



# 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](http://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.