, wie das Centre interdisziplinäre Forschung fördert und welche neuen Forschungsperspektiven eröffnet werden können.

Die Beteiligten aus der *Erwachsenen- und Weiterbildung* schauen auf gesellschaftlich-kulturelle Transformationsprozesse und wie sich diese in den heterogenen Weiterbildungsinstitutionen in bedarfs- und adressatenspezifische Bildungsangebote und -programme übersetzen lassen. Erwachsenenbildung als vergleichsweise junge bildungswissenschaftliche Teildisziplin hat sich einerseits in Forschung und Praxis interdisziplinär konstituiert (siehe Tippelt und Lerch in diesem Heft) und entwickelt sich andererseits fortlaufend als intermediäre Modellierungs- und Transformationsinstanz für kulturelle Entwicklungen. Sie leistet einen zentralen Beitrag dafür, gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu erfassen und spezifische Bildungs-, Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsbedarfe für die Individuen abzuleiten, damit diese im breiten institutionellen Spektrum der öffentlichen, betrieblichen, beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung, als Bildungsgelegenheiten für die lebenslang lernende Bevölkerung professionell ausgestaltet werden können. Erkennbar ist, dass die Bedeutung lebensbegleitender Bildungsprozesse über alle Lebensphasen hinweg nicht nur für die Individuen, sondern auch für die Unternehmen, Betriebe und gesamtgesellschaftlich immens zunimmt. Diese Auslegung erwachsenenpädagogischer Forschung profitiert insbesondere von interdisziplinären Wissensressourcen und Perspektiven. Interdisziplinäre Forschung produziert sowohl an die Praxis als auch an andere Fachdisziplinen anschlussfähiges Wissen und bringt dieses zuneh-

ment in Entwicklungs- und Transferprojekten beispielsweise mit Ingenieurs- und Technikwissenschaften und der Informatik ein. Das BWI bietet einen Ort für den Austausch über interdisziplinäre Fragestellungen und Forschungsperspektiven, die oftmals in diesen Kooperationen als Nebenprodukte zutage treten. So bilden aktuelle Forschungsfelder zur kulturellen Bildung, Digitalisierung, beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung sowie zu transkulturellen (Bildungs-)Perspektiven auf Kreativitäts- und Innovationsprozesse Kristallisationspunkte für fachdisziplinär relevante, aber interdisziplinär zu bearbeitende Forschungsfelder, die ohne die Kooperationen nicht denkbar und möglich wären. Das BWI ermöglicht es, diese aufzunehmen, themenspezifisch zu bündeln und in den angebotenen Workshop- und Vernetzungsformaten in Forschungsvorhaben zu überführen.

Aus Sicht der *Innovationsforschung in der Wirtschaftsgeografie* wird untersucht, wie räumliche Strukturen das Hervorbringen und die Durchsetzung von Innovationen beeinflussen und welche Rückwirkungen Innovationen ihrerseits auf den Raum haben. Diese Thematik gewinnt angesichts der Notwendigkeit, Wirtschaft und Gesellschaft auf eine emissionsfreie und ressourcenschonende Grundlage zu stellen, derzeit immens an Bedeutung. Innovationsforschung und Wirtschaftsgeografie können auf umfassende konzeptionelle und empirische Arbeiten zur Entstehung von Erfindungen und zu deren Umsetzung in Form neuer Produkte und Verfahren zurückgreifen. Um die Fragen, welche Innovationen eigentlich wünschenswert oder notwendig sind, wie räumliche Strukturen deren rasche Anwendung beeinflussen und in welcher Weise politisch-administrativ darauf eingewirkt werden könnte, hat sich die einschlägige Forschung bislang jedoch vergleichsweise wenig gekümmert. Die Bewertung von Innovationen vor dem Maßstab der Nachhaltigkeit verlangt ebenso wie die Analyse, unter welchen Umständen Innovationen sich rasch verbreiten, nach der Integration neuer Begriffe, konzeptioneller Zugänge und Methoden in die wirtschaftsgeografische Innovationsforschung. Für die interdisziplinäre Bearbeitung insbesondere gemeinsam mit den Erziehungs- und Bildungswissenschaften vielversprechend sind beispielsweise Fragestellungen danach, wann eine Innovation als wünschenswert wahrgenommen werden kann, wie diesbezügliche Einschätzungen und Wertungen bildungsbiografisch entstehen und in individuellem Handeln wirksam werden. Gleiches gilt für damit verbundene Problemfelder der seit jeher interdisziplinären Kreativitätsforschung insbesondere unter der Perspektive, wie sich Kreativität vor dem Hintergrund der Wahrnehmung von Innovationsgelegenheiten und nachhaltigkeitsgebundenen Notwendigkeiten entfaltet und sich dies auf die Akzeptanz von Nachhaltigkeitsinnovationen auswirkt. Gerade soziale Netzwerkanalysen haben hier das Potential, sicht- und erklärbar zu machen, wie diese Wahrnehmung und Akzeptanz von den jeweiligen sozialen Umgebungen beeinflusst wird.

Empirische Bildungsforschung und hier insbesondere die anwendungsorientierte Grundlagen- und Maßnahmenforschung sieht es als wesentliche Aufgabe, Wissen über Bildungs-, Lehr-Lern- und Erziehungsprozesse zu generieren und auf eine Weise zu systematisieren und bereitzustellen, die eine möglichst rationale Begründung bildungspraktischer und bildungspolitischer Entscheidungen ermöglicht (vgl. Tippelt &

Schmidt-Hertha 2018). Während die Erziehungswissenschaft weiterhin die zentrale Bezugsdisziplin der empirischen Bildungsforschung ist, ermöglichen der interdisziplinäre Charakter und die vielfältigen theoretischen und methodischen Verbindungen beispielsweise in die Disziplinen Soziologie, Psychologie, Ökonomie, Philosophie, Rechtswissenschaft und Geschichte eine multiperspektivische Diskussion der Gestaltungs- und Entwicklungsherausforderungen des Bildungssystems. Diese betreffen beispielsweise Fragen danach, welche bildungspolitischen und auch curricula- ren Adaptionen Lernende in die Lage versetzen, sich aktiv in die Entwicklung und Umsetzung von Strategien und Maßnahmen einzubringen, die geeignet sind, nachhaltige Entwicklungen voranzutreiben. Damit verbundene Herausforderungen betreffen beispielsweise die im Hinblick auf den demografischen Wandel notwendige Adaption des Bildungsmanagements sowie die Entwicklung von Maßnahmen zum Abbau sich verstärkender regionaler und herkunftsbezogener Ungleichheiten. Nachhaltige Lösungsansätze profitieren hierbei von der Integration geistes-, sozialwissenschaftlicher und naturwissenschaftlich-technischer Forschungsarbeiten. Damit kann etwa digital-technologisches und naturwissenschaftliches Know-how mit Wissen um soziale und wirtschaftliche Systeme und psychologische Prozesse verknüpft werden. Die Zusammenführung dieser Expertisen wiederum erfordert vertrauensvolle, kooperative Zusammenarbeit über Disziplinen hinweg ebenso wie Perspektivübernahme und die Erarbeitung geteilter mentaler Modelle. Ein Fokus der Bildungsforschungsperspektive soll dabei auf der Untersuchung der Bedeutung sozialer Beziehungen und Netzwerke in digitalen und analogen Bildungs- und Handlungsräumen liegen (vgl. Zander et al. 2014; Kreutzmann et al., im Druck). Die Bildungsforschung kann, insbesondere durch ihre methodischen Bezüge zu den typischerweise quantitativ arbeitenden Naturwissenschaften und ihre theoretischen Bezüge zu geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen, wichtige Beiträge zur wechselseitigen Integration leisten. Dabei ist auch von Interesse, wie das Zusammenspiel digitaler und analoger sozialer Netzwerke zur Entstehung und Verbreitung von interdisziplinär verankertem Wissen beiträgt.

Sachunterricht und inklusive Didaktik befasst sich als fachdidaktische Disziplin im Rahmen der Forschung „mit der Auswahl, Legitimation und didaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen, der Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, der methodischen Strukturierung von Lernprozessen sowie der angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden. Außerdem widmet sie sich der Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien“ (KVFF 1998, S. 13 f.). Das Fach Sachunterricht versteht sich als allgemeinbildendes Orientierungsfach der Primarstufe, dessen Ziele über fachpropädeutische Aufgaben hinausgehen. Es folgt aufgrund seiner komplexen Struktur, die die Berücksichtigung unterschiedlicher Bezugswissenschaften umfasst, einem Denken in Perspektiven und nicht in einzelnen, additiv aufeinander zu beziehenden Fächern. Dieser Zusammenhang wird im Prinzip der *Vielperspektivität* (vgl. Giest et al. 2017) gefasst, demzufolge die Sachen des Sachunterrichts aus unterschiedlichen Blickwinkeln reflektiert werden. Aufgabe des Sachunterrichts ist es, Schülerin-

nen und Schüler dazu zu befähigen, die je verschiedenen Sichtweisen auf einen Gegenstand miteinander zu vernetzen und so einen Zusammenhang der möglichen, verschiedenen fachlichen Deutungen zu erarbeiten: „Die besondere Aufgabe des Sachunterrichts besteht darin, Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln“ (GDSU 2013, S. 9). Gegenstand der Fachdidaktik Sachunterricht ist es, dieses Spannungsverhältnis kindlicher Erfahrungen und der verschiedenen fachlichen Wissensbestände konstruktiv aufeinander zu beziehen. Diese Zielsetzungen spiegeln sich im Verständnis des Centre BWI grundlegend wider. Es ermöglicht, die disziplinären Fragestellungen der Fachdidaktik Sachunterricht mit den je verschiedenen (Bezugs-)Disziplinen zu diskutieren und damit eine forschungs- und anwendungsorientierte Vielperspektivität in der Wissensproduktion zu leben. Damit können sowohl aktuelle gesellschaftliche Fragestellungen auf didaktische Zusammenhänge bezogen als auch didaktische Problemstellungen im Kontext unterschiedlichster interdisziplinärer Kontexte reflektiert werden.

3 Fazit

Interdisziplinarität braucht einerseits eine klare Verortung in den Fachdisziplinen, gleichzeitig die Offenheit für alternative fachdisziplinäre Perspektiven und Zugänge. Zunächst bedarf es einer gemeinsam geteilten Problembestimmung und eines Austauschs darüber, wie die verschiedenen Disziplinen auf dieses Problem blicken und welche Antworten sie wie liefern können. Die hier vorgestellten zunächst fachdisziplinären Perspektiven geben einen Eindruck zur Potenzialität und auch Notwendigkeit interdisziplinärer Forschungszusammenarbeit zur Bearbeitung aktueller Fragestellungen etwa zur nachhaltigen Entwicklung, Digitalisierung, Kreativitätserfaltung und sozialen Ungleichheit. Für die Bildungs- und Erziehungswissenschaften schließen daran immer auch makro-, meso- und mikrodidaktische Fragestellungen beispielsweise zur Curriculumsentwicklung im Schulsystem, der Angebots- und Programmplanung in der Weiterbildung oder der Entwicklung der pluralen Organisations- und Institutionsstrukturen im Bildungswesen an. Das Centre BWI bietet für die interdisziplinäre Zusammenarbeit dabei eine verlässliche Arbeits- und Kommunikationsstruktur, die eine integrative, kooperative und konstruktive Erkenntnis- und Wissensproduktion stützt.

Literatur

- Defila, R. & Di Giulio, A. (1998). Interdisziplinarität und Disziplinarität. In J. H. Olbertz (Hrsg.), *Zwischen den Fächern über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung* (S. 111–138). Opladen: Leske + Budrich.
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollst. überarb. u. erw. Ausg.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Giest, H., Hartinger, A. & Tänzer, S. (Hrsg.) (2017): *Vielperspektivität im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- KVFF – Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (Hrsg.) (1998). *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Kiel: IPN. https://madipedia.de/images/6/69/1998_03.pdf
- Kreutzmann, M., Zander, L. & Hannover, B. (Hrsg.) (im Druck). *Aufwachsen mit Anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leahey, E., Beckmann, C. M. & Stanko, T. L. (2016). Prominent but Less Productive: The Impact of Interdisciplinarity on Scientists' Research. *Administrative Science Quarterly*, 62(1), 105–139.
- Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Bildungsforschung*. 2 Bände (4., überarb. u. aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Zander, L., Kolleck, N. & Hannover, B. (Hrsg.) (2014). Editorial Note. Social Network Analysis in Educational Research and Educational Policy. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(suppl. 5), 1–7.

Autorinnen und Autoren

Alle Autorinnen und Autoren sind Gründungsmitglieder und -vorstand des BWI.

Steffi Robak, Prof. Dr. phil., Professorin für Bildung im Erwachsenenalter am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover.

Christian Kühn, M. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover.

Claudia Schomaker, Prof. Dr. phil., Professorin für Sachunterricht und Inklusive Didaktik am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover.

Lysann Zander, Prof. Dr. phil., Professorin für Empirische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.

Ingo Liefner, Prof. Dr. rer. nat., Professor für Wirtschaftsgeographie am Institut für Wirtschafts- und Kulturgeographie der Leibniz Universität Hannover.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 20.05.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication after qualitative review by the editorial conference on 20th May 2021.



Interdisziplinäre Bildungsplanung am Beispiel des vhs-Schwerpunktsemesters BNE

SASCHA REX, PHILIP SMETS

Zusammenfassung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) möchte den Menschen zu zukunftsfähigem Denken und verantwortungsvollem Handeln befähigen. Im Bereich der Erwachsenenbildung sind insbesondere auch die Volkshochschulen gefragt, ihren herausfordernden Bildungsauftrag zur BNE wahrzunehmen und mit Beteiligung auf möglichst breiter Basis einem gemeinsamen, existenziellen Anliegen bundesweit in Medien, Politik und Öffentlichkeit Gehör und Geltung zu verschaffen. Wie sie diese Herausforderung als gesamtverbandliche, programmbereichsübergreifende und interdisziplinäre Aufgabe annehmen, skizziert dieser Beitrag am Beispiel des bundesweiten Semesterschwerpunkts der Volkshochschulen zu „Weiterbildung für nachhaltige Entwicklung“ im Frühjahr 2021.

Stichwörter: BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung; vhs-Semesterschwerpunkt; interdisziplinäre Querschnittsaufgabe

Abstract

Education for Sustainable Development (ESD) aims to enable people to think in a sustainable way and to act responsibly. In the field of adult education, the Adult Education Centres (Volkshochschulen), in particular, are called upon to fulfil their challenging educational mandate on ESD and, with participation on as broad a basis as possible, to make a common, existential concerns heard and accepted nationwide in the media, politics and the public. How they take on this challenge as an all-association, cross-programme and interdisciplinary task is outlined in this article using the example of the nationwide semester focus of the Adult Education Centres on “Continuing Education for Sustainable Development” in spring 2021.

Keywords: ESD – Education for Sustainable Development; vhs semester focus; interdisciplinary cross-sectional task

1 Bildung für nachhaltige Entwicklung als Bildungsauftrag für die Volkshochschulen

Eine nachhaltige Entwicklung ist für die zukunftsfähige (Um-)Gestaltung unserer Gesellschaft essenziell. Klimawandel und Artensterben beschleunigen sich immer mehr und die Übernutzung der natürlichen Ressourcen ist bisher ungebrochen. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) kann einen Beitrag dazu leisten, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken zu befähigen, sie in die Lage zu versetzen, die Konsequenzen des eigenen Handelns zu reflektieren und auf dieser Grundlage verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. Insbesondere in Zeiten grundlegenden gesellschaftlichen Wandels, wie wir ihn derzeit erleben, kommt der Erwachsenenbildung bei der Vermittlung dieser Kompetenzen eine Schlüsselrolle zu. Im Rahmen des für die Erwachsenenbildung grundlegenden Konzepts des lebenslangen Lernens „schärft [BNE; Anmerkung d. Verf.] den ganzheitlichen Blick auf eine nachhaltige und globale, intra- und intergenerational gerechte, d. h. zukunftsfähige Entwicklung“ (Look & Heindold-Krug 2019, S. 12).

Im Bereich der Erwachsenenbildung sind als wesentliche Akteure auch die Volkshochschulen (vhs) gefordert, ihren Bildungsauftrag in der BNE wahrzunehmen und so ihrem selbst formulierten Anspruch, „Orientierung im gesellschaftlichen Wandel“ (DVV 2011, S. 25) zu vermitteln, gerecht zu werden. Dies betrifft zum einen die Dimension der Organisationsentwicklung der vhs hin zu nachhaltig agierenden Akteuren in der kommunalen Bildungslandschaft. Aufgrund ihrer kommunalen Verankerung befinden sich die vhs in einer besonderen Position in der deutschen (Weiter-)Bildungslandschaft. Sie sind als Akteure der allgemeinen Erwachsenenbildung Teil der kommunalen Daseinsvorsorge für die Bürgerinnen und Bürger und bilden eine Schnittstelle zwischen Verwaltung und Zivilgesellschaft. In dieser Position sind die vhs gefordert und in der Lage, gesellschaftlich drängende Themen wie die Frage nach der Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft und der dafür notwendigen Transformation breiten Teilen der Bevölkerung zugänglich zu machen und als Orte der Vernetzung in der Kommune auch Diskussionsprozesse anzustoßen und zu begleiten. Voraussetzung dafür ist eine glaubwürdige Positionierung als nachhaltig agierender Bildungsakteur. Konkreten Ausdruck findet das Engagement des DVV als Vertreter der über 900 vhs seit mehreren Jahren in der Mitwirkung an der Nationalen Plattform für Bildung für nachhaltige Entwicklung unter Federführung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Ziel der Nationalen Plattform ist die Umsetzung des „UNESCO Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung“.¹ In diesem Rahmen war der DVV im Jahr 2017 unter anderem maßgeblich an der Erarbeitung des Nationalen Aktionsplans BNE beteiligt und bekennt sich im Rahmen einer Selbstverpflichtung zu dessen Umsetzung (vgl. Kempmann & Rex 2018).

1 Vgl. für weitere Informationen zur Nationalen Plattform BNE <https://www.bne-portal.de/de/gremien-der-deutschen-umsetzung-1723.html>.

Zum anderen sind die vhs auf der Ebene des Programmangebots gefordert. BNE möchte Wissen vermitteln, Perspektiven eröffnen und zu systemischem Denken und dem Erkennen von Zusammenhängen befähigen. Das breite Bildungsangebot über die verschiedenen Fachbereiche hinweg bietet den vhs die strukturelle Voraussetzung, diese Ziele umzusetzen. Dies setzt allerdings das Verständnis von BNE als übergreifendes Querschnittsthema voraus und muss in der Bildungsplanung auch so umgesetzt werden. Ein weiteres Strukturmerkmal der vhs ist ihr bundesweites Netzwerk, das mit über 900 Standorten und Außenstellen eine flächendeckende Präsenz der Bildungsangebote gewährleistet. Gleichzeitig besteht mit dem Institut für internationale Zusammenarbeit des DVV (DVV International) eine führende Fachorganisation im Bereich der Erwachsenenbildung und Entwicklungszusammenarbeit, die weltweit in über 30 Ländern aktiv ist und internationale Fragen und globale Problemlagen fokussiert.

Das strukturelle Potenzial, das anspruchsvolle interdisziplinär entwickelte und begründete Konzept der BNE breiten Teilen der Bevölkerung zugänglich zu machen, ist vor diesem Hintergrund zweifellos vorhanden. Ziel des bundesweiten Semesterschwerpunkts ist es, dieses Potenzial zu bündeln und einerseits die vhs bei der Entwicklung hin zu nachhaltig agierenden Institutionen zu unterstützen und andererseits BNE im breiten Bildungsangebot der vhs über die Fachbereichsgrenzen hinweg sichtbar zu machen und zu verankern.

2 Der vhs-Semesterschwerpunkt „Weiterbildung für nachhaltige Entwicklung“ – Planung und Umsetzung

Die bundesweiten vhs-Semesterschwerpunkte verfolgen das Ziel, die Programmentwicklung der vhs auf einen bestimmten Themenschwerpunkt zu fokussieren und sie seitens des DVV und der Landesverbände der vhs bei der Entwicklung und Umsetzung von konkreten Inhalten zu unterstützen. Zusätzlich ermöglichen sie eine gebündelte, öffentlichkeitswirksame Darstellung des breiten Programmangebots der vhs und eine erhöhte Aufmerksamkeit. Dass die vhs schon länger mit dem Themenbereich „Nachhaltigkeit“ befasst sind, geht aus einer Programmanalyse des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) aus dem Jahr 2019 deutlich hervor (vgl. Burdukova 2019). Allerdings weist die Analyse in diesem Bereich ein Übergewicht bei Themen der klassischen Umweltbildung im Programmangebot der vhs aus. Ein wesentliches Ziel des gemeinsamen Semesterschwerpunkts ist es, den ganzheitlichen Ansatz der BNE auch im Programmangebot der vhs sichtbar zu machen und dazu sämtliche Programmbereiche in die Ausgestaltung der Programme einzubeziehen.

Strukturell wurde dieses Ziel zum einen über eine Verankerung des Themas BNE als strategische Querschnittsaufgabe in der Bundesgeschäftsstelle des DVV umgesetzt. Die übergeordnete Ansiedlung des Themas jenseits eines festen Programmbereichs erwies sich für die fachbereichsübergreifende Planung des Semester-

schwerpunkts als hilfreich. Gleichzeitig fungierten die fachbereichsspezifischen Bundesarbeitskreise des DVV und der vhs-Landesverbände, die mit ihrer Arbeit „fachdidaktische Entwicklungen und Qualitätsstandards für das Bildungsangebot vorantreiben“ (DVV 2011, S. 25), als Schlüsselakteure für die Umsetzung des Semesterschwerpunkts. So war der Bundesarbeitskreis Politik – Gesellschaft – Umwelt (BAK PGU) im DVV, das Fachgremium zur gesellschaftspolitischen Bildung der vhs, federführend in die Planung einbezogen – immer mit einer programmbereichsübergreifenden Perspektive. Bereits im Jahr 2019 entwickelte der BAK PGU die „Handreichung Bildung für nachhaltige Entwicklung an Volkshochschulen“ (Look & Heinold-Krug 2019) und damit eine fundierte und durch die vhs breit angenommene Grundlage für die Verankerung von BNE im Programmangebot der vhs.

Als Höhepunkt des Semesterschwerpunkts sah die Planung ursprünglich vor, den für Sommer 2021 geplanten Volkshochschultag, den größten Weiterbildungsfachkongress Europas, unter das Motto „Weiterbildung für nachhaltige Entwicklung“ zu stellen und das Thema auf diese Weise auch in der (Fach-)Öffentlichkeit als Querschnittsthema der Volkshochschularbeit jenseits der Fachbereichsgrenzen zu platzieren. Dieses Vorhaben verhinderte leider die Coronapandemie. Als alternative Formate wurden zwei Onlinekonferenzen konzipiert, um den Austausch und die Vernetzung der Programmverantwortlichen an den vhs zu ermöglichen und den Semesterschwerpunkt strukturell zu rahmen. Die erste Konferenz fand am 09./10. November 2020 unter dem Titel: Wie wollen wir leben – Bildung für eine nachhaltige Volkshochschule, statt, die zweite ist für den November 2021 derzeit in Planung. Beide Konferenzen werden federführend durch den BAK PGU geplant, sie richten sich aber an Leitungskräfte, Programmplanende und vhs-Mitarbeitende aller Fachbereiche. Auf diese Weise sollte es gelingen, die fachliche und didaktische Expertise zum Thema BNE, die bislang vor allem im Bereich der gesellschaftspolitischen und der klassischen Umweltbildung liegt, auch in die anderen Programmbereiche zu transportieren und dort nachhaltig zu verankern. Als sehr hilfreich, und aufgrund der Einschränkungen durch die Pandemiesituation besonders wertvoll, erwies sich zudem das schon bestehende Netzwerk der vhs.cloud. Mit der vhs.cloud verfügt der DVV über eine Vernetzungsplattform für die vhs und ihre Verbände, die sowohl den fachlichen Austausch im Netzwerk ermöglicht als auch als digitale Lernplattform für die Teilnehmenden von großem Nutzen ist. Über 800 vhs und fast 800.000 Kursmitglieder sind aktuell auf der Plattform registriert.² Hier konnte die bereits bestehende Netzwerkgruppe „BNE – Angebote an Volkshochschulen“ genutzt und ausgebaut werden, um Best-Practice-Beispiele im Bereich BNE zu sammeln, Veranstaltungen zu bewerben, fachdidaktisches Material zu sammeln und in regelmäßigen Jours fixes in den direkten Austausch zu kommen.

Auf inhaltlicher Ebene bieten die 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen ein hilfreiches Kategorien- und Zuordnungssystem für alle Fachbereiche der vhs. Zum einen können bereits bestehende Programmangebote einzelnen Zielen zugeordnet werden und auf diese Weise schnell auch Überschneidungen

2 Für weitere Informationen zur vhs.cloud vgl. <https://www.vhs.cloud>.

mit anderen Fachbereichen sichtbar gemacht werden, etwa durch die Kennzeichnungen in den Programmheften der vhs.³ Zum anderen können anhand der einzelnen Ziele Ableitungen gezogen werden, welche konkreten Fragestellungen sich dabei für den eigenen Fachbereich ergeben. Als begleitende Veranstaltungsreihe zum Semesterschwerpunkt hat der DVV in Kooperation mit Engagement Global im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Stadt.Land.Welt – Web“ die 17 Entwicklungsziele aufgegriffen. In den einzelnen Veranstaltungen werden Expertinnen und Experten nach dem Stand der Umsetzung der einzelnen Ziele befragt, und auf diese Weise wird für die teilnehmenden vhs ein Format angeboten, das fachbereichsübergreifend beworben und angeboten werden kann.⁴

3 Resümee

In Zeiten schnellen gesellschaftlichen Wandels ist die Erwachsenenbildung mit ihrem grundlegenden Konzept des lebenslangen Lernens in besonderem Maße gefordert und in der Lage, die Ansätze der BNE breiten Teilen der Bevölkerung zugänglich zu machen. Der vhs-Semesterschwerpunkt Weiterbildung für nachhaltige Entwicklung im Frühjahr 2021 verfolgte das Ziel, die BNE über die Fachbereichsgrenzen hinweg im Bildungsangebot der vhs zu verankern. Der Semesterschwerpunkt und die ihn begleitenden Formate wurden insgesamt seitens der vhs rege aufgenommen. Das vom DIE 2019 für das Programmangebot der vhs für den Themenkomplex „Nachhaltigkeit“ diagnostizierte Übergewicht im Bereich gesellschaftspolitischer und klassischer Umweltbildung ist allerdings nach wie vor erkennbar, wurde aber durch Ansätze fachbereichsübergreifender Zusammenarbeit in den Einrichtungen selbst bereits aufgebrochen. Der Semesterschwerpunkt 2021 ist insgesamt ein wichtiger Schritt hin zur nachhaltigen, fachbereichsübergreifenden Verankerung von BNE im Programmangebot der vhs. Er muss gleichzeitig als Auftakt eines längeren, kontinuierlichen Prozesses begriffen werden. Mit der Verankerung des Themas im aktuellen Arbeitsprogramm des Vorstands nimmt der DVV diese Aufgabe auch in den nächsten Jahren ernst und die zukünftig geplanten bundesweiten Semesterschwerpunkte können nicht nur die Programmarbeit, sondern auch die fachbereichsübergreifende Zusammenarbeit in den Volkshochschulen voranbringen.

3 Eine Sammlung bestehender Programmangebote zum Thema BNE wird kontinuierlich erweitert, vgl. <https://www.volks-hochschule.de/17ziele>.

4 Vgl. für weitere Informationen zur Reihe „Stadt.Land.Welt – Web“ <https://www.volkshochschule.de/stadt-land-welt-web>.

Literatur

- Burdukova, G. (2019, Juli). *Nachhaltigkeit als Thema in den Programmen und Angeboten der Volkshochschulen im Zeitverlauf. Programmanalysen auf der Basis des digitalen Volkshochschulprogrammarchivs am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung*. texte.online. <http://www.die-bonn.de/id/37081>
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hrsg.) (2011). *Die Volkshochschule. Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Bonn: DVV.
- Kempmann, M. & Rex, S. (2018). Transformation des Bildungswesens. Volkshochschulen sind dabei! *Hessische Blätter für Volksbildung*, 68(2), 137–144.
- Look, A. v. & Heinold-Krug, E. (2019, Dezember). *Handreichung. Bildung für nachhaltige Entwicklung an Volkshochschulen*. <https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/programmbereich/gesellschaft-politik-und-umwelt/Bildung-fuer-nachhaltige-Entwicklung-an-Volkshochschulen.pdf>

Autoren

Sascha Rex, Leiter der Stabsstelle Grundsatz und Verbandsentwicklung im Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. mit Sitz in Bonn.

Philip Smets, Referent in der Stabsstelle Grundsatz und Verbandsentwicklung im Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. mit Sitz in Bonn.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 20.05.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication after qualitative review by the editorial conference on 20th May 2021.



Konfliktmoderation und Mediation mit Gegenwind – Bürgerforum Energiewende Hessen¹

FLORIAN VOIGT

Zusammenfassung

Oft treffen unterschiedlichste Auffassungen und Interessen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft aufeinander, wenn in Kommunen Energiewendeprojekte geplant werden. Sie zu berücksichtigen und zusammen tragfähige Konzepte zu finden – das ist Ziel des Angebots „Bürgerforum Energiewende Hessen“ der LEA LandesEnergie-Agentur Hessen (LEA Hessen). Seit 2014 stärkt sie Kommunen mit passgenauen Angeboten. Ob die sachgerechte, wissenschaftliche und fachlich fundierte Information von Bürger*innen, das gemeinsame Suchen nach konkreten Lösungen oder die Vermittlung von Expertise – die Maßnahmen werden je nach Bedarf auf die Gegebenheiten vor Ort zugeschnitten. Die Ziele sind, die wichtigsten Akteur*innen und Entscheidungsträger*innen sowie die interessierte Öffentlichkeit frühzeitig in die Planungen einzubinden, den Dialog in der Kommune zu fördern und gemeinsam lokale Energie- und Klimaschutzkonzepte zu verwirklichen.

Stichwörter: Klimaziele; Bürgerdialog; Partizipation; Kommunikationsformate

Abstract

The most diverse views and interests from politics, business and society often come together when energy transition projects are planned in municipalities. Taking them into account and finding viable concepts is the goal of the “Citizens’ Forum on Energy Transition in Hesse”, offered by the LEA LandesEnergieAgentur Hessen (LEA Hessen). Since 2014, it has been strengthening municipalities with customised offers. Whether providing citizens with factual, scientific and expert information, jointly searching for concrete solutions or providing expertise – the measures are tailored to local conditions as needed. The goals: To involve the most important actors and deci-

¹ <https://www.lea-hessen.de/kommunen/mediation-bei-erneuerbaren-energien/>

sion-makers, as well as the interested public in the planning process at an early stage, to promote dialogue in the community and to jointly realise local energy and climate protection concepts.

Keywords: climate goals; citizen dialogue; participation; communication formats

1 Maßgeschneiderte Angebote für Kommunen

Das Bürgerforum gibt hessischen Kommunen genau die Angebote in Form von Beratungsmodulen an die Hand, die sie in ihrer individuellen Situation benötigen. In Beratungsgesprächen mit kommunalen Entscheider*innen wird eine Konfliktanalyse der Ausgangssituation durchgeführt. Gibt es bereits offene Konflikte vor Ort? Wo liegen die besonders wichtigen Themen wie z. B. rechtliche, technische oder gesundheitliche Aspekte? Welche Akteur*innen müssen beteiligt werden? Wie ist die politische und wirtschaftliche Situation vor Ort? Das sind nur einige Fragen, die das Bürgerforum im Vorfeld mit Kommunalvertreter*innen, Bürgerinitiativen sowie Umweltverbänden bespricht. Auf Basis dieser Vorklärung wählt das Bürgerforum in Abstimmung mit der Kommune die geeigneten Module und relevanten Themen für den Dialog aus.

Die Kommunen profitieren nicht nur von der Unterstützung vor Ort, sondern auch von landesweiten Aktivitäten des Bürgerforums, wie etwa einer fundierten Faktenklärung. Natürlich hilft auch die Vernetzung von Kommunen mit anderen relevanten Akteur*innen, z. B. in einem lokalen Klimaschutznetzwerk und Dialogformaten mit Verbänden.

In seinen Publikationen hat das Bürgerforum zentrale Fakten zur Energiewende fundiert analysiert und aufbereitet, die der Öffentlichkeit und Entscheidungsträger*innen landesweit zur Verfügung stehen. Diese „Faktencheck-Veranstaltungen“ sind ein anerkanntes Format, denn sie bieten eine Plattform für den sachlichen Austausch und binden alle zentralen Akteur*innen mit ein: Expert*innen unterschiedlicher Disziplinen, Kritiker*innen sowie Befürworter*innen der Energiewende. Bei der Faktenklärung wird der Bogen von der gesellschaftlichen Diskussion bis hin zur praktischen Umsetzung vor Ort gespannt. Dank ihrer soliden wissenschaftlichen Basis und Transparenz tragen die Faktenchecks dazu bei, Fehlinterpretationen zu vermeiden, Diskussionen zu versachlichen und Verunsicherung in der Bevölkerung entgegenzuwirken.

Die aus den Faktenchecks verdichteten und konsolidierten Faktenpapiere schaffen daraus eine gut lesbare Zusammenfassung für die interessierte Öffentlichkeit. Sie bieten die Möglichkeit, in lokalen Veranstaltungen und emotionalisierten Diskussionen immer wieder eine Erdung durch neutrales Expertenwissen herzustellen.

Damit und mit vielen weiteren Aktivitäten hat das Bürgerforum wesentlich dazu beigetragen, den Ausbau erneuerbarer Energien in Hessen voranzubringen. Es steht in Hessen – und darüber hinaus – für Qualität und Seriosität. Dies bestätigen auch Wirkungsanalysen, bei denen das Bürgerforum hohe Zustimmung erfährt: Eine

große Mehrheit der befragten Bürgermeister*innen würde die Angebote des Bürgerforums wieder nutzen, wenn es z. B. um Fragen zu Genehmigungsverfahren oder konkreten Bauvorhaben geht. Neun von zehn Befragten nehmen das Programm als fachkundig, bedarfsgerecht und problembewusst wahr. Auch eine Befragung von kommunalpolitischen Entscheidungsträger*innen zeigt: Das Bürgerforum wirkt. Die meisten Kommunen, die es genutzt haben, würden wieder darauf zurückgreifen. Die überwiegende Mehrheit äußerte sich zufrieden bzw. sehr zufrieden mit den einzelnen Maßnahmen wie Situationsanalysen, Informationsveranstaltungen für Bürger*innen und der begleitenden Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.

2 Angepasstes Kommunikationsformat als Schlüssel zur Deeskalation

Flächenbedeutsame Projekte und Infrastruktur der Energiewende wie Solarparks, Stromtrassen oder Windenergieanlagen werden oftmals von einem teils eskalierenden öffentlichen Diskurs begleitet. Die konkrete Projektplanung mit der erwarteten Veränderung im direkten Umfeld kann hier Sorgen, Ängste und Widerstände forcieren, die sich mit bestehenden allgemeineren Einflüssen einer Welt im Wandel mischen. Globalisierung, Digitalisierung, Siedlungsbewegungen (Zuzug von außen, Wegzug in Ballungsräume) und der Klimawandel mit einem geforderten Wertewandel sind Stressfaktoren für eine Gesellschaft, auch und gerade in den ländlichen Räumen, wo aktuell Vorranggebiete für den Windenergieausbau geschaffen werden.

Der Protest gegen das lokale Energieprojekt kann so zum „Blitzableiter“ gesellschaftlicher Wandlungsprozesse werden und wird dadurch emotional so aufgeladen, dass er weit über die sachbezogene Diskussion zu Chancen und Risiken einzelner Technologien hinausgeht.

Um in diesen Konfliktsituationen dennoch einen transparenten und neutralen Informationsfluss sicherzustellen und auch zu einer dringend gebotenen Versachlichung und Entemotionalisierung im Diskurs beizutragen, hat sich eine individualisierte Gestaltung der Kommunikationsformate bewährt. Als Beispiel können aktivierende, beteiligende, informierende oder moderierende Formate mit ihren jeweiligen Chancen und Risiken beleuchtet werden.

Aktivierende Formate können z. B. Werkstattgespräche zur proaktiven Gestaltung der Energiewende und zur Hebung lokaler Energie- und Effizienzpotenziale sein. Dies wird oftmals zur Erstellung von lokalen Klimaschutzkonzepten und kommunalen Maßnahmenplänen genutzt.

Die Voraussetzung hierfür sind u. a. der lokale politische Wille, ein bürgerschaftliches Engagement, lokale „Kümmerer“ mit geeigneten Ressourcen, möglichst wenige Vorfestlegungen und bestehende Planungen (dies ist in der Fläche mittlerweile selten).

Die Risiken hierbei sind oftmals, dass die lokalen „Kümmerer“ mit zu geringen Ressourcen (Fachkenntnis, Erfahrung, Zeit, Geld, klares Mandat) ausgestattet sind.

Eine latent positive, aber schweigende Mehrheit erzeugt keinen Handlungsdruck in der lokalen Politik. Bedenken-träger*innen agieren dagegen stärker und schaffen oder suggerieren Mehrheiten gegen aktives Handeln und Veränderung.

Beteiligende Formate können z. B. Info-Märkte, Exkursionen oder World-Cafés zu aktuellen Projekt-Ideen sein. Eine solche Bürgerbeteiligung auf Augenhöhe ist optimal in einem möglichst frühen Projektstadium. Fragen und Anregungen der Bürgerschaft können positiv angenommen und transparent beantwortet werden. Ein Einarbeiten oder Verwerfen dieser Impulse ist im frühen Planungsstand möglich und befördert die Akzeptanz signifikant.

Voraussetzung hierfür ist es, den Prozess nur dann als Beteiligung zu benennen, wenn eine Anpassung der aktuellen Planungen auch wirklich noch möglich und gewollt ist.

Die Risiken hierbei sind oftmals, dass fehlende Anpassungsmöglichkeiten (oder ein fehlender -wille) als „Alibi-Beteiligung“ erkannt werden. Auch in diesen Formaten ist die latent positive, aber schweigende Mehrheit im Wahrnehmungsverhältnis zu stärken und schaffen agierende Bedenken-träger*innen ein Problem für politische Entscheidungsträger*innen.

Informierende Formate können z. B. Infomärkte, Exkursionen, Vorträge oder Podiumsveranstaltungen zu konkreten Projektplanungen sein. Auch diese Bürgerinformation sollte in einem möglichst frühen Projektstadium (und auch wiederholt im Projektverlauf) stattfinden. Eine transparente Aufnahme und Beantwortung der Fragen und der Kritiken sind hier erforderlich.

Voraussetzung hierfür ist der Wille der Projektträger*innen zu möglichst hoher Transparenz, um eine Akzeptanz auch im fortgeschrittenen Projektstand zu erhalten. Auch erhoffen sich manche Projektträger*innen, bei einer möglichst langen Planung „unter dem Radar“ einen öffentlichen, politischen oder juristischen Widerstand möglichst lange herauszögern zu können. Hierdurch wird dann aber die Chance auf eine breite Akzeptanz verspielt.

Moderierende oder mediiierende Formate können z. B. runde Tische, Gremiensitzungen oder Verhandlungen zwischen Kommunen und Projektträger*innen sein. Die Konfliktparteien sollten dabei im möglichst frühen Projektstadium und durch eine möglichst neutrale wie methodensichere Moderationsinstanz begleitet werden. Hier erfolgt eine transparente Aufnahme der Positionen im geschlossenen Format sowie eine Suche nach gemeinsamen Interessen und Kompromisslinien.

Voraussetzung hierfür ist, dass die Verhandlungsfähigkeit bei allen Verhandlungsparteien gegeben ist, z. B. über das politische Mandat, eine Entscheidungsbefugnis sowie nicht gänzlich diametrale Machtverhältnisse. Zudem sollte ein genereller Kompromisswillen bei den Beteiligten vorliegen.

Das Risiko hierbei ist, dass das Format bei fehlendem Kompromisswillen als Verzögerungstaktik oder zur „Munitionierung“ mit Detailinformationen aus den internen Gesprächen zur öffentlichen Argumentation missbraucht werden kann.

Alle Kommunikationsformate in der öffentlichen Wahrnehmung bergen auch immer die Gefahr, durch organisierte Protestformen gestört zu werden. Boykotte rele-

vanter Akteur*innen, Störaktionen zur Verhinderung des geplanten Veranstaltungsablaufs, organisierte oder suggerierte Mehrheiten im Veranstaltungsraum, „Argumenten-Laviere“ mit einer Vielzahl kurzer Vorwürfe zu komplexen Sachverhalten, kollektives Verlachen von Vortragenden, Fehlinformationen oder Übertreibungen (z. B. bei Visualisierungen) oder ein „Spießrutenlauf“ der Veranstaltungsteilnehmenden durch eine Reihe von Protestierenden vor dem Veranstaltungsort sind dabei oft genutzte Methoden. Diese können nur durch eine frühe Einbindung auch kritischer Akteur*innen, geeignete und transparente Kommunikationsformate sowie eine methodensichere Moderation eingeschränkt werden.

Wichtig ist auch einer aufkommenden öffentlichen Stimmungslage von „not in my backyard“ durch eine frühzeitige Diskussion des lokalen wie globalen Nutzens der Projektidee zu begegnen. Je transparenter und ergebnisoffener diese öffentliche Diskussion geführt wird, um so höher sind die Chancen für eine breite Akzeptanz von Planungsergebnissen und Entwicklungsprozessen in der lokalen Bevölkerung.

Anmerkung: Ebsen-Lenz, M. & Egloff, B.; Nachgefragt – ein Interview mit dem Autor, im gleichen Heft

Autor

Florian Voigt, Projektleiter Bürgerforum Energiewende in der LEA Hessen.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 20.05.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication after qualitative review by the editorial conference on 20th May 2021.



Nachgefragt: Lernort Bürgerforum Energiewende Hessen¹

MARIEANNE EBSEN-LENZ, BIRTE EGLOFF

Zusammenfassung

Im vorangegangenen Beitrag hat Florian Voigt aus Expertenperspektive und in seiner Funktion als Projektleiter skizziert, wie das Bürgerforum Energiewende Hessen Kommunen im Transformationsbereich Energiewende – mit einem partizipativen Ansatz und wissenschaftsbasiert – berät, unterstützt und begleitet. Eine Herausforderung dabei ist, zugrunde liegende komplexe Sachverhalte verständlich zu vermitteln und für alle Beteiligten verstehbar zu machen. Es ist deutlich geworden, dass diese Prozesse nicht nur ein hohes Konflikt-, sondern auch ein großes Lernpotenzial beinhalten. Für uns als Redakteurinnen der Hessischen Blätter für Volksbildung war dies Anlass, in einem Interview mit Herrn Voigt noch einmal explizit nachzufragen und das Bürgerforum als einen besonderen, interdisziplinär ausgerichteten Lernort sichtbar zu machen.

Stichwörter: Verständigung, Konsens, Respekt, Lernort

Abstract

In the previous article, Florian Voigt outlined from an expert perspective and in his function as project manager how the Bürgerforum Energiewende Hessen advises, supports and accompanies municipalities in the transformation area of energy transition – with a participatory approach and based on science. One challenge here is to communicate the underlying complex issues in a comprehensible way and to make them understandable for all participants. It has become clear that these processes contain not only a high potential for conflict, but also a great potential for learning. For us as editors of the Hessische Blätter für Volksbildung, this was an occasion to again explicitly question Mr Voigt in an interview and to make the Citizens' Forum visible as a special, interdisciplinary place of learning.

Keywords: communication; consent; respect; learning location

¹ Der vorliegende Text basiert auf einem Interview mit Florian Voigt, das Marianne Ebsen-Lenz und Birte Egloff am 29. April 2021 über Zoom geführt haben.

Wer und was ist das Bürgerforum Energiewende Hessen?

Das Bürgerforum ist ein Angebot der LEA LandesEnergieAgentur Hessen GmbH (LEA Hessen). Als Projekt existiert es seit 2014. Das Themen- und Aufgabenspektrum ist sehr breit angelegt. Aktuell arbeiten zwei Vollzeitmitarbeiter innerhalb der LEA Hessen im Bürgerforum. Daneben gibt es externe Dienstleister zur Durchführung kommunaler Informationsveranstaltungen. Zu den jeweiligen Verfahren kommen mein Kollege und ich als Fachexpert*innen hinzu, wir laden dann auch weitere externe Expert*innen ein.

Das Bürgerforum orientiert sich strukturell an den drei Regierungspräsidien in Hessen: Nord, Mitte, Süd. In jeder Region wird das Bürgerforum durch ein *Kommunikations-, Mediations- und Moderationsbüro* unterstützt.

Wir treten als Vertreter*innen des Landes in Erscheinung – bei Veranstaltungen trage ich den Landeslöwen am Revers – hinsichtlich Transparenz, Neutralität und Glaubwürdigkeit ist das auch geboten und von Vorteil. Wir sind nicht Industrievertreter*innen oder Projektierer*innen, das ist immer klar erkennbar. Auf der anderen Seite wird daraus auch schnell das Vorurteil, wir seien bloß „grüne Erfüllungsgehilfen“, und werden dann pauschal politisch verortet. Wir sind jedoch dem transparenten Prozess verpflichtet und nicht einem (partei-)politischen Ziel.

Wie kommt ein Beratungs- oder Mediationsprozess zustande?

Das Wichtigste ist: Wir werden nur mit einem Mandat der Kommune aktiv. Wir sind neutral, bezogen auf das konkrete Ergebnis vor Ort. Unsere Leistung wird daran gemessen, wie viele Prozesse wir begleitet haben und wie professionell wir dies gemacht haben, und nicht daran, wie viele Windräder am Ende stehen und gebaut werden. Bei der Beratung wird keine Standardleistung abgespult. Wir fragen die Kommunen nach ihren Bedürfnissen und passen unsere Formate den Bedingungen vor Ort an.

Der Weg zu dem Mandat verläuft unterschiedlich:

- Wir sind informierend auf Veranstaltungen aktiv, an denen auch Bürgermeister*innen, Klimaschutzmanager*innen oder kommunale Entscheider*innen teilnehmen und bewerben unser Angebot. Eine Bürgermeisterin kann uns so kennenlernen und kommt auf uns zu.
- Es kommt vor, dass gesellschaftliche Gruppen vor Ort auf uns aufmerksam werden und uns kontaktieren – vielleicht nicht die Bürgerinitiative kontra Windkraft, aber beispielsweise Agendagruppen oder Bürgerenergiegenossenschaften. Wir empfehlen dann die Kontaktaufnahme zur Bürgermeisterin, um das erforderliche offizielle Mandat zu bekommen.
- Manchmal treten auch Projektierer*innen ans uns heran. Hier kommt der Kontakt oft über die Regierungspräsidien zustande, die uns empfehlen, um den komplexen Prozess kommunikativ zu begleiten und ihn für alle Beteiligten zu erleichtern. Auch in diesem Fall ist die Rückbindung zur Kommune erforderlich.

Man darf nicht der Illusion verfallen, dass jeder Bürgermeister angesichts des Themas „Windenergie“ und unserer Anwesenheit jubelt. Gelegentlich wird das Bürgerforum durchaus als vermeintlicher *Störfaktor im kommunalen Frieden wahrgenommen*, aber wenn dem Bürgermeister klar wird, dass „die Hütte schon brennt“, dann können wir zumindest beim Löschen helfen und Verfahren zum deeskalierenden Vorgehen aufzeigen. Und selbst in Kommunen, in denen der Bürgermeister kritisch eingestellt ist, werden wir doch vielfach als neutrale Hilfesteller*innen wahrgenommen, um den Prozess zu erklären und zu moderieren. Was die Kommune letztlich mit den Ergebnissen macht, ist deren Sache und Verantwortlichkeit.

Wie läuft ein Moderations- und Beratungsprozess ab?

Im Idealfall: Eine Kommune hat aus ihrer gesellschaftlichen Verantwortung heraus die Notwendigkeit zur Energiewende und zum Klimaschutz erkannt, sie weiß aber noch nicht konkret, wie sie vorgehen soll, und wendet sich an uns. Wir beraten dann, wie der Prozess vonstattengehen kann, erläutern die Möglichkeiten und verweisen an weitere Einrichtungen, z. B. an die Fördermittelberatung LEA Hessen oder an die *Klimakommunen*. Letztere sind ein Netzwerk aktiver Kommunen, die sich austauschen. Wir können Meilensteine aufzeigen: Macht ein Klimaschutzkonzept, holt euch eine Klimaschutzmanagerin, analysiert eure Potenziale, weist selbstständig Flächen aus für Fotovoltaik, macht einen Maßnahmenkatalog. Optimal ist ein Prozess, bei dem die Bürgerschaft kontinuierlich eingebunden bleibt. Und tatsächlich gibt es Kommunen, die haben vor 20 Jahren so angefangen und sind sehr weit gekommen, die Bürgerschaft steht zu dem entwickelten Maßnahmenkatalog und deren Umsetzung. Es gibt aber auch Kommunen, die geglaubt haben, dass sie diese Entwicklung nicht treffen wird und die sich nicht damit befassen haben. Solche Kommunen haben ein Problem, denn es gibt rechtlich bindende Fakten durch Bundes- und Landesgesetzgebung. Konkret in Hessen besteht eine fachlich begründete und über lange demokratische Prozesse legitimierte *Vorrangflächenweisung*. Aber auch Projektierer*innen sind schon seit Jahren unterwegs und planen, gerade auch dort, wo die Flächen nicht der Kommune gehören. Erfolgt nun die Antragstellung, kommt auf die betreffenden Kommunen eine riesige Welle bereits geschaffener Fakten zu. Der Aufschrei ist groß, aber die Kommune muss jetzt damit umgehen. Unsere Aufgabe als Bürgerforum besteht nun auch darin, der Bürgerschaft sachlich zu erklären, dass ein geforderter demokratischer Prozess auf vielen Ebenen bereits vorausgegangen ist. Die Kommune muss in dieser Phase klären, welche Weichenstellungen noch möglich sind, wie sie und die Bürgerschaft partizipativ eingebunden werden können, auch wenn die Projekte bereits konkret werden, so z. B., ob durch eine Windkraftanlage lokale Erholungsräume tangiert werden. Das spielt im Genehmigungsverfahren oft keine Rolle mehr, kann aber mit dem Projektierer, der Projektiererin noch modifizierend ausgehandelt werden. Auch Fragen danach, ob sich die Bevölkerung vor Ort finanziell an

dem Projekt beteiligen kann – es gibt sogenannte Bürgerenergieanlagen –, könnten in der Kommune Akzeptanz schaffen.

Als Bürgerforum kommen wir selten sehr früh, oft sehr spät, wenn der Konflikt schon besteht. Hier agieren wir dann als externe Moderator*innen oder Mediator*innen und prüfen die Faktenlage: Wer hat welche Rechte und Pflichten, wo gibt es Optionen und Kompromisse?

Was sind typische Konflikte? Wer sind die Akteur*innen?

Ein Akteur ist der Projektierer, der aktiv werden will und ein wirtschaftliches Interesse hat. Eine weitere Akteurin ist die Flächenbesitzerin. Wenn es sich um eine private Flächenbesitzerin handelt, hält diese sich oft bedeckt, da sie nicht unbedingt in den Konflikt hineingezogen werden möchte. Da gibt es aber auch mal Neiddebatten in einer Kommune. Das ist dann eine typische Konfliktlinie. Die Kommune als Akteurin kann verschiedene Rollen einnehmen. Als Flächeneigentümerin steht sie der Energiewende vielleicht positiv gegenüber und will etwas beitragen. Vielleicht sieht die Kommune aber auch einen wirtschaftlichen Vorteil in der Errichtung eines Windparks, will die Kommune damit wirtschaftlich voranbringen, um nicht noch mehr bei Schwimmbad, Kindertagesstätten, Infrastruktur einsparen zu müssen, und befürwortet das Projekt. Oder sie agiert verhalten, aufgrund eines gefühlten oder auch realen Drucks ihrer Bürgerschaft, die sich kritisch äußert. Die Bürgerschaft als weitere Akteurin ist eine Blackbox. Da gibt es dann einzelne Stimmen, die sehr laut sind – *dafür*, wie Agendagruppen, Bürgerenergiegenossenschaften oder Fridays for Future, oder *dagegen*, wie häufig Bürgerinitiativen. Diese vernehmbaren Stimmen sagen aber sehr wenig über die Mehrheit aus. Denn eine typische Bürgerinformationsveranstaltung sieht folgendermaßen aus: Es kommen vorrangig diejenigen, die einen Leidensdruck haben – dafür oder dagegen. Die schweigende Mehrheit bleibt oftmals zu Hause. Wenn man Umfragen sieht, dann sind klare Mehrheiten „eher schon“ für die Energiewende, aber eben auch nicht so stark, dass sie auf eine solche Veranstaltung gehen und sich dazu äußern. Und daher entstehen Stimmungen und Stimmungsbilder, die teilweise von Interessengruppen auch gezielt erzeugt werden. Diese sind untereinander gut vernetzt und unterstützen sich gegenseitig bei solchen Veranstaltungen, verteilen sich strategisch im Raum, und so entsteht fälschlich der Eindruck, dass viel mehr dagegen sind als dafür. Dann kolportiert die örtliche Presse dieses Bild und schon schlussfolgert der Bürgermeister: Die Halle tobt dagegen, also ist auch die Mehrheit der Bürgerschaft dagegen.

Welche Strategien gibt es, um die schweigende Mehrheit zu erreichen?

Die beste Maßnahme ist der gut vorbereitete langfristige Prozess mit vielen Schleifen. Wir begleiten auch aktuell Kommunen, die überlegen, was mit einer Vorrangfläche passieren soll, und die gerade einen Prozess mit der Bürgerschaft starten. Dann machen wir beispielsweise eine Exkursion, schauen uns an, wie eine Windkraftanlage aussieht, was Schallemission bedeutet, wie der visuelle Eindruck ist etc. Da kann man das Tempo noch selbst bestimmen. Häufig ist das aber nicht der Fall, wenn man von außen getrieben ist. Dann stellt sich die Frage des Vorgehens. Da haben wir im Bürgerforum selbst auch eine Lernkurve gemacht. Die Negativbeispiele mit der tobenden Halle oder dem „Spießrutenlauf“ vor der Halle haben dazu geführt, dass wir unsere Formate angepasst haben, z. B. durch zeitliche und räumliche Entzerrung. So gibt es nicht mehr die klassische Informationsveranstaltung, sondern einen Infomarkt, der dann eben sechs statt zwei Stunden läuft und bei dem die Bürger*innen selbst entscheiden können, wann sie kommen und sich informieren wollen. Die Stimmung ist da nicht so aufgeheizt. Und dort können auch einfache Fragen im direkten Kontakt und in Einzelgesprächen gestellt werden. Denn auf den Informationsveranstaltungen in der Gemeindehalle ist es oft so, dass die vielen kritischen Fragen auf einem hohen Fachniveau gestellt werden – wenn auch nicht immer fachlich korrekt –, sodass jemand, der nur eine einfache Frage oder noch überhaupt keine Vorstellung und kein technisches Verständnis davon hat, vielleicht unsicher wird, wie er oder sie die Frage formulieren soll und sich erst gar nicht ans Mikrofon traut, um eine Frage zu stellen. Dieser Personenkreis wird in den Formaten völlig übergangen, es wird eine Barriere aufgebaut.

Inwiefern ist das Bürgerforum als ein Beitrag zur Erwachsenenbildung zu verstehen?

Wir arbeiten auf zwei Ebenen. Die eine Ebene ist die der Fakten und des technischen Wissens. Wir klären Fragestellungen der Bürger*innen zur Energiewende. So ist unser Format des Faktenchecks entstanden, wo wir wissenschaftlich belastbare Informationen, Daten, Grundannahmen einholen. Wir machen eine landesweite Infoveranstaltung mit bundesweiten Expert*innen, auf der ein Thema, z. B. Infraschall, kontrovers diskutiert wird. Dazu holen wir Expert*innen unterschiedlicher Meinung auf die Bühne. Auch andere Interessengruppen wie Naturschutzverbände fragen wir an. Und so werden kontrovers besetzte Podien gebildet, dort wird diskutiert, das wird dokumentiert und daraus schreiben wir ein Faktenpapier, das immer – und das ist ein wichtiger Schritt – von allen Expert*innen anschließend konsolidiert wird. Am Ende wird dieses Faktenpapier – mit dem hessischen Löwen gekennzeichnet und mit Verweis auf entsprechende, weiterführende Dokumente – auf der Homepage veröffent-

licht. Das Papier ist nicht Meinung der hessischen Regierung oder der LEA Hessen, sondern Ergebnis einer Diskussion der unabhängigen ausgewiesenen Fachexpert*innen, und jeder und jede kann sich nun auf dieser Grundlage informieren und so tief einarbeiten, wie er oder sie möchte. Das ist Teil unseres Bildungsanspruchs: der Bürgerschaft und den kommunalen Entscheidungsträger*innen, die ja ebenfalls Lai*innen in bestimmten anspruchsvollen Aufgabenbereichen sind, sehr gut aufbereitete und verständliche Fachinformationen zur Verfügung zu stellen, damit sie sich eine eigene Meinung bilden und auf der Grundlage fundierte Entscheidungen treffen können. Auf der zweiten Ebene gehört zu unserem Bildungsanspruch auch, demokratische Prozesse in unseren komplexen Verhältnissen zu erklären – etwa wie Sachentscheidungen in einer repräsentativen Demokratie funktionieren, in der die Bürger*innen über die verschiedenen Wahlen ihre Repräsentant*innen bestimmen, die dann in Gremien und nach vielfältigen Aushandlungs- und Diskussionsprozessen Entscheidungen treffen, die auch transparent sind. Und nur, weil man selbst als Einzelne*r nicht immer direkt gefragt worden ist, bedeutet das ja nicht, dass eine Entscheidung undemokratisch zustande gekommen ist.

Wie hat sich Ihr eigener Lernprozess im Laufe der Zeit entwickelt?

Meine persönliche Lernkurve ist immens. Als Diplom-Ingenieur für Forstwirtschaft kann ich mich reinfinden in komplexe Themenfelder und habe ein fachliches Verständnis für das Denken in solchen Planungsprozessen und das Arbeiten mit und in geografischen Informationssystemen. Neu war für mich der Bereich der Kommunikation. Man kennt die Fakten, den aktuellen Stand der Wissenschaft, den rechtlichen Rahmen, aber nun folgt der schwierige Schritt, diese Fakten einer breiten Bevölkerung auch verständlich nahezubringen. Das war für mich eine spannende Herausforderung, die ich dann nochmal begleitet habe mit einer IHK-Ausbildung zum Wirtschaftsmediator. Das Verstehen und das Sichhineinversetzen in das Gegenüber, das ist wichtig – nicht, als Fachexperte mit dem entsprechenden Jargon die Fakten einfach vermitteln. Da lernt man eben schnell: Das funktioniert so nicht. Wenn man die Akzeptanz haben will, muss man sich auf sein Gegenüber einstellen, ihn bzw. sie sehen, in seinen oder ihren Ängsten, Sorgen und der Lebensrealität, und dabei ernst nehmen.

Inwiefern ist das Bürgerforum ein Lernort?

Für uns selbst ist es ein Lernort, um unsere Methoden zu verfeinern. Unser Anspruch ist es, einen Lernort zu bieten für kommunale Entscheidungsträger*innen, aber auch für die Bürgerschaft.

Nochmal zurück zu unseren unterschiedlichen Formaten: Das Format, wo wir immer sehr sichtbar werden, ist die Bürgerinformationsveranstaltung, die auf der Bühne, als Infomarkt oder World-Café stattfindet. Wir arbeiten aber auch an anderen Stellen, etwa in der Vorfeldberatung kommunaler Entscheider*innen. Wenn es zeitlich passt und wenn man noch viel Entscheidungshoheit hat, bieten wir auch mal Coachings an, z. B. für einen Bau-, Umweltausschuss oder eine Fraktion – wer immer auf uns zukommt. Da sitzen ja auch nicht nur Expert*innen für solch spezielle Fragestellungen. Die fragen uns dann an, wenn sie sich noch nicht auf dem fachlichen Stand fühlen, und bitten um ein Coaching hinter geschlossenen Türen. Da bringen wir Grundlagenwissen der Energiewende, was sind bundesweit die Ziele und Maßnahmen, was kann gemacht werden auf regionaler Ebene, wo sind die Entscheidungshebel, wo kann die Kommune sinnvoll aktiv sein, wo hat sie Optionen, wie kann sie sinnvoll die Bürgerschaft motivieren. Denn am Ende muss jeder Bürger und jede Bürgerin die Energiewende mitmachen, auch im eigenen Haushalt. Und da versuchen wir, die kommunalen Entscheider*innen dazu zu befähigen, auch in spezifischen Fachentscheidungen ihr Mandat wahrzunehmen, auf die Bürgerschaft zuzugehen und zu erklären, was die Kommune machen kann.

Das sind ja auch Entscheidungen, die sind einmalig. Den Umgang mit einer Windvorrangfläche, die hat eine Kommune nur einmal zu entscheiden. Generationen von Kommunalvertreter*innen hatten das vorher nicht zu entscheiden und wahrscheinlich auch danach nicht. Sondern jetzt ist da eine Entscheidung gefragt, auf die niemand vorbereitet wurde. Und das ist unser Angebot: Wir bereiten darauf vor. Was sind die Rahmenbedingungen, was sind die Möglichkeiten, was sind die Konsequenzen? Man muss auch belastende Entscheidungen treffen, man hat aber auch Einnahmen und wirtschaftliches Wachstum. Man hat aber auch eine Verantwortung für den Klimaschutz. Wenn wir bis 2050 klimaneutral werden wollen, dann muss jede Kommune ihr Möglichstes tun.

Gibt es ähnliche Angebote auch in den anderen Bundesländern?

In allen Bundesländern gibt es Landesenergieagenturen mit unterschiedlichen Ausrichtungen und Angeboten. Das Bürgerforum in Hessen hat eine lange Tradition und ist auch für andere Länder ein Impulsgeber, gerade in der Anfangszeit, z. T. haben sich ähnliche Projekte gebildet, z. B. in Baden-Württemberg. In Bayern gibt es die „Windkümmerer“ und in Thüringen die „Servicestelle Wind“, die beim Aufbau ebenfalls mit uns in Kontakt war. Es gibt die Fachagentur Windenergie Land, die in ähnlichen Formen agieren, die KNE – Kompetenzzentrum Naturschutz in der Energiewende –, die haben das Angebot der Mediator*innen übernommen und zentral auf Bundesebene gebracht. Es ist ein Austausch, wir ergänzen uns. Wir haben mit den Bundesländern ein informelles Netzwerk. Gerade im Bereich Wind finden regelmä-

ßige Treffen mit den Landes- und Bundesinstituten statt, auf denen wir unsere Erfahrungen austauschen und neue Ideen diskutieren.

Was ist, wenn ein Vermittlungsprozess scheitert?

Was ist Scheitern, was Glücken? Man muss sich von Schwarz-Weiß-Vorstellungen lösen. Dass sich am Ende alle glücklich in den Armen liegen, dafür sind wir nicht zuständig. Und das wäre ja auch gar nicht zu erreichen. Jede Bürgerin, jeden Bürger von der Sinnhaftigkeit zu überzeugen, das kann und muss nicht der Anspruch sein. Wir wollen die Bürgerschaft befähigen, sich eine eigene Meinung zu bilden, wie immer die aussieht. Das schaffen wir ganz gut. In Prozessen, in denen die Fronten schon verhärtet sind und wir zu spät gerufen worden sind, kann es auch sein, dass man sich nicht einigt. Und dann wird die Entscheidung vielleicht vor Gericht getroffen. Aber auch dann ist es ja die Frage, ob nicht Kommunikation dabei helfen kann, danach mit dem Ergebnis zu leben. Denn wenn die Anlage steht, ist es ja nicht das Ende der Geschichte, es geht ja weiter, und in solchen Prozessen tun sich schon Gräben auf. Auch hier unterstützen wir, nicht um Meinungen zu bilden, sondern um mit der Entscheidung als Ergebnis eines demokratischen Prozesses leben zu können.

Gibt es neben dem Thema Windkraft noch andere Themen, mit denen sich das Bürgerforum befasst?

Zum Thema Windkraft werden wir am häufigsten gerufen, weil das Land hier bei der Ausweisung von Vorrangflächen sehr aktiv ist und nun auch die Projektierer*innen durchs Land ziehen. Aber wir werden auch gerufen zu Themen wie Nahwärmenetz, Bioenergiedörfer, zentrale Wärmeversorgung etc., das sind alles sehr komplexe Projekte mit Sorgen und Ängsten, aber nicht ganz so spektakulär wie Windkraftanlagen, weil die Konfliktlinien nicht so hoch sind.

Anmerkung: Florian Voigt, Konfliktmoderation, Beitrag im gleichen Heft

Interviewerinnen

Marieanne Ebsen-Lenz, Dr., Dipl.-Ökotrophologin, ehemalige Leiterin der Kreisvolkshochschule Landkreis Gießen.

Birte Egloff, Dr. phil., Akademische Rätin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 20.05.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication after qualitative review by the editorial conference on 20th May 2021.



Digitale Medienwelt, Data Literacy und die Rolle der politischen Bildung

ALEXANDER WICKER

Zusammenfassung

Das Verständnis von Medienkompetenz erfährt durch Literalitätsansätze wie z. B. Data Literacy seit einiger Zeit eine notwendige Erweiterung und Modernisierung. U. a. wird Medienbildung dadurch offener für eine interdisziplinäre Bearbeitung durch kulturelle und sprachliche sowie insbesondere politische Bildung. In einer veränderten digitalen Medienwelt, die sich fortwährend dynamisch entwickelt, die große Chancen bietet, aber auch Risiken birgt, ist eine Verschränkung verschiedener Disziplinen gefordert. Eine prozesshaft verstandene politische Bildung für den digitalen Raum kann und muss eine wichtige Rolle dabei spielen, die Kompetenzen herauszubilden, die für eine autonome, selbst und sozial wirksame Aneignung der digitalen Medienwelt notwendig sind.

Stichwörter: Medienkompetenz; Data Literacy; politische Bildung; interdisziplinär; prozesshaft

Abstract

For some time now, the understanding of media literacy has been undergoing a necessary expansion and modernisation through literacy approaches such as data literacy. Among other things, this makes media education more open to an interdisciplinary treatment through cultural and linguistic, as well as political education in particular. In a changed digital media world that is constantly developing dynamically, which offers great opportunities but also harbours risks, an interweaving of different disciplines is required. A process-oriented political education for the digital space can and must play an important role in developing the competences that are necessary for an autonomous, self- and socially effective appropriation of the digital media world.

Keywords: media literacy; data literacy; political education; interdisciplinary; processual

Allenthalben wird sich derzeit verstärkt um digitale Kompetenzen gesorgt. Eine Stellungnahme, ein Weißbuch, ein Papier nach dem anderen werden veröffentlicht. „Digital kompetent zu sein“, sei „eine Aufgabe für die Bürger*innen des 21. Jahrhunderts“, befindet die Europäische Union, möchte die Menschen entsprechend befähigen und ruft bis 2030 gar eine „digitale Dekade“ aus. Einen „Europäischen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen (DigComp)“ gibt es derweil schon lange, er erfährt aktuell eine Revision und soll Anfang 2022 in der Version 2.2 erscheinen. In der deutschsprachigen Weiterbildungslandschaft sticht die österreichische Variante hervor, die digitale Kompetenzen auch auf Grundbildungsniveau identifiziert.

Der Fokus liegt in all diesen Papieren häufig auf deren beruflicher Verwertbarkeit, doch der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) hat in dem Projekt zur Einführung seiner Lernplattform vhs.cloud immer wieder betont, dass digitale Kompetenzen vor allem auch kulturelle Kompetenzen sind, solche also, die nicht nur die Teilhabe an professionellen und spezialisierten Arbeitsprozessen ermöglichen, sondern künftig vonnöten sein werden, um am täglichen Leben überhaupt teilzunehmen. „Wichtig bei diesem Prozess ist, dass wir immer wieder klar sehen, dass es nicht um einen Technikhype geht. Es geht vielmehr darum, allen Menschen in diesem Land auch in einer zukünftig veränderten Gesellschaft Teilhabe und Mitbestimmung zu sichern. Für Bildung gilt daher der Leitsatz: Wir müssen nicht Bildung digitalisieren, sondern mit Bildung eine Antwort auf eine sich digitalisierende Gesellschaft geben!“, so drückt es Stefan Will (2018) aus, der das vhs.cloud-Projekt geleitet hat. Zur digitalisierten Welt gehört eben nicht nur eine technische Konstruktions- und Programmierfähigkeit, sondern vor allem auch eine kognitive und kulturelle Dekonstruktionskompetenz.

Um diesen Zusammenhang mit grundlegenden Fragestellungen hervorzuheben, nutzt beispielsweise der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft den Begriff der „Data Literacy“ und hat im Januar 2021 eine „Data-Literacy-Charta“ aufgesetzt. Auch hier steht ganz zu Anfang die Feststellung, dass Data Literacy „unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung“ sei (Schüller et al. 2021, S. 1). Im Weiteren interessant ist u. a. die Verbindung zwischen Wissen und Fähigkeiten einerseits sowie Werthaltungen andererseits, die im Umgang mit Daten gefördert werden sollen. Die Initiator*innen der Charta fordern deshalb auch „einen bewussten und ethisch fundierten Umgang mit Daten“ (ebd., S. 4).

Daneben postuliert das Papier, Data Literacy ermögliche „erfolgreiches und nachhaltiges Handeln, das sich auf Evidenz“ stütze „und das Unsicherheit und Veränderung unserer Lebenswelt angemessen“ (ebd., S. 2) berücksichtige. Es geht der Frage nach: Was will, kann, darf und soll ich mit Daten machen? Hier und an weiteren Stellen sind die Befunde und kritischen Forderungen des Papiers als Auftrag vor allem an die politisch-gesellschaftliche Bildung zu verstehen, sich in den Prozess der Vermittlung von Data Literacy einzubringen. Die Stärken des Fachs, Individuen insbesondere bei der Dekonstruktion ihrer gesellschaftlichen Situation zu unterstützen und sie dazu zu befähigen, ihre Position zu identifizieren, zu formulieren und zu vertreten, können hier ihre digitale Entsprechung finden. Eine politikdidaktische Medienkom-

petenz für das digitale Zeitalter, so soll es der Text anreißen, kann und muss dafür ein wichtiger Baustein sein. Die Zusammenarbeit zwischen Medienpädagogik und politischer Bildung sowie weiteren Disziplinen wird dafür unerlässlich sein.

1 Medienlandschaft, Akteure und Zugänge – ein kritischer Blick

„Die Veränderungen in der postindustriellen Gesellschaft sind äußerlich vor allem gekennzeichnet durch eine multimediale Informationsflut von unterschiedlichen Nachrichten, denen der einzelne ausgeliefert ist“, so konstatieren die Landeszentralen für politische Bildung gemeinsam mit der Bundeszentrale im „Münchner Manifest“ bereits im Mai 1997. Weiter ist von der „zunehmenden Verunsicherung der Menschen angesichts der unüberschaubaren und zeitgleich angebotenen Fülle von Daten, Fakten und Informationen“ die Rede (LpB BW o. D.).

Bei Betrachtung der modernen, digitalen Medienlandschaft fällt zunächst auf, dass die Unterscheidung in Medienkonsum und Medienproduktion zwar noch immer analytisch gegeben ist. Heute sind Internetnutzerinnen aber gleichzeitig auch potenzielle Produzentinnen von Content, also verwertbarem Inhalt. Die Liste reicht von Blogbeiträgen und Podcasts über Fotos, Videos und ist bei Social-Media-Posts (die ihrerseits multimedial sein können) noch lange nicht zu Ende. Alle Inhalte können eigens produziert oder lediglich geteilt werden, Letzteres kann Zustimmung, Ablehnung, ironische Brechung bedeuten. Genauer erschließt sich nur aus dem Kontext des jeweiligen Postings durch Hinzurechnung der Timeline der Veröffentlichenden. Nicht immer ist der Kontext eindeutig erkennbar. Ein-Wort- oder Ein-Satz-Kommentare können in ihrer Bedeutung bereits wenige Stunden nach ihrer Veröffentlichung manchmal kaum noch rekonstruiert werden, weil sie sich auf ein bestimmtes, zeitlich stark eingegrenztes Ereignis beziehen. Ebenso verhält es sich mit Memes, kleinsten Netzinhalten, die oft aus (z. T. bewegten) Bildern und Texten montiert sind, welche aus ihren ursprünglichen Zusammenhängen herausgelöst und auf ein davon mitunter völlig verschiedenes Ereignis, eine Äußerung oder ein Phänomen bezogen sind (Remix). Auch ein Hashtag, ursprünglich als ordnendes Kriterium geschaffen, kann je nach Verwendungszusammenhang ganz neue inhaltliche Zusammenhänge zwischen verschiedenen Themen herstellen, kann kampagnen- und protesthaft verwendet oder „gekapert“ werden. Und schließlich ist auch die Verwendung eines Emoticons oder Emojis hochkomplex, kann das eine oder dessen komplettes Gegenteil bedeuten.

Diese Vielfalt der Ausdrucksformen ist Teil des großen Potenzials, das das Internet für die Kommunikation zwischen Menschen bereithält.¹ Gleichzeitig bedeutet diese Vielfalt veränderte Anforderungen an die Medienkompetenz in der Informa-

¹ Die rein maschinenbasierte Kommunikation, wie sie heute mehr als ein Drittel des gesamten Internetdatenverkehrs (vgl. Franz 2021) ausmacht, bleibt hier zunächst außen vor, ist aber hochrelevant für private und staatliche Desinformations- und Destabilisierungskampagnen, wie sie seit einem knappen Jahrzehnt intensiver beobachtet werden können.

tionsgesellschaft (vgl. Oberle 2017, S. 189). Solche Kompetenzen erstrecken sich auf Recherche und Auswahl von Informationen, aber auch darauf, diese schließlich einordnen und auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüfen zu können. Sprachliche, kognitive, kulturelle und technische Fähigkeiten spielen hier zusammen.

Bis zum Aufkommen des Internets dominierten in den deutschen Nachkriegsgesellschaften Druckwerke und audiovisuelle Massenmedien mit einer Gatekeeperfunktion. Diesen Medien war es – verkürzt dargestellt – vorbehalten, die politisch-gesellschaftliche Realität abzubilden und für ein breites Publikum zu deuten. Doch diese Situation hat sich radikal verändert.

Die klassischen Medien müssen die Wahrnehmung breiter Bevölkerungsschichten mit anderen Anbietenden von Informationen teilen. Technisch aufwendige Verbreitungswege wie das terrestrische Fernsehen oder die Belieferung von Millionen von Haushalten mit einer bundesweit erscheinenden, physischen Zeitung werden durch die oben beschriebene, ständige Verfügbarkeit von Publikationsmöglichkeiten für viele konterkariert. Zwar ist die Autonomie über diese Vertriebswege nicht für alle gegeben, man ist abhängig von Plattformen, die private Dritte zur Verfügung stellen. Diese Dritten folgen nicht den Medienmechanismen, vor allem nicht den Mechanismen der Regulierung von Medien, agieren aber – wie Facebook oder Twitter – als globale player des Medienbetriebs in einem Quasi-Oligopol. Unter dem Mantel medienrechtlich unregulierter Medienplattformen konkurrieren nun aber auch diejenigen, die eigentlich über o. g. Autonomie verfügen, als medienrechtlich gebundene, klassische Medien, die sich der großen Reichweite der Plattformen glauben nicht entziehen zu können und deshalb auch dort präsent sind, mit sogenannten alternativen Medien. Die Letztgenannten sind zum Teil stark interessengeleitet, scheren sich nicht um journalistische Grundsätze oder betreiben mitunter aktiv Desinformation. Hinzu kommen staatliche Akteure, die als klassische Medien daherkommen, wie z. B. das russische RT DE oder Sputnik, in Wahrheit jedoch hierzulande russische Staatspropaganda bzw. Destabilisierungskampagnen betreiben. Während man früher auch im Internet bereits aus der ästhetischen Anmutung von Inhalten auf die Professionalität ihrer Produzenten schließen konnte, kann man heute rein optisch beispielsweise einen Beitrag der „Tagesschau“ und einen eines rechten Blogs auf den genannten Plattformen zunächst nicht unterscheiden. Man muss also wissen und darauf vertrauen, dass die „Tagesschau“ als etabliertes Medium sehr viel wahrscheinlicher geprüfte und korrekte Informationen anbietet, während „Tichys Einblick“, „Philosophia Perennis“ oder „PI-News“ sich lediglich einen journalistischen Anstrich geben. An der Erosion dieses Vertrauens wird aktiv und interessengeleitet gearbeitet. Psychologische Phänomene wie der confirmation bias, also die Neigung, vor allem solche Informationen zu glauben, die der eigenen Überzeugung entsprechen, tragen – zusammen mit der Technik, zwar keine belastbaren Fakten zu liefern, aber immer wieder Zweifel an „offiziellen Versionen“ von Ereignissen zu säen – ihren Teil zur Verbreitung von Falschinformationen bei, die aktiv Demokratieverachtung und soziale Spaltung betreiben.

Hinzu kamen zuletzt reichweitenstarke, von mehr oder weniger prominenten Einzelpersonen betriebene, offene Messengergruppen, die „alternativ-mediale“ Inhalte teilen oder erstellen. Alles zusammen ergibt für größer werdende Gruppen von Menschen ein Medienmenü, das einerseits scheinbar autark ist und andererseits als Resonanzraum für extreme Positionen dient, in dem durch massenhaftes Teilen und ständiges Wiederholen ein Anschein von Wahrheit und Relevanz erzeugt wird. In dieser Gemengelage verwischen auch bei klassischen Medien mitunter die Grenzen. Die Welt, wie andere Produkte der Springer-Gruppe auch auf dem TV-Markt vertreten, oder die Neue Zürcher Zeitung sind in Themenauswahl, Framing und Tonalität manchmal nicht mehr von der Jungen Freiheit oder Compact zu unterscheiden. Viele extrem rechte Akteure und Verschwörungsideologen haben sich die Kommunikationstechniken von Internetsubkulturen und sozialen Medien wie Ironie und Memes zu eigen gemacht. So erhalten sie einerseits Zugang zu jungen Zielgruppen (vgl. Askanius 2021, S. 147) und nutzen andererseits die Abhängigkeit der Medien von Sensationsmache, der Präferenz von Neuigkeiten gegenüber dem Nachrichtenwert und der Aufmerksamkeitsökonomie aus, um ihre Agenda in den Diskurs klassischer Medien einsickern zu lassen und so das Vertrauen in diese Medien massiv zu unterminieren (vgl. Marwick & Lewis 2017, S. 44–46). Gerade öffentlich-rechtliche Medien sind im Umgang mit diesen Diskursen aufgrund von massiver Agitation unsicher geworden und bieten solchen Akteuren eine Plattform, wo sie eigentlich kritisch berichten sollten. Dass diese Spirale längst nicht mehr nur online stattfindet und dort zu Hate-speech und anderen Gewaltphänomenen führt, haben die Ereignisse am und im Washingtoner Kapitol am 6. Januar 2021 gezeigt, aber auch die Radikalisierung beispielsweise von sogenannten Reichsbürgern hier in Deutschland.

Hinzu kommen weniger augenfällige Aspekte wie Programmcode, Algorithmen und künstliche Intelligenz, die im Hintergrund z. B. über die Sichtbarkeit von Content und Usern bestimmen oder sogar zu Bewertungsmechanismen beitragen, deren Konsequenzen weit über die digitale Welt hinausreichen.

Dieser problemorientierte Aufriss soll einerseits sensibilisieren, aber andererseits nicht verdecken, welche Chancen nach wie vor in der Nutzung und Aneignung der immer noch als „neu“ bezeichneten Medien stecken. Doch gerade, um diese Chancen realisieren zu können, bedarf es einer speziellen politischen, aber auch kulturellen und sprachlichen Bildung für das digitale Zeitalter. In dieser Ausdifferenzierung und Breite ist der Begriff zu verstehen, wenn im weiteren Verlauf von vordergründig „politischer“ Bildung die Rede ist.

2 Medienkompetenz, Medienpädagogik und Literalitätsansätze – neue Möglichkeiten

„Medienkompetenz wird aber oftmals den pädagogischen Zusammenhängen entrisen und recht einseitig entweder unter einem medientechnologischen Aspekt be-

trachtet oder als eine Aufgabe der Menschen verstanden, sich in der Mediengesellschaft zurechtfinden zu müssen.“ (Aufenanger 1997, S. 17)

In den knapp 25 Jahren seit diesem Befund hat sich durch die Massengängigkeit zunächst des Internets, dann vor allem seiner mobilen Nutzung durch das Smartphone, den Zustand des *always on*, also des ununterbrochenen Online-seins, das Aufkommen der sozialen Medien sowie schließlich die Durchdringung des Alltags durch mindestens in Teilfunktionen mit dem Internet verbundene Geräte („Internet der Dinge“) und Applikationen der Bedarf an Medienkompetenz noch einmal dramatisch erhöht und verbreitert.

Aufenangers (vgl. ebd., S. 20 f.) sechs Dimensionen der Medienkompetenz bleiben gültig, werden jedoch heute teils mit anderen Inhalten gefüllt. Vor allem die ersten vier (kognitive, moralische, soziale und Handlungsdimension – die affektive und ästhetische Dimension können hier außer Acht bleiben) bieten auch heute eine grundsätzliche Möglichkeit, die Anforderungen an Medienkompetenz zu systematisieren.

Um Medienkompetenz nun einer pädagogischen Perspektive zugänglich zu machen, schlägt Hartung-Griemberg (vgl. 2017, S. 168 f.) in Anlehnung an Stegmaier den Begriff der Orientierung „als jene Leistung des Subjektes“ (ebd., S. 168) vor, „sich in einer Situation zurechtzufinden, um in ihr erfolgversprechende Handlungsmöglichkeiten auszumachen, durch die sich die Situation beherrschen lässt“ (Stegmaier 2008, S. 151, zitiert nach Hartung-Griemberg 2017, S. 168). Demnach kann Orientierung für den Begriff der Medienkompetenz verstanden werden als Kombination aus:

- *Funktionswissen* um den technischen Umgang mit Medien;
- *Strukturwissen* um Akteure, Interessen, politisch-ökonomische Entstehungs- und Verbreitungsbedingungen medialer Inhalte und Phänomene sowie deren eigener Rezeption;
- Fähigkeit zur *Medienbewertung* als Voraussetzung für eine informierte Auswahl bestimmter Medien je nach Verwertungsinteresse anhand von stabilen Kriterien; und schließlich der
- Fähigkeit zur *Medienkritik*, die die Bewertung um den Aspekt der Reflexion der eigenen Position zur jeweiligen medial verarbeiteten Information ergänzt.

Die vier Aspekte dieser Orientierung beinhalten auf den ersten Blick bereits verschiedene Implikationen z. B. für die politische Bildung und sollten von ihr adaptiert bzw. von medienpädagogisch Tätigen sowie politisch und kulturell Bildenden interdisziplinär bearbeitet werden – z. B. als Konkretisierung von Wolfgang Klafkis Bildungsbe-griiff. Medienkompetenz muss dann zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität befähigen. Im Sinne der politischen Bildung heißt das noch einmal konkreter: Selbstbestimmung verstanden als Fähigkeit, politische Zusammenhänge zu erkennen und sich eine eigenständige Meinung darüber zu bilden; Mitbestimmung als Möglichkeit zur Teilhabe am gesellschaftlichen Aushandlungsprozess. Solidarität bedeutet, nicht nur selbst-, sondern auch sozialverantwortlich die eigene Situation

und Interessenlage dahingehend zu untersuchen, sie im Sinne der Interessen aller zu beeinflussen, wie es im Beutelsbacher Konsens (vgl. Wehling 1977, S. 180) heißt.

Die drei Aspekte bauen aufeinander auf. Ohne Selbstbestimmung und Autonomie kann Partizipation und Mitbestimmung nicht entstehen (Mündigkeit), die eigene Teilhabe begründet wiederum die Verpflichtung zur Verbreiterung der Teilhabemöglichkeiten aller. Zugespitzt: Selbst- und Mitbestimmung sind nicht vollendet, solange nicht alle gleichermaßen darüber verfügen. Für die Praxis der Verschränkung medienpädagogischer und politikdidaktischer Ansätze können vier Kriterien herangezogen werden: Offenheit, Partizipation, Gesellschaftsrelevanz und Lebensweltorientierung (vgl. Narr & Friedrich 2021). Diese Verbindung weist darüber hinaus zum neueren und weiterführenden Begriff der „Digital Literacy“, der seinerseits in mehreren Modellen gefasst ist.

Mit Digital Literacy bewegen wir uns nun begrifflich wieder auf die Data-Literacy-Charta zu, von der zu Beginn die Rede war. Auch erfasst „Literacy“ womöglich besser die kulturelle Bedeutung entsprechender Kompetenzen, weil es für uns alle ganz selbstverständlich ist, dass die Fähigkeit zu lesen, über Textverständnis oder auch sprachliche Abstraktionsfähigkeit zu verfügen, fundamentale Grundbedingungen für die gesellschaftliche Teilhabe darstellen.

Douglas Belshaw (vgl. 2012a) hat acht Elemente von Digital Literacy identifiziert, die – aufgrund ihrer manchmal schwierigen Übersetzbarkeit ins Deutsche – besser im Original zitiert werden: „Cultural“, „Creative“, „Constructive“, „Communicative“, „Confident“, „Cognitive“, „Critical“ und „Civic“. Zu diesen Praktiken digitaler Literalität ist es ihm wichtig zu bemerken, dass sie sich ständig verändern und auf einem Kontinuum von Ambiguität (Belshaw 2012b, S. 90) abgebildet werden müssen. Das ist auch als eine Kritik an scheinbaren Dichotomien auf diesem Feld zu sehen, wie z. B. der von den Digital Natives und den Digital Immigrants. Die genannten Praktiken sind zudem einer zentralen Technik unterworfen: dem Remix (siehe oben). Die Fähigkeit zum Remix ist beispielhaft vielleicht gleichbedeutend mit der jeweils höchsten Stufe der bisher betrachteten Modelle von Medienkompetenz: dem selbstbestimmten, kritischen Umgang mit Medien. Nur wenn ich die Ausgangsbedeutung eines Bildes, Videoschnitts oder Zitats verinnerlicht habe und gleichzeitig den (sub-)kulturellen Code beherrsche sowie den Diskursmoment identifizieren kann, in dem meine Montage vom Ersten in das Zweite verstanden wird, beherrsche ich diese Medientechnik.

Zusammengefasst muss eine politische Medienbildung, die zu Medienkompetenzen im Sinne der politischen Bildung hinführen soll, also (1) prozesshaft und interdisziplinär bearbeitbar sein können, (2) an den Lebenswelten und Interessen der Teilnehmenden ansetzen, (3) offen zugänglich sein und auf offene Technologien aufsetzen, (4) neben reinem Funktions- vor allem Strukturwissen umfassen und dabei Ambiguitäten zulassen, (5) dazu befähigen, die eigene Position und die anderer in und zu Medien kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls solidarisch zu verändern, sowie (6) auf gesellschaftliche Teilhabe hinwirken. Dabei muss sie die veränderten und sich verändernden Medienwelten immer wieder neu in den Blick nehmen, genauer: die Wechselwirkungen und gegenseitigen Durchdringungen von „realer“ und

„digitaler“ Welt. Das bedeutet auch, dass z. B. „Medienprofis“ als Zielgruppe nicht ausgenommen sind. Auch Journalistinnen und Journalisten, Schauspielerinnen und Schauspieler, Politikerinnen und Politiker haben in den letzten Jahren zur Verbreitung von Fake News und zur digitalen Diskursverschiebung nach rechts beigetragen, sei es aus kurzfristigen (und kurzsichtigen) Nützlichkeitsabwägungen, aus Naivität oder eben aus der Unkenntnis über moderne Medienmechanismen heraus.

Und es gibt viele gute Ansätze dazu, zuletzt die App „Stadt | Land | Datenfluss“ des DVV, die mit einem Gamification-Ansatz für einen souveränen Umgang mit Daten in einer digitalisierten Welt sensibilisieren soll. Viele staatliche und private Agenturen haben ein Angebot zum Komplex „Fake News“, beispielhaft seien *dernewstest.de* genannt, die „Checkliste – Umgang mit Fake News und Verschwörungsmythen in Zeiten der Corona-Pandemie“ (vgl. DVV 2020) oder – in Leichter Sprache – ein Angebot der Bundeszentrale für politische Bildung (vgl. Andorff-Woller 2019). Das sind freilich alles Einzelaspekte. Ein Literalitätsansatz, wie ihn auch die Data-Literacy-Charta verfolgt, kann die Entwicklung zu einem systemischen, interdisziplinären und prozesshaften Verständnis von politischer Bildung im digitalen Raum voranbringen.

Literatur

- Andorff-Woller, M. (2019, 07. Februar). *Fake News*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/politik-einfach-fuer-alle/258073/fake-news>
- Askanius, T. (2021). On Frogs, Monkeys, and Execution Memes: Exploring the Humor-Hate Nexus at the Intersection of Neo-Nazi and Alt-Right Movements in Sweden. *Television & New Media*, 22(2), 147–165. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1527476420982234>
- Aufenanger, S. (1997). Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In Deutscher Bundestag (Hrsg.), *Medienkompetenz im Informationszeitalter. Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft – Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft* (S. 15–22). Bonn: ZV.
- Belshaw, D. (2012a, 22. Mär). *The essential elements of digital literacies*, TEDxWarwick [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=A8yQPoTcZ78>
- Belshaw, D. (2012b). What is ‚digital literacy‘? A Pragmatic investigation (Doctoral Thesis). Durham University. <http://etheses.dur.ac.uk/3446/>
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hrsg.) (2020). *Checkliste – Umgang mit Fake News und Verschwörungsmythen in Zeiten der Corona-Pandemie*. <https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/projekte/praevention-und-gesellschaftlicher-zusammenhalt/DVV-PGZ-Checkliste-zu-Fake-News-Corona-Pandemie.pdf>
- Franz, W. (2021, 14. April). *40 Prozent des 2020-Internetverkehrs von Bots generiert*. <https://computerwelt.at/news/topmeldung/40-prozent-des-2020-internetverkehrs-von-bots-generiert/>

- Hartung-Griemberg, A. (2017). Medienkompetenzförderung in der Erwachsenenbildung. In H. Gapski, M. Oberle & W. Staufer (Hrsg.), *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 166–174). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- LpB BW – Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.) (o. D.). *Demokratie braucht politische Bildung. Münchner Manifest vom 26. Mai 1997. Zum Auftrag der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung (ZpB)*. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. <https://www.lpb-bw.de/muenchner-manifest>
- Marwick, A. & Lewis, R. (2017). *Media Manipulation and Disinformation Online* [Report]. Data & Society Research Institute. https://datasociety.net/wp-content/uploads/2017/05/DataAndSociety_MediaManipulationAndDisinformationOnline-1.pdf
- Narr, K. & Friedrich, C. (2021). *Medienkompetenz und Digital Literacy*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/politische-bildung-in-einer-digitalen-welt/324982/medienkompetenz-und-digital-literacy>
- Oberle, M. (2017). Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung. In H. Gapski, M. Oberle & W. Staufer (Hrsg.), *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 187–196). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schüller, K., Koch, H. & Rampelt, F. (2021). *Data-Literacy-Charta*. Version 1.2. Berlin: Stifterverband. https://www.stifterverband.org/sites/default/files/data-literacy-charta_v1_2.pdf
- Stegmaier, W. (2008). *Philosophie der Orientierung*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.
- Will, S. (2018, 10. Mai). *Rückblick auf die Pause* [Blogeintrag]. <https://stefanwill.info/rueckblick-auf-die-pause>

Autor

Alexander Wicker, Leiter des Fachbereichs Gesellschaft und Kultur bei Bildungspartner Main-Kinzig GmbH (BiP).

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 20.05.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication after qualitative review by the editorial conference on 20th May 2021.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)

Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2021 (3)

DOI: 10.3278/HBV2103W010

ISSN: 0018–103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de



Irgendwo, irgendwie, irgendwann? – Überlegungen zur Präsenz (in) der Volkshochschule

CHRISTOPH KÖCK

Zusammenfassung

Am Ende der Pandemie stehen die Volkshochschulen vor der Herausforderung, ihre Erfahrungen als digital operierende Bildungseinrichtungen in zeitgemäße pädagogische und organisationale Konzepte zu transferieren. In den Diskussionen unter den Professionellen wird dabei häufig der Charakter künftiger Präsenzformate verhandelt. Der Beitrag diskutiert, wie sich die Auffassung von Präsenz in einer Kultur der entgrenzten Digitalität verändert und welche Herausforderungen sich für Bildungseinrichtungen ergeben, die ihren Auftrag auf der Basis des kommunalen Territorialprinzips erfüllen.

Stichwörter: Präsenzlernen; digitales Lernen; Volkshochschule; Bildung in der Kommune; Kultur der Digitalität

Abstract

At the end of the pandemic, adult education centres face the challenge of transferring their experiences as digitally operating educational institutions into contemporary pedagogical and organisational concepts. In the discussions among professionals, the character of future presence formats is often negotiated. The article discusses how the concept of presence changes in a culture of unbounded digitality and what challenges arise for educational institutions that fulfil their mission on the basis of the communal territorial principle.

Keywords: face to face learning, digital learning; Volkshochschule; local education; culture of digitality

Das Ausgangsszenario fußt auf der Situation im Frühjahr 2021. Die Volkshochschulen in Deutschland haben sich im Verlauf der Pandemie in die Lage versetzt, beträcht-

liche Teile ihrer Lernangebote vom Vor-Ort-Unterricht in den Onlinemodus zu verlagern. Anfang März befinden sich auf der zentralen Informationsplattform des Deutschen Volkshochschul-Verbandes mehr als 20.000 buchbare Onlinekurse. VHS findet im Lockdown vor allem auch „im Netz“ statt. Es sind ungefähr 15 % des sonst üblichen analogen Kursangebots, das nun virtuell realisiert wird. Einiges ist konzeptionell ganz neu für den Onlinemodus „mit heißer Nadel gestrickt“ worden, vieles ist eine Quasiüberführung des Präsenzununterrichts in Videokonferenzsysteme, die über die weithin anerkannte vhs.cloud des Deutschen Volkshochschul-Verbands oder über andere Anbieter zur Verfügung stehen.

Die Mitarbeiter*innen der Volkshochschulen verfolgen mit großer Aufmerksamkeit die Entwicklung der Corona-Inzidenzen und der damit einhergehenden Verordnungen der Länder und des Bundes. Im Frühjahr 2021 versucht die professionelle VHS-Community nun schon zum dritten Mal in Folge vergeblich, das geplante Semester in Präsenz zu beginnen. Allen ist klar: Die Programmplanung wird zum Vabanquiespiel. Sehnsüchtig wird der Herbst 2021 erwartet: Nun endlich soll es mit einer mehrheitlich „durchgeimpften“ Bevölkerung wieder „losgehen“. Nicht nur von vielen Mitarbeiter*innen und Kursleiter*innen, auch von etlichen Teilnehmer*innen wird artikuliert, dass Lernen in Präsenz durch „nichts“ zu ersetzen sei. Vermutlich wird es im Herbst des zweiten Coronajahres eine starke Rückbesinnung auf den Prä-Corona-Modus geben. Zu sehr ist die Bevölkerung durch die Lockdowns ausgezehrt, und der Wunsch nach Lernen in Form von sozialer Vor-Ort-Begegnung ist mehr als nachvollziehbar.

1 Was bedeutet Präsenz im Kontext von Volkshochschule?

Viele Professionelle in der Erwachsenenbildung fragen sich am Ende der Pandemie: Werden wir diese Form der „Präsenz“ in Zukunft als das wichtigste (VHS-)Format beibehalten? Was lernen wir als Gestalter*innen der Volkshochschulen aus den Lernprozessen der VHS-Community in der Pandemie? Innerhalb kürzester Zeit wurde eine Transformation von einem analogen in einen digitalen Raum bewältigt – ein Lernprozess, der mit hoher Geschwindigkeit vollzogen wurde und der auch mit einem merkbaren Zuwachs an digitalen Kompetenzen bei allen Beteiligten verbunden war.

Wenn wir heute in Volkshochschulen von „Präsenz“ und „sozialem Lernen“ sprechen, verstehen wir darunter gemeinhin eine physische Zusammenkunft einer Lerngruppe in einem eigens dazu ausgewiesenen Gebäude, das im Idealfall andragogisch konfektioniert ist – sich also an den Lernumweltbedürfnissen von Erwachsenen orientiert (Mobilier, Technik, Pausenräume etc.). Lernen erfolgt mit körperlicher Anwesenheit von Kursleiter*innen und Teilnehmer*innen an einem „offiziellen“ und auch an einem öffentlichen Lernort. Diese Präsenzvorstellung prägt das Planungshandeln und die pädagogische Konzeptionierung in der Erwachsenenbildung. In der jüngeren bildungswissenschaftlichen Diskussion wird der Gestaltung des physischen

Raums eine sehr hohe Bedeutung zugemessen, insbesondere, um die Niedrigschwelligkeit der Lernorte zu befördern. Im Fokus stehen die sogenannten „Dritten Orte“ der Bildung, die sich als Knotenpunkte des informellen sozialen Lernens manifestieren (vgl. Köck 2020; Stang 2020; Trumann 2020).

Es ist auf den ersten Blick erstaunlich, dass – obwohl es die Möglichkeit zum „Internetlernen“ nun seit mehr als 20 Jahren in den unterschiedlichsten Ausprägungen gibt – die Präsenzdiskussion kaum vom offiziellen physischen Ort des Lernens abstrahieren konnte. Denn Lernpräsenz gibt es ja unter Einbeziehung des Internetlernens vielerorten. Wir sitzen – z. B. zu Hause im Wohnzimmer oder auch am Arbeitsplatz – zu 100 % physisch vor unseren digitalen Endgeräten und lernen und kommunizieren dabei zusammen mit Gleichgesinnten, die sich körperlich irgendwo anders befinden. Es wirkt irritierend, dass die physische Präsenz in über das Internet geschaffenen Lernräumen offenbar nicht als „echte Präsenz“ kategorisiert wird. Geläufig ist vielmehr die Unterscheidung in „analog“ und „digital“, die bereits vor der Pandemie zu einem viel beschworenen Antagonismus in der Diskussion um den Nutzen und die Reichweite des Internetlernens avancierte. „Digital“ meint in diesem Zusammenhang im Übrigen nicht die physische Präsenz „vor dem Rechner“, sondern die virtuelle Präsenz im elektronisch geschaffenen Vermittlungs- und Kommunikationsraum, dem Internet.

Im pädagogischen Ranking der Präsenzformate stand bzw. steht dieser, der Virtuelle, gemeinhin ganz unten auf der Skala der professionell anerkannten Lernräume. Vermutet wurde dort seit jeher – und erst recht nach den Einsamkeitserfahrungen der Pandemie – eine Mixtur aus Anonymität, sozialer Distanz und mühevoller Technikdarbietung. Wenn Lernen lediglich auf der virtuellen Oberfläche des Bildschirms passiert, und nicht als Face-to-Face-Begegnung („in Präsenz“), kann demnach das Ergebnis eigentlich nur oberflächlich und dementsprechend nicht „tiefgängig“ sein. Solche Argumente sind häufige Positionen in fachlichen Diskussionen mit Professionellen in der Erwachsenenbildung, wenn es um die Chancen und Herausforderungen des digitalen Lernens geht.

Offenbar wird jedoch im Internetzeitalter diese Eigentlichkeit durch eine Neujustierung des Phänomens „Oberflächlichkeit“ außer Kraft gesetzt (vgl. Köck 2009, S. 371–373). Sich auf der Oberfläche des Netzes Ressourcen erschließend bewegen zu können, sich mit anderen Lernenden zu vernetzen und an geeigneten Punkten vertiefend lernen zu können, wird zu einer Schlüsselkompetenz in internetbasierten Wissensgesellschaften. Systematisch beschrieben wird dies im „Digital Competence Framework for Citizens“ der EU-Kommission, zuletzt in der Version 2.1. aus dem Jahr 2017 (vgl. EU Kommission 2017).

2 Monopräsente und multipräsente Lernsettings

Unstrittig bleibt, dass Lernen, das allein durch physische Präsenz an einem gemeinsamen Lernort gestaltet wird, je nach Thema und Lerngruppe didaktisch sinnvoll sein

kann. Ein solches „monopräsenzes Lernen“ wird jedoch von immer mehr Lernenden aufgrund der leichten Zugänglichkeit der Ressourcen im Netz (Contents, Lerncommunitys, Expert*innen) und der damit verbundenen individuellen Erfahrungen in Zukunft verstärkt als pädagogischer Reduktionismus wahrgenommen werden. Für gelingendes Lernen ist es daher entscheidend, die physischen und die virtuellen Präsenzen in Verbindung, besser noch in Einklang, zu bringen. Es geht dabei tatsächlich um „blended“ in seiner genuinen Wortbedeutung, also um Lernarrangements, in denen analoge und virtuelle Präsenzen „vermischt“ sind, und nicht in erster Linie um Prozesse, bei denen sich virtuell und physisch vermittelte Lernbausteine modulhaft abwechseln. In diesem Kontext führt auch die vielfach bemühte Vorstellung vom „digital unterstützten Lernen“ nicht weit genug. Denn es geht letztlich um das Sicheinlassen auf eine „Kultur der Digitalität“,¹ die die Beziehung der Menschen zu ihrer digitalen Umwelt im Hinblick auf lebensbegleitendes Lernen beschreibt. Im Rahmen einer Kultur der Digitalität wird demzufolge „multipräsentenes Lernen“ zu einem neuen Standard in der Erwachsenenbildung.

Wenn sich Volkshochschulen also heute die Frage stellen, ob und inwieweit sie digitale Angebote in ihr Programm aufnehmen sollen, wird sich diese durch die gelebte Lernpraxis der adressierten Menschen selbst beantworten. Denn Lernangebote gibt es im Netz heute quasi überall sowie zu jeder Zeit – und zumeist nicht erstellt von der Volkshochschule. Der VHS-Sprachlernzirkel, der sich seit 20 Jahren einmal die Woche nachmittags trifft, um miteinander Italienisch zu sprechen, wird künftig gern die Chance nutzen, um mit der Dozentin über das Smartboard auf eine virtuelle Entdeckungstour in die Ausstellungen der Uffizien zu gehen, ein Service, den z. B. Google Arts & Culture offeriert.² Ein souveräner Englischkursleiter wird in einem Seminar nicht nur selbst dozieren, sondern von Dritten produzierte Videoressourcen mit einem hohen pädagogischen Erklärwert synchron und asynchron in seinen Unterricht einbinden. Wenn es im Netz jemanden gibt, der die Grammatik besser und unterhaltsamer verdeutlichen kann als der Vor-Ort-Dozent selbst, warum sollte dieser Jemand nicht den Unterricht des lokalen Kursleiters bereichern? Eine neue Kerntugend bzw. Kernkompetenz für Kursleiter*innen wird anhand dieser Mikroszenarien sichtbar: zum einen die pädagogische Grundhaltung, zuzulassen, dass die virtuelle Präsenz anderer und woanders den eigenen Unterricht bereichern kann und darf, und zum zweiten, dass die Rolle als Lernbegleitung mit einer zusätzlichen Anforderung verbunden ist: dem systematischen, netzbasierten Ressourcen- oder Contentscouting und dessen didaktischer Aggregation, das eine Voraussetzung jeglichen andragogischen Settings sein muss, das multipräsent angelegt ist.

Letztlich wird mit diesen Szenarien das ermöglicht, was der Literaturwissenschaftler Martin Lindner in seinem Werk „Die Bildung und das Netz. Wie leben und lernen wir im digitalen Klimawandel“ als Vision zitiert hat. Er greift zurück auf Erich Kästners „Fliegendes Klassenzimmer“ von 1933, bei dem es u. a. darum geht, dass

1 Der Begriff entstammt ursprünglich von Stalder (2016). Vgl. hierzu aktuell Uta Hauck-Thum im Interview mit dem Deutschen Schulportal: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/es-geht-gar-nicht-darum-lernen-digital-zu-stuetzen/>.

2 Google Arts & Culture ermöglicht virtuelle Rundgänge durch eine Vielzahl an Museen und Ausstellungen. Vgl. <https://artsandculture.google.com/partner/uffizi-gallery?hl=de>.

Internatsschüler ein fünftaktiges Theaterstück einüben und darüber die Vision des entgrenzten Lernens reklamieren: „Im Stück fliegen die Kinder mit dem Flugzeug zu den Pyramiden, zum Vesuv und zum Nordpol. Dahinter versteckt sich eine Bildungstechnologie-Vision, denn das Flugzeug dient ja hier nur als Platzhalter. Es geht um den Kontakt mit der ‚wirklichen Welt‘, den *Classroom Without Walls*“ (Lindner 2017, S. 280 f.). Marshall McLuhans These von den „Extensions of Man“ hat sich mit der Allgegenwart des Netzes und seiner Ressourcen definitiv bewahrheitet (vgl. ebd., S. 284). Ganz wesentlich hat die Smartphonetechnologie seit etwa 2007 dazu beigetragen. Jöran Muuß-Merholz hat das Smartphone mit dem unaufspürbaren Ausdehnungszauber der Handtasche von Hermine Granger, Harry Potters Weggefährtin, verglichen. Er schreibt: „Ja, Smartphones sind auch Telefone. Aber sie sind auch 999 andere Dinge.“ (Muuß-Merholz 2015) Dann folgt eine Aufzählung, die von der Enzyklopädie über die Bibliothek, den Fernseher, die Fotokamera, den Sexshop bis hin zum Kompass, zum Wecker, zur Spielekonsole und zur Zeitung reicht (vgl. ebd.). Anders gesagt: Die Internetzugangsgaräte dienen der entgrenzten Welterschließung, sie lösen demzufolge auch die geschlossene Präsenz des physisch geprägten Unterrichts auf.

Die erste Antwort des Deutschen Volkshochschul-Verbandes auf diese Entgrenzungsprozesse war das Konzept „Erweiterte Lernwelten“ aus dem Jahr 2015, das ursprünglich von einer sechsköpfigen Initiativgruppe aus VHS-Einrichtungen und Verbänden verfasst wurde.³ In der Folge entstand dann – mit stärker organisationaler Perspektive – das „Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen in Deutschland“ im Jahr 2019 (vgl. DVV 2019). Gleichet man die Texte dieser Papiere mit den aktuellen Praktiken in den Einrichtungen ab, dann wird deutlich, dass die Volkshochschulen insgesamt noch am Anfang der systematischen Transformation hin zur Multipräsenz im Bildungsprozess stehen.

3 Die neue Präsenz von Volkshochschule in der Region

Gleichwohl gibt es in der VHS-Community derzeit eine lebhafte und konstruktive Diskussion um die anstehenden Veränderungen, die sich zunächst vor allem darauf bezieht, ob Volkshochschulen aktiv an überregionalen netzbasierten Angeboten einzelner Initiativ-Volkshochschulen partizipieren sollen oder ob diese Entwicklung nicht konträr zum kommunalen Bildungsauftrag der Institution Volkshochschule liegt, der ja nach dem Territorialprinzip ausgerichtet ist.

Ulrich Klemm und Mathias Repka haben sich in der vergangenen Ausgabe der Hessischen Blätter mit der Frage auseinandergesetzt, welche Auswirkungen die digitalen Entwicklungen auf das „basal[e] Strukturprinzip der lokalen Verortung als Ausgangspunkt für Programmplanung und Marketing“ haben (Klemm & Repka 2021,

³ Der Text des Strategiepapiers wurde 2016 online veröffentlicht und steht nicht mehr zur Verfügung. Eine Zusammenfassung ist einsehbar unter <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplusartikel.html?artid=1018>. Abruf am 6.6.2021.

S. 58). Danach verliert das Territorialprinzip an Bedeutung. Der Sächsische Volkshochschulverband hat reagiert und bietet auf der Plattform <https://www.online-vhs-sachsen.de/> Onlineangebote der Mitgliedseinrichtungen an. Auch in anderen Bundesländern finden ähnliche Diskussionen statt, der Deutsche Volkshochschul-Verband sondiert aktuell mögliche Optionen der Unterstützung einer Online-VHS durch zentrale Aktivitäten. Die Behandlung des Themas „Präsenz“ greift unmittelbar in diese Auseinandersetzung ein, denn die mögliche Multipräsenz der am Lernprozess Beteiligten löst eben jene Grenzen auf, mit denen die Tradition der Volkshochschule als „Präsenz-Einrichtung“ verknüpft ist.

Es ist ein bildungspolitisches, ein pädagogisches und ein verwaltungstechnisches Dilemma, in dem die Volkshochschule steckt. Die VHS-Verantwortlichen vor Ort stellen sich diversen Herausforderungen: Kann ich meiner Bürgermeisterin vermitteln, dass ich mit meiner VHS an überregional konzipierten Angeboten teilnehme oder sie sogar anbiete? Wird es Auswirkungen auf meinen Personalbestand haben, wenn künftig „irgendwo“ konfektionierte Kurse über meine Homepage/mein Programmheft beworben werden? Verliere ich nicht meine Identität als kommunales Bildungszentrum, wenn ich populäre Dozent*innen „von auswärts“ einwerbe? Wird es in Zukunft zentral kuratierte Programme geben und habe ich überhaupt noch einen Einfluss darauf? Passiert das alles „irgendwie“ oder in einer gesicherten Qualität? Welche neuartigen Buchungsvorgänge benötigen die Teilnehmer*innen? Bekomme ich für Teilnehmer*innen, die meine Onlinekurse aus der Distanz fern der Kommune besuchen, Zuschüsse? Dies ist nur ein kleiner Ausschnitt an Fragen, die aktuell virulent sind.

Im Wesentlichen noch unbeleuchtet bleiben in dieser Diskussion die Optionen, die sich ergeben, wenn die Präsenz der VHS in der Region unter den Bedingungen der Digitalität neu gestaltet wird. Welche neue Rolle kann Volkshochschule in abgegrenzten kommunalen Territorien übernehmen, die in absehbarer Zeit sicher nicht politisch geschliffen werden? Der Schlüssel zur Beantwortung dieser Frage liegt interessanterweise im Potenzial des Digitalen. Einige Beispiele lassen sich identifizieren:

1. Überregional erstellte Inhalte müssen vor Ort durch professionelles Personal begleitet werden, die mit einer inhaltlichen und didaktischen Expertise den Wissenstransfer regional spezifizieren. Beispiel: Das Funkkolleg des Hessischen Rundfunks, das seit 1966 Lerncontents wissenschaftlich fundiert erarbeitet und im Radio und im Internet ausstrahlt, wird durch lokale Veranstaltungen der Volkshochschulen flankiert.⁴ Hierzu braucht es Expert*innen vor Ort, die Beteiligungen und Lernprozesse, z. B. in der politisch-gesellschaftlichen Bildung, begleiten. Diese Praxis ist bereits seit Jahrzehnten erfolgreich und kann auf viele weitere Bereiche der Volkshochschulprogrammatisierung übertragen werden.
2. Volkshochschule sieht sich dafür verantwortlich, lokale/regionale Wissensressourcen mit den Bürger*innen und der Zivilgesellschaft zu heben, bekannt zu machen und zu entwickeln. Dabei helfen ihr digitale Aktivitäten in den örtlichen

⁴ Zur Geschichte des Funkkollegs vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Funkkolleg>. Im Jahr 2020/21 ist das Thema des Funkkollegs „Mensch und Tier“, vgl. <https://funkkolleg-menschundtier.de/themen/>.

Communitys. Eine Präsenz der professionellen Erwachsenenbildung auf Plattformen wie Youtube, Meetup oder Nebenan, auf denen informelles Lernen im regionalen Kontext „irgendwie passiert“, wäre zweifelsfrei ein Gewinn für die Kommune. Bemerkenswert ist zudem, dass diese Plattformen nach dem Prinzip digital first funktionieren: Aus zunächst rein digitalen Interessengemeinschaften werden multipräsente Gruppen, die sich vor Ort auch „live“ zusammenfinden.

3. Ein weiteres Handlungsfeld ergibt sich aus der Beteiligung von Volkshochschule an den Prozessen, die Digitalisierung in der Region selbst auslöst bzw. auslösen kann. Hier sind es besonders die Initiativen unter den Titeln „Smart Country“/„Smart Region“/„Smart City“, die sich für eine starke aktive Beteiligung der professionellen Erwachsenenbildung anbieten und die fast immer direkt kommunal verwoben sind. In diesem Feld gilt es, auch interregionale und internationale Lernprozesse – bezogen auf die eigenen Gegebenheiten – anzustoßen und zu moderieren.

Weitere Aktivitätenpotenziale, insbesondere im Kontext des gesellschaftlichen Zusammenhalts und des Zusammenlebens in der Kommune ließen sich auflisten (ein Beispiel wäre die inklusive Bildungsarbeit), eine Systematisierung ist zweifelsfrei vonnöten. Auch die für diesen Umbruch notwendige Bildungsinfrastruktur und Bildungsp Professionalität kann im Rahmen dieses Beitrags nicht ausreichend erörtert werden. Nur eins sei hierzu gesagt: Die Volkshochschule wird durch digitale Entwicklungen, durch überregionale Angebote und eine multipräsente Ausrichtung ihrer Lernsettings definitiv nicht „kostengünstiger“, im Gegenteil: Deutliche Investitionen sind in den kommenden Jahren notwendig, um Digitalisierung und Teilhabe für möglichst viele Menschen adäquat gestalten zu können. Was letztlich deutlich wird: Wenn die Volkshochschule einen Weg geht, der sie von der „Präsenz-Einrichtung“ der Kommune hin zu einer multipräsenten Bildungsorganisation in der Kommune führt, dann stehen ihr zahlreiche öffentlich anerkannte Optionen offen. Letztlich gilt es, den Ausdehnungszauber der Kultur der Digitalität auf die eigene Bildungsheimat zu projizieren und umgekehrt die eigene Bildungsheimat über den territorialen Tellerrand hinaus fruchtbar zu machen.

Literatur

- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.) (2019). *Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen*. <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/Digitalisierungsstrategie/manifest-digitale-transformation-von-vhs.php>
- EU-Kommission (Hrsg.) (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>

- Klemm, U. & Repka, M. (2021). Chancen und Herausforderungen einer Online-VHS. Volkshochschulen auf dem Weg zur Digitalisierung von Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71(2), 58–67.
- Köck, C. (2009). Natives und Immigrants. Die kulturelle Fixierung des Web 2.0. In M. Simon, T. Hengartner, T. Heimerdinger & A.-C. Lux (Hrsg.), *Bilder. Bücher. Bytes. Zur Medialität des Alltags* (S. 369–377). Münster u. a.: Waxmann.
- Köck, C. (2020). Zwischen Ornithologepub und Oodi: Eine Reise zu Dritten Lernorten in Skandinavien. In B. Käßlinger (Hrsg.), *Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019. Bleibt alles anders?* (S. 209–226). Berlin: Peter Lang.
- Lindner, M. (2017). *Die Bildung und das Netz. Wie leben und lernen wir im digitalen Klimawandel?* Piding: wissmuth press.
- Muß-Merholz, J. (2015, 14. Februar). *Schule in der digitalen Gesellschaft: Warum wir neu lernen müssen* [Blogbeitrag]. <https://www.joeran.de/schule-in-der-digitalen-gesellschaft/>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stang, R. (2020). Häuser für Bildung – Chancen und Grenzen kommunaler „Dritter Orte“. In B. Käßlinger (Hrsg.), *Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019. Bleibt alles anders?* (S. 23–40). Berlin: Peter Lang.
- Trumann, J. (2020). Unperfekthaus, Impact Hub und Fachgeschäft – Drei Beispiele für informelle ‚Häuser‘ der Erwachsenenbildung in der Stadt Essen. In B. Käßlinger (Hrsg.), *Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019. Bleibt alles anders?* (S. 81–106). Berlin: Peter Lang.

Autor

Christoph Köck, Dr. phil., Hessischer Volkshochschulverband, Verbandsdirektor.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 20.05.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication after qualitative review by the editorial conference on 20th May 2021.



Begleitung und Unterstützung von Lehrveranstaltungen



Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Bernd Käpplinger, Steffi Robak

Programm- und Angebotsentwicklung

in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Wie werden Programme und Angebote für die Erwachsenenbildung geplant? Dieser Band der Lehrbuchreihe führt durch den kompletten Prozess, von der Bedarfsermittlung über Planung, Marketing und Finanzierung. Ein besonderer Schwerpunkt ist das Thema Programmforschung.

„Auf jeden Fall sollten diese Bände bei keiner Erwachsenenbildnerin und keinem Erwachsenenbildner im Bücherregal (oder eBook-Reader-Store) fehlen, denn hier fassen die führenden Vertreter/-innen den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung in übersichtlicher Weise zusammen.“

Michael Sommer, EB Erwachsenenbildung, 2/2019

utb-shop.de

Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer, 2
2. überarbeitete Auflage
2019, 185 S., 19,99 € (D)
ISBN 978-3-8252-5282-3
Auch als E-Book bei utb-shop.de



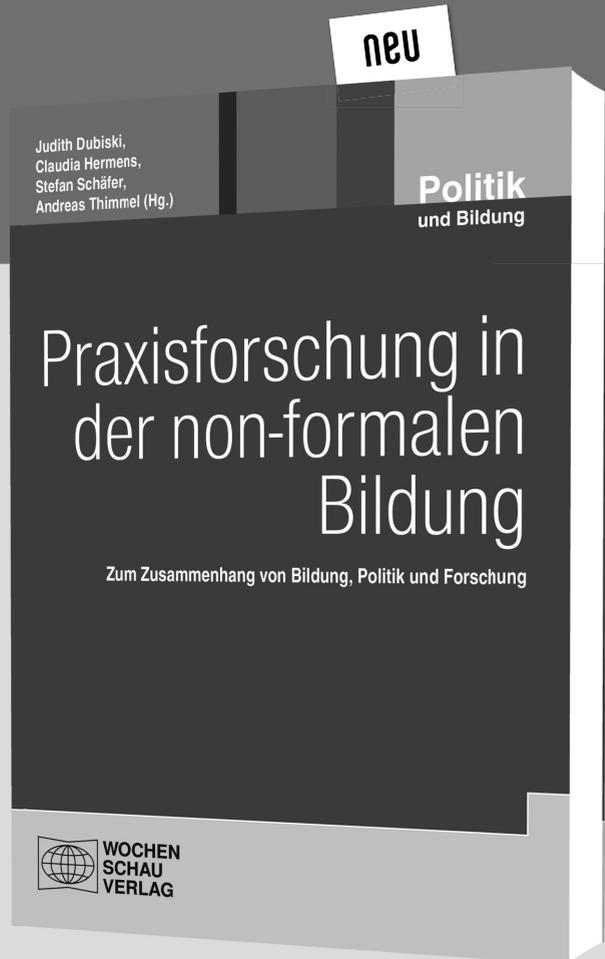
**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Ihr Fachverlag für politische Bildung
www.wochenschau-verlag.de

Non-formale Bildung



ISBN 978-3-7344-1319-3, 208 S., € 24,90
PDF: ISBN 978-3-7344-1320-9, € 23,99



Non-formale Bildung hat in Wissenschaft und Praxis von Pädagogik und Sozialer Arbeit in den letzten Jahren enorm an Bedeutung gewonnen. Gerade für den außerschulischen Bildungsbereich hat der Begriff ermöglicht, den institutionellen Standort im Gesamtgefüge des Bildungssystems weiter zu klären und die Erforschung von Bildungsprozessen mit einer systematischen Betrachtung von institutionellen Rahmenbedingungen, Handlungskonzepten und pädagogischen Prinzipien zu verknüpfen. Das Buch präsentiert Einblicke in die Erforschung von Institutionen und Praktiken im Feld der non-formalen Bildung und rückt dabei insbesondere das Verhältnis von Bildung, Bildungsarbeit und Jugendpolitik ins Zentrum.

Die Herausgeber*innen

Judith Dubiski

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik ISS e. V., Frankfurt

Claudia Hermens

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln

Dr. Stefan Schäfer

Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln

Prof. Dr. Andreas Thimmel

Professor für Wissenschaft der Sozialen Arbeit mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik, Gründer und Leiter des Forschungsschwerpunktes Nonformale Bildung an der TH Köln



Berichte – Rezensionen

Nachruf Professor Dr. Wolfgang Metzler 19. September 1949 – 2. April 2021

DR. HANNS THIEMANN

„Ach, Sie sind Professor für Mathematik? Wie schön, dass Sie da einen Ausgleich in der Musik finden!“ Ich glaube, das war der häufigste Satz, den Wolfgang Metzler in seinem Leben zu hören bekam, und er wurde nicht müde etwa wie folgt zu antworten:

„Nein, Sie irren! Die Musik ist ebenso wenig Ausgleich für die Mathematik, wie die Mathematik (rational verbrämter) Ausgleich für künstlerische Tätigkeit ist. Kunst und Wissenschaft, Lehre und Forschung, Dienst am Nächsten und Theologie sind Aspekte, die sich gegenseitig durchdringen, befruchten und verstärken. Sie sind nur als Ganzes denkbar.“

Wir können als Außenstehende feststellen: und Wolfgang Metzler war das lebende Beispiel hierfür! Die Umsetzung in seinem Leben erfolgte konsequent: Nach dem Studium von Mathematik und Schulmusik bezog er sein Einkommen als Hochschullehrer in der Mathematik und leitete seit Studententagen bis weit über seine Emeritierung hinaus den Usinger Kirchenchor. Fachlich höchstes Ansehen unter internationalen Fachkolleg*innen und hohe Beliebtheit unter Studierenden waren ebenso der ideelle Lohn wie die Wertschätzung in der Kirchengemeinde vor Ort.

In der hessischen Heimvolkshochschule Burg Fürsteneck fand er eine zweite Heimat. Als Student lernte er hier musische Freizeiten kennen, wie sie dort seit den 1950er Jahren von der Musischen Gesellschaft veranstaltet werden. Später avancierte er nicht nur zu deren Vorsitzendem, sondern engagierte sich kräftig im Vorstand des Trägervereins der Heimvolkshochschule. Sein Eintreten für eine ganzheitlich musisch-wissenschaftliche Bildung auf institutioneller Ebene wurde zeitlebens begleitet vom Angebot eigener Kurse und Seminare in der Volkshochschullandschaft. Wohlgemerkt: Das tat er eben nicht, weil ihm wissenschaftliche Anerkennung nicht in ausreichendem Maße zuteilwurde, sondern sie wurde nur möglich wegen seines vielfältigen Wirkens in so unterschiedlichen Ebenen.

Volkshochschulbildung war (und ist) nicht immer unumstritten in ihrer Daseinsberechtigung. Kaum jemand verstand es, hier so authentisch für sie einzutreten,

wie er. Auch wenn manche Kämpfe nicht spurlos an ihm vorübergingen, fand er dabei bis zuletzt immer wieder Kraft für neue Projekte.

Im Jahre 2004 fand die erste hessische Schülerakademie auf Burg Fürsteneck unter seiner Leitung und der von Dr. Cynthia Hog-Angeloni statt. Seither gehören die Schülerakademien unter der Schirmherrschaft des Kultusministers zum festen Bestandteil der hessischen Bildungslandschaft. Grundlage ist auch hier die Verbindung musisch-kultureller Bildung mit der Förderung begabter Schüler*innen in den Wissensgebieten Physik und Philosophie, Chemie und Informatik und natürlich neben anderen auch Mathematik und Musik.

Das Andenken an seine vielfältig begabte Persönlichkeit wird Wolfgang Metzler nur gerecht, wenn sein Eintreten für die freie Entfaltung einer ganzheitlichen Bildung in jedem Lebensalter weitergetragen werden kann. Hierin nicht nachzulassen, mag seine Vita uns allen Mut machen.

Nationale Weiterbildungsstrategie legt Berichte vor

Am 8. Juni 2021 haben die Partner der Nationalen Weiterbildungsstrategie nach rund drei Jahren den Umsetzungsbericht zur Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) sowie die Abschlussberichte der begleitenden Themenlabore online vorgestellt und publiziert. Die Berichte dokumentieren das bisher Erreichte und sind online kostenlos abrufbar auf den Internetseiten der beiden federführenden Ministerien Bildung/Forschung und Arbeit/Soziales (BMBF und BMAS) auf Bundesebene:

Die Berichte geben Empfehlungen zur Weiterentwicklung der bearbeiteten Handlungsfelder und zeigen eine Perspektive für eine Fortführung eines strategischen Ansatzes zur Stärkung der beruflichen Weiterbildung auf. Die NWS-Partner selbst sehen in dem Umsetzungsbericht ein starkes Signal, dass Politik und Gesellschaft sich gemeinsam den Herausforderungen in der Arbeitswelt stellen und neue, innovative Lösungswege entwickeln. In einer Reihe an Kommentaren wurde zuvor die Strategie im Prinzip begrüßt, aber u. a. die Engführung von Weiterbildung auf fast ausschließlich berufliche Weiterbildung kritisiert.

Erwachsenenbildungsgesetz vom Land Berlin verabschiedet

BERND KÄPPLINGER

Nun fehlt nur noch in der Hansestadt Hamburg ein Ländergesetz zu Erwachsenen-/Weiterbildung. Am 20. Mai hat das Abgeordnetenhaus von Berlin das Berliner Erwachsenenbildungsgesetz ohne Gegenstimmen verabschiedet. Damit haben fast alle Bundesländer nun ähnliche Gesetze, wenngleich die Gesetze je nach Bundesland zum Teil erheblich differieren. Lediglich die AfD hat sich im Abgeordnetenhaus bei der Abstimmung enthalten, aber selbst die Oppositionsparteien CDU und FDP haben

dem Gesetz zugestimmt. Dies ist einerseits als großer Erfolg für alle Beteiligten zu werten. Andererseits macht das Gesetz wenig konkrete Zusagen und insbesondere im Bereich der Finanzierung bleibt es zumeist sehr vage, sodass die große Zustimmung nicht ganz überrascht. Allein für 2021 stehen jedoch gemäß Haushalt nun zumindest circa 500.000 Euro für einen neuen Projektfonds für Innovationen in der Erwachsenenbildung zur Verfügung, was im Land Berlin ein Novum darstellt. Ansonsten schafft das Gesetz neue Strukturen bzw. sichert Strukturen ab. Dies betrifft die Landeszentrale für politische Bildung, die Bildungsberatung und neue Gremien wie ein neuer Beirat für Erwachsenenbildung sowie Weiterbildungsbericht und -statistik. Viele Akteurinnen und Akteure schätzen das Gesetz als Beginn einer Entwicklung ein, die nun mit Leben gefüllt werden muss, um Wirkung über die Symbolik hinaus zu erfüllen.

Schulenberg-Preis 2020 für Clara Kuhlen verliehen

BERND KÄSSLINGER

Nach Dr. Sarah Widany (2014) und Dr. Claudia Pohlmann (2016) wird mit dem nun dritten Wolfgang-Schulenberg-Preis im Jahr 2020 Dr. Clara Kuhlen von der Universität Würzburg ausgezeichnet. Am 17. Juni 2021 fand die Preisverleihung bei der Mitgliederversammlung des Niedersächsischen Bundes für freie Erwachsenenbildung e. V. statt. Die Einrichtung des Preises wurde vom Wolfgang-Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung in Oldenburg und der Witwe von Wolfgang Schulenberg ideell unterstützt. Finanzielle Zuschüsse zu den Druckkosten leisten der Peter Lang Verlag, der Niedersächsische Bund für freie Erwachsenenbildung e. V. sowie die beiden Reihenherausgeber. Clara Kuhlen beschäftigt sich in ihrer Arbeit sehr fundiert und innovativ gemäß Titel der Arbeit mit „Differenzierungspraktiken in der Erwachsenenbildung – Eine Situationsanalyse zu Diversity im Programmplanungshandeln“ theoretisch und empirisch auf der Basis von Interviews mit Programmplanenden. Die Promotionsschrift erscheint 2021 bei Peter Lang als Band 79 in der Reihe Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik.

Rezensionen

Jörg Wollenberg (2020): Mehr Demokratie mit Kultur und Bildung wagen. Ein kritischer Blick auf 100 Jahre Volkshochschulen. Berlin: trafo Verlagsgruppe Dr. Wolfgang Weist, 174 Seiten, ISBN 978-3-86464-063-6.

ULRICH KLEMM

Die Weimarer Verfassung von 1919 und den darin enthaltenen Artikel 148, Abs. 4, nahmen die Volkshochschulen 2019 zum Anlass, ihr 100-jähriges Jubiläum zu feiern, wohlwissend, dass auch bereits vor 1919 Abendvolkshochschulen in Deutschland gegründet worden waren. Das machte dieses Jubiläumsdatum jedoch nicht willkürlich oder obsolet. Es markiert vielmehr einen entscheidenden Schritt in der deutschen Bildungspolitik auf dem Weg zum lebenslangen Lernen: Volksbildung und Volkshochschulen wurden erstmals als staatliche bzw. kommunale Aufgabe verstanden und erhielten einen öffentlichen Charakter. In diesem Sinne ist es aus *bildungspolitischer* Perspektive legitim, den Beginn der deutschen Volkshochschulbewegung mit der Weimarer Verfassung zu verbinden, auch wenn es *bildungshistorisch* nicht signifikant ist. Vor diesem Hintergrund kam es 2019 bundesweit zu einer Vielzahl von Jubiläumsveranstaltungen bei Volkshochschulen und ihren Verbänden.

In diesem Zusammenhang steht auch der vorliegende Band von Jörg Wollenberg mit einem kritischen Blick auf 100 Jahre Volkshochschule. Er beginnt seine Ausführungen mit einem dramatischen Vorfall aus der Bremer Volkshochschule Ende der 1970er Jahre, als es um eine konservative Neuausrichtung der politischen Bildung ging, die von ihrem damaligen Leiter, Karlheinz Schlosser, nicht mitgetragen wurde und er daraufhin die VHS verlassen musste und sich schließlich das Leben nahm. Damit deutet Wollenberg das an, um was es ihm geht: um das politisch-gesellschaftliche Selbstverständnis der VHS.

Er verknüpft die Ideen- und Institutionengeschichte der VHS mit Personen und stellt diese in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext, wenn er z. B. die Beziehung von Gustav Radbruch, Hermann Heller, der Kieler VHS, der „Leipziger Richtung“ und dem „Hofgeismar Kreis“ der SPD aufzeigt oder über den linken Publizisten Walter Fabian (1902–1992) und sein Wirken in Dresden, Leipzig und Chemnitz berichtet. Im Mittelpunkt seiner Analysen stehen die Volkshochschulen in Kiel, Nürnberg, Leipzig, Bielefeld und Bremen. Er beschreibt sie aus einem politischen Spannungsverhältnis heraus, das zwischen konservativen und progressiven politischen Kräften besteht, die auf die VHS einwirkten. Das „große Ganze“ und ein systematischer Blick werden allerdings vernachlässigt. Es ist keine „Geschichte der VHS“; es sind vielmehr Episoden aus dem VHS-Alltag. Wollenberg ist von der Notwendigkeit einer politischen VHS – nicht jedoch im Sinne einer parteipolitisch-ideologischen Richtung – überzeugt und beschreibt diese Tradition, die für ihn nach 1919 mit Gustav Radbruch (Kiel), Hermann Heller oder Gertrud Hermes (beide Leipzig) begann und heute auch als „Leipziger Richtung“ Eingang in die Geschichte der VHS-Bewegung gefunden hat. Seine Sympathien für die Arbeiterbildung und die „Leipziger Richtung“ sind da-

bei offensichtlich. Ihr Proprium war ein Mix und eine Parteinahme für die Weimarer Verfassung, den Sozialismus, die Arbeiterbewegung und die deutsche Aufklärung. Jedoch weist er auch deutlich auf die bereits früh sichtbaren rechtskonservativen, deutschnationalen und völkischen Tendenzen in der VHS-Landschaft hin. Er nennt hier beispielsweise den ehemaligen Leiter der VHS Berlin-Wilmersdorf von 1945 bis 1948, Ernst Niekisch. Ein prägendes Kennzeichen des Bandes ist der Blick auf die gesellschaftspolitische Dynamik, die vielfach mit der VHS-Arbeit verbunden ist. Es wird deutlich, dass die VHS immer ganz nah an der Politik war und ist, vielfach zu ihrem Spielball wurde und immer wieder Versuche einer Instrumentalisierung unterschiedlicher politischer Kräfte erfolgten.

Seine Ausführungen sind essayistisch strukturiert. Ein analytisches Vorgehen ist erkennbar, wird jedoch durch Details und Exkurse eingeschränkt. Es wird deutlich, dass Wollenberg über ein überaus breites und multiperspektivisches Wissen der VHS-Geschichte verfügt, in die Tiefe gehen kann und einen Blick für basale pädagogische sowie politische Struktur hat. Wollenberg nimmt auch die großen politischen Transformationsepochen, das Ende des Faschismus 1945 und die Wiedervereinigung 1990 in den Blick und fragt nach den Konsequenzen für die VHS. Was allerdings fehlt, ist der VHS-Blick auf das geteilte Deutschland, auf die Differenzen zwischen Ost und West während und nach der Mauer. Breiten Raum nehmen dagegen die gesellschaftspolitischen Kontexte der letzten 100 Jahre ein. Immer wieder findet die Auseinandersetzung mit dem Faschismus im Horizont der lokalen Zeitgeschichte in seinen Ausführungen statt. Er macht dabei deutlich, wie eng die Bildungsarbeit und Bildungspolitik mit gesellschaftlichen Verfasstheiten verbunden ist. Interessant ist auch der Blick auf die Wiederbesetzungen der Volkshochschulen nach 1945. Viele (links-) liberale Pädagogen, auch aus dem Exil kommende, suchten nach 1945 eine neue (alte) berufliche Heimat in der VHS – jedoch in vielen Fällen vergebens, da die Neubesetzungen vielfach zum Politikum wurden und sich konservative Kräfte durchsetzen konnten. Was von Wollenberg auch immer wieder hervorgehoben wird, sind charismatische und profilierte VHS-Leiter, die Erwachsenenbildungsgeschichte geschrieben haben, z. B. Hermann Heller oder Frist Borinski. Wollenberg bleibt bei seiner Analyse jedoch in dem Kreis der Volkshochschulen Kiel, Bremen, Nürnberg, Bielefeld und Leipzig hängen. Ein Blick darüber hinaus – z. B. in den ländlichen Raum – fehlt.

Der Band ist anekdotenhaft mit einer Abfolge von Einzelanalysen, die für sich gesehen zwar in die Tiefe gehen und aufschlussreich sind, einem systematischen Gesamtblick auf 100 Jahre VHS, wie im Untertitel angekündigt, jedoch nur eingeschränkt gerecht werden. Insgesamt ist das Buch zweifellos – trotz der kritischen Anmerkungen – eine Bereicherung für den historisch-politischen Blick auf die VHS und macht insbesondere gesellschaftliche Kontexte ihrer Arbeit transparent.

Olaf Dörner, Anke Grotlüschen, Bernd Käßlinger, Gabriele Molzberger, Jörg Dinkelacker (Hrsg.) (2020): *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich (= Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), 312 Seiten, ISBN: 978-3-8474-2423-9, eISBN: 978-3-8474-1559-6.

PAUL CIUPKE

Der etwas mehr als 300 Seiten starke Sammelband dokumentiert Vorträge aus der Jahrestagung 2019 der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Sektion Erwachsenenbildung. Neben der Einleitung sind 24 Einzelbeiträge zu lesen, die unter sechs Themenschwerpunkten versammelt sind: Die beiden ersten Abteilungen dokumentieren Beiträge zur Disziplin- und Methodengeschichte, die weiteren beziehen sich auf konkrete Gegenstandsunterscheidungen wie Institutionen, Angebote, Profession und Begriffsgeschichte.

Es handelt sich in der Mehrzahl um Artikel, die sich als Fallstudien überwiegend auf den Zeitraum nach 1945 beziehen. Nicht alle Beiträge können hier angemessen betrachtet und gewürdigt werden. Im Fokus sollen vor allem solche stehen, die helfen, wieder einen methodischen und systematischen Anschluss an die historische Erwachsenenbildungsforschung zu finden. Die letzte Sektionssitzung mit der Erwachsenenbildungsgeschichte im Fokus hat nach Christine Zeuner 1984 stattgefunden, ein durchaus erstaunlicher Zeitabstand. Der Großteil historischer quellenbasierter Überblicksstudien ist in den 1960er und 1970er Jahren entstanden. Später gab es noch einige Ausschläge nach oben auf der Veröffentlichungsskala, aber seit Anfang 2000 sind nur noch wenig Aktivitäten zu verzeichnen, die über Detailstudien und Gelegenheitsarbeiten hinausgehen. Auch ist ein Großteil der jüngeren fachlichen Selbstverständnisdiskussionen der Historikerschaft an den Erwachsenenbildungsöffentlichkeiten vorbeigelaufen, dazu zählen insbesondere die Diskurse der neueren Kulturgeschichtsschreibung und die einer vergleichenden Globalisierungsgeschichte.

Zu den Besonderheiten des Feldes gehört, dass es eigentümliche Quellen gibt, die – synchron und diachron gedeutet – vielfältige Aufschlüsse über thematische und methodische Entwicklungen geben können. Mit den Potenzialen solcher Programm- und Fallstudienanalysen setzen sich Stefanie Freide, Galina Burdukowa und Marion Fleige auseinander. Konkreter wird es in dem Beitrag von Malte Ebner von Eschenbach und Jörg Dinkelacker, die am Beispiel von Arbeitsplänen der VHS Halle aus den 1920er Jahren den Wandel der „Angebotskommunikation“ untersuchen und so die Fruchtbarkeit solcher Untersuchungen sehr konkret illustrieren.

Auf eine sehr viel breitere Quellen- und Dokumentenbasis und das Erfordernis umfanglicherer Rahmungen beziehen sich die Reflexionen von Nicole Hoffmann, die neben Christine Zeuner und Wolfgang Seitter zu den wenigen gehört, die sich regelmäßig geschichtlichen Projekten zuwenden. Sie fordert – sehr zu Recht – eine umfassendere Auseinandersetzung „mit Anschlüssen an die Allgemeine Pädagogik und die Geschichtswissenschaft“.

Verschiedene Geschichtserzählungen der Schweizer Erwachsenenbildung versuchen Ulla Klingovsky, Claudia Zimmerli-Rüetschi und Sarah-Mee Filep diskursanalytisch zu erschließen. Anhand der „Konsensformel berufliche Weiterbildung“ werden Vorgehen und erste Ausschnitte einer umfassenderen Studie vorgestellt. Nach einigen methodischen Einführungen und Erläuterungen identifizieren und diskutieren sie drei historische „Schlüsselstellen“: die Jahre nach dem Ersten Weltkrieg, die Strukturkrise nach der Wirtschaftswunderzeit in den 1970er Jahren und die Weiterbildungsoffensive in den 1990er Jahren. Im Ergebnis bildet sich die Erzählung von der Qualifikationsorientierung in der Weiterbildung heraus, welche in der jüngeren Zeit offenbar alternativlos erscheint.

Der Band wird eröffnet von Christine Zeuner mit einem Überblicksbeitrag zur Bedeutung historischer Forschung für die Erwachsenenbildung. In ihrem Resümee fragt sich die Verfasserin, ob Erwachsenenbildung sich heute weiterhin einem neoliberalen Regime beugen will oder sich nicht besser immer wieder mit einem historischen Blick der Aufklärungstradition versichert. Und der Mitherausgeber Bernd Käßlinger befragt die Welle an Jubiläumsfeiern und -schriften, die 2019 begangen wurden bzw. erschienen sind, weil 1919, also vor 100 Jahren, die Förderung der Volksbildung in die Verfassung der Weimarer Republik aufgenommen wurde. Auffällig ist für den Autor, dass in früheren Rückblicken dieser Art der Zeitpunkt 1919 kaum eine Rolle spielte. Für Käßlinger steht hinter der intensiven Inanspruchnahme des Datums auch eine Marketingstrategie. Aber man müsste noch kritischer den zum großen Teil willkürlichen Konstruktionscharakter dieses 100-Jahre-Jubiläums offenlegen. Volkshochschulen gab es auch schon vor dem Ersten Weltkrieg, 1919 waren Volkshochschulen in der Regel zivilgesellschaftliche und keine kommunalen Einrichtungen, und die Volksbildung schloss in der Weimarer Republik auch andere Trägergruppen und viel weiter gefasste Aktivitäten ein. Dass der Volkshochschulverband dieses Datum so exklusiv für sich instrumentalisieren konnte, ist ein geschichts- und erinnerungspolitischer Coup gewesen.

Der Band bietet natürlich vieles mehr an Momentaufnahmen und Einblicken in die frühere Praxis und ihre Begründungen. Nicht neu, aber wichtig sind die historischen Praktiken von Bildungsreisen (Sebastian Zick), die lange Geschichte des Einsatzes von Medien (Matthias Rohs zum einen sowie zum anderen Karin-Julia Rott/Bernhard Schmidt-Hertha), die Geschichte eigener Häuser (Anke Grotlüschen/Lukas Eble/Rachel Mayr) und die Entwicklung von einzelnen Verbänden (Julia Franz). Andere Beiträge ermöglichen ein Schaufenster in weibliche Gelehrsamkeit und schriftliche Korrespondenzen (Beatrix Niemeyer) oder betonen die große Bedeutung von Frauen und der Frauenbewegung in der Erwachsenenbildung (Anne Schlüter), erinnern an den Solidaritätsbegriff in der Arbeiterbildung (Lariana Metzger) oder rekapitulieren die vergessene Frühgeschichte des Bildungsurlaubs (Antje Papst). Gabriele Molzberger sucht nach den Spuren der Beziehungen von Hochschule und Erwachsenenbildung in den Jahren nach 1945.

Oftmals wird (allzu) selbstkritisch auf die legitimatorischen Funktionen einer Bildungsgeschichtsschreibung verwiesen, als wären deren Ergebnisse grundsätzlich,

also aus eigenem Recht, nicht tragfähig und würden nur der Idealisierung von Praxis-elementen Vorschub leisten. Wer in die Historie schaut, schaut nicht nur in die Tiefe, sondern auch in die Breite theoretischer und praktischer Ansprüche und deren Umsetzungen. Da hat Erwachsenenbildung viel mehr zu bieten als es die jüngeren Diskurse in Profession und Disziplin suggerieren, die oft nur den aktuellen Funktionserwartungen zu folgen scheinen. Das heute meist verwendete Rubrum „lebenslanges Lernen“ ist ein um viele historische, aber auch aktuelle Dimensionen gekappter Torso der Erwachsenenbildung und der seinerzeit noch umfassender angelegten Volksbildung.

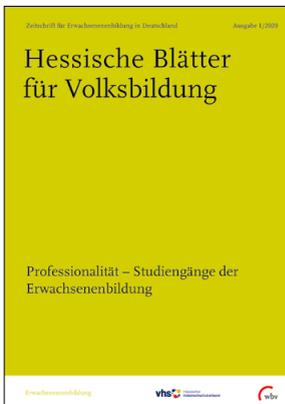
Der Band bietet viele kleine Häppchen, das ist natürlich seinem Ursprung, einer Fachkonferenz, die möglichst zahlreiche Vorträge bieten möchte, geschuldet. Zusammenhänge lassen sich oft nur schwerlich erkennen. Eine Klammer bilden sicher die eigenen Quellen und Dokumente. Aber, so ist zu beklagen: Es gibt zurzeit kein Archiv, das umfassend über alle Bereiche und Verbände hinweg einem Sammlungs-auftrag nachkommt. Das Archiv des DIE verwaltet nur noch Teilbereiche des alten VHS-Programm-Archivs.

Auch sollte man sich mal wieder größere Erzählungen zutrauen, denn es gilt, die Erwachsenenbildung als ein zentrales „Produkt“ und zugleich Laboratorium der Moderne zu betrachten. Wer nach universellen Merkmalen moderner Gesellschaften fragt, kommt an dem (Erwachsenen-)Bildungsthema und seinen systematischen Ausweitungen, historischen Ausfächerungen und spezifischen Profilierungen nicht vorbei.

Fehlt eine Ausgabe?

hessische-blaetter.de

Lesen Sie alle Beiträge der **HBV** ab dem Jahrgang 2020 online im HTML-Format oder laden Sie sich den Beitrag wie gewohnt als PDF-Datei herunter!



Digitalisierung als Forschungsfeld der Erwachsenenbildungswissenschaft



Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs, Johannes Wahl (Hg.)

Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung Impulse - Befunde - Perspektiven

In der Erwachsenen- und Weiterbildungspraxis sind digitale Medien zentrale Einflussfaktoren. Sie wirken auf Bildungs- und Lernprozesse Erwachsener, Anforderungen an Professionelle, Veränderungen der Organisationen sowie des gesamten Systems. Daraus ergeben sich neue und notwendige Forschungsperspektiven.

In dem Sammelband wird die Digitalisierung als Forschungsfeld der Erwachsenenbildungswissenschaft eingeordnet und umrissen. Für die Formierung dieses Feldes setzen die Herausgeber:innen in ihrem Einstiegsbeitrag wichtige Impulse. Die Themenauswahl und Editierung der darauf folgenden Beiträge verweisen auf die zentralen Forschungsaufgaben einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung: die Fundierung der erwachsenenpädagogischen Praxis und Theoriebildung für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Digitalen.

Grundfragen der Finanzierung, der Kompetenzen, der Lehre, des Lernens und der Institutionen werden aus verschiedenen Perspektiven diskutiert.

wbv.de/ebtbl

 Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung & Praxis, 42
2021, 304 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6055-2
E-Book im Open Access



Ansätze zur (Weiter-)Bildung für alle



Halit Öztürk (Hg.)

Diversität und Migration in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Lehrbuch zur diversitätsorientierten Forschung und Praxisgestaltung

Das Lehrbuch ist eine Bestandsaufnahme zum Themenkomplex Diversität und Migration in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Zentrale Themen sind die Teilnehmenden, Diversitätskompetenzen und Professionalität sowie Organisationsentwicklung.

utb-shop.de

2021, 220 S., 25,00 € (D)

ISBN 9783825256845

Auch als E-Book bei utb-shop.de