

# Hessische Blätter für Volksbildung

Geschichte(n), Gegenstände und  
Perspektiven der Erwachsenenbildung  
als Wissenschaft

Erwachsenenbildung



wbv

E-Journal Einzelbeitrag  
von: Christian Kühn

## Inter- und Transdisziplinarität als identitätsbildende Prinzipien der Erwachsenenbildung

Eine Reflexion aus systemtheoretischer  
Perspektive

aus: Geschichte(n), Gegenstände und Perspektiven der  
Erwachsenenbildung als Wissenschaft (HBV2403W)  
Erscheinungsjahr: 2024  
Seiten: 75 - 85  
DOI: 10.3278/HBV2403W008

Um die Disziplinarität der Erwachsenenbildung beschreiben zu können, braucht es einen distanzierenden Blick, mit dem sie sich selbst zum Problem einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung macht. In den gängigen Einführungswerken findet mit der Betrachtung der historischen Disziplinentwicklung einerseits eine zeitliche Distanzierung statt. Andererseits ist die Frage nach der disziplinären Identität ein wissenschaftstheoretisches und kein pädagogisches Problem. Im Sinne einer zweiten Distanzierung braucht es damit ein Überschreiten der Grenze des pädagogischen Wissenskanons und einen konsequenten Einbezug von Wissen insbesondere aus der Wissenschaftssoziologie. Inter- und Transdisziplinarität stellen sich hier als zentrale Prinzipien für die Herausbildung der disziplinären Identität heraus.

In order to describe the disciplinarity of adult education it is necessary to take a distanced view so that it can turn itself into the problem of a self-critical scientific debate. On the one hand, the current standard introductory works create such a distance by analysing the historical development of the discipline. On the other hand, the discussion of disciplinary identity is a scientific-theoretical problem and not a pedagogical one. In this context it is essential to cross the borders of the pedagogical knowledge and to systemically integrate insights from the sociology of science especially. Interdisciplinarity and transdisciplinarity emerge here as central principles for the shaping of disciplinary identity.

Schlagworte: Interdisziplinarität; Erwachsenenbildung; Disziplingeschichte; Identität; interdisciplinarity; adult education; history of disciplines; identity

Zitiervorschlag: Kühn, Christian (2024). *Inter- und Transdisziplinarität als identitätsbildende Prinzipien der Erwachsenenbildung: Eine Reflexion aus systemtheoretischer Perspektive*. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74(3), 75-85. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2403W008>



# Inter- und Transdisziplinarität als identitätsbildende Prinzipien der Erwachsenenbildung

## *Eine Reflexion aus systemtheoretischer Perspektive*

CHRISTIAN KÜHN

### Zusammenfassung

Um die Disziplinarität der Erwachsenenbildung beschreiben zu können, braucht es einen distanzierenden Blick, mit dem sie sich selbst zum Problem einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung macht. In den gängigen Einführungswerken findet mit der Betrachtung der historischen Disziplinentwicklung einerseits eine zeitliche Distanzierung statt. Andererseits ist die Frage nach der disziplinären Identität ein wissenschaftstheoretisches und kein pädagogisches Problem. Im Sinne einer zweiten Distanzierung braucht es damit ein Überschreiten der Grenze des pädagogischen Wissenskanons und einen konsequenten Einbezug von Wissen insbesondere aus der Wissenschaftssoziologie. Inter- und Transdisziplinarität stellen sich hier als zentrale Prinzipien für die Herausbildung der disziplinären Identität heraus.

**Stichwörter:** Interdisziplinarität; Erwachsenenbildung; Disziplingeschichte; Identität

### Abstract

In order to describe the disciplinarity of adult education it is necessary to take a distanced view so that it can turn itself into the problem of a self-critical scientific debate. On the one hand, the current standard introductory works create such a distance by analysing the historical development of the discipline. On the other hand, the discussion of disciplinary identity is a scientific-theoretical problem and not a pedagogical one. In this context it is essential to cross the borders of the pedagogical knowledge and to systemically integrate insights from the sociology of science especially. Interdisciplinarity and transdisciplinarity emerge here as central principles for the shaping of disciplinary identity.

**Keywords:** Interdisciplinarity; adult education; history of disciplines; identity

## 1 Die Suche nach dem disziplinären Kern der Erwachsenenbildung

Spätestens seit Anfang der 1970er-Jahre versteht sich die Erwachsenenbildung in ihrer Selbstwahrnehmung als eigenständige Disziplin und wird ebenso von anderen Disziplinen als eine solche anerkannt (Olbrich 2001, S. 381). Trotz dieser Tatsache gibt es seitdem immer wieder Debatten, die darum kreisen, was der verbindende und identitätsbildende Kern der Erwachsenenbildung ist: Hat sie einen disziplinspezifischen Gegenstand? Hat sie ein eigenes Methodenrepertoire? Mit welchen gesellschaftlichen Problembereichen befasst sie sich und was sind ihre Aufgaben? Im Rückblick auf die knapp 60-jährige Disziplingeschichte scheint es diesen Drang nach Selbstvergewisserung insbesondere in größeren gesellschaftlichen und bildungspolitischen Umbruchphasen zu geben (Siebert 1985; Faulstich & Zeuner 2006, S. 11f.).

Markant an diesen Auseinandersetzungen zur Konturierung der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin sind vor allem drei Punkte: Erstens kommen sie zu keinem – innerhalb der scientific community allgemein akzeptierten – Ergebnis, was denn nun der identitätsbildende Kern der Disziplin sei. Insbesondere die Grenzziehungen zu anderen pädagogischen wie nicht-pädagogischen Disziplinen, die zweitens immer Teil der Konturierungsversuche sind, sind ein Streitpunkt, der regelmäßig zu teils hitzigen Debatten führt (Robak et al. 2021, S. 7). Drittens manifestiert sich darin, dass Disziplinen soziale (Macht-)Gefüge sind, die auf die Akteur:innen im Wissenschaftssystem (z. B. Studierende, Wissenschaftler:innen, Professor:innen) „disziplinierend“ wirken. Die bestimmenden Parameter sind „Autorität und Ressourcen, Monopolisierung von Wissen, Pfadabhängigkeiten und Hegemonie“ (Philipp 2021, S. 165). Im Ideal einer rationalen Kommunikation wird hierüber eine diskursive Auseinandersetzung über das „bessere Argument“ befeuert, wobei das dabei produzierte wissenschaftliche Wissen gewisse Qualitätskriterien aufweist. „Dabei zeigt sich, dass das wissenschaftliche Wissen sich vom Alltagswissen dadurch unterscheidet, dass es systematisiert, reflektiert, geprüft und schriftlich fixiert ist“ (Kruse 2007, S. 61). Im Zuge eines neoliberalen Umbaus wird das Wissenschaftssystem allerdings zunehmend zu einem Quasi-Markt, auf dem verstärkt um Forschungsgelder, Publikationsmöglichkeiten, Personal und (mediale) Aufmerksamkeit gerungen wird. Holzer (2018) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass der ausufernde Wettbewerb zu einer Debattenkultur führt, indem die Positionsgewinne und Profilierungen dem Erkenntnisgewinn vorgezogen werden. Diese Entwicklung, die auf gegenseitige Abgrenzung abhebt, macht es umso schwieriger, sich dem Verbindenden der Disziplin zu widmen. Sich als Disziplinvertreter:in immer wieder mit der Frage nach den geteilten Prinzipien der Forschung sowie Wissens- und Theorieproduktion auseinanderzusetzen, ist allerdings eine Daueraufgabe (Rosenberg 2018). Denn nur damit – und das ist die zentrale These des Beitrags – kann die für die Konturierung als eigenständige Disziplin im modernen Wissenschaftssystem notwendige Verhältnisbestimmung zu anderen Disziplinen, zur Politik und zur pädagogischen Praxis nach außen in Verbindung mit einer nach innen gerichteten Ausbildung einer verbindenden Identität stattfinden.

## Was ist eine wissenschaftliche Disziplin?

In einem ersten Zugriff erscheint es naheliegend, eine Disziplin darüber zu bestimmen, mit welchen Gegenstands- und Problembereichen sie sich beschäftigt und ob sie für die systematische Wissensproduktion bestimmte Methoden und Theorieperspektiven heranzieht (Heckhausen 2015; Defilia & Di Giulio 1998). Für die abgrenzende Konturierung einer Disziplin zeigt sich dabei, dass die Gegenstandsbereiche und Problemstellungen zwar notwendige Kristallisationspunkte sind, um die herum sich Disziplinen formieren (Stichweh 2013, S. 18), aber diese für sich allein genommen keine hinreichenden Definitionsmerkmale darstellen. Als Begründung wird auf das erkenntnistheoretische Argument der „Einheit der Welt“ verwiesen, welches ebenso eine Grundlage dafür bildet, wieso für das moderne Wissenschaftssystem das Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität prägend ist (Wissenschaftsrat 2020): Die Probleme und Phänomene in der Welt sind weder in ihrer Qualität noch Quantität disziplinär strukturiert (Kocka 2015, S. 8) – so können beispielsweise Umwelt-, Energie- oder Digitalisierungsfragen nicht allein von einer Disziplin bearbeitet werden (Wissenschaftsrat 2020, S. 9 ff.). Vielmehr schaffen Disziplinen durch Beobachtung eine Ordnung in einer eigentlich ungeordneten Welt, indem sie bestimmte Untersuchungsgegenstände, Forschungsfragen und Problemstellungen voneinander abgrenzen (Mittelstraß 2015, S. 153). Gleichzeitig zeichnen sich Disziplinen dadurch aus, dass sie diese Grenzziehungen nie ein für alle Mal festschreiben (Krüger 2015, S. 116 f.), sondern offen dafür sind, neue Gegenstände bzw. Gegenstandsdimensionen aufzunehmen sowie Verbindendes mit und Trennendes von anderen Disziplinen zu suchen.

Statt Disziplinen über ihre Gegenstands- und Problembereiche zu definieren, hat sich mit Verweis auf zentrale professionstheoretische Debatten auch innerhalb der Pädagogik (Combe & Helpser 2002) aus meiner Sicht ein systemtheoretischer Zugang bewährt, der *Disziplinen als historisch herausgebildete Einheiten der Innendifferenzierung des Wissenschaftssystems* beschreibt – wobei sich diese Einheiten nur im Verhältnis zu anderen Disziplinen konstituieren können (Stichweh 2021, S. 433 ff.; Stichweh 2013, S. 15 ff.). Die wissenschaftssystemimmanenten Differenzierungsprozesse, entlang derer sich Disziplinen voneinander unterscheiden lassen, liegen auf drei zentralen Strukturebenen (Stichweh 2021):

1. Im *System von Kognitionen* (re-)produziert eine Disziplin bestimmte Theorien, Methoden und Begriffe, die in aller Regel schriftlich fixiert sind (z. B. Artikel, Bücher) und auf die verwiesen werden kann (z. B. Quellenangaben, Zitate). Im Unterschied zum Alltagswissen erfolgt hier eine ständige Reaktivierung der Fachbegriffe, die damit nie eindeutig festgelegt, sondern immer wieder zur Diskussion gestellt werden und so deutungs offen und beobachtungsabhängig bleiben. Zum einen liegt darin eine Voraussetzung, dass Disziplinen expansiv und imperialistisch sind und immer neue Gegenstands- und Problembereiche einschließen können (Stichweh 2021, S. 439). Zum anderen resultiert daraus eine für die Erwachsenenbildung typische Unsicherheit der Selbstbetitelung (Kühn 2023, S. 105 ff.): Erwachsenenbil-

dung? Erwachsenen- und Weiterbildung? Erwachsenenbildungswissenschaft? Erwachsenenpädagogik? Andragogik? etc.

2. Diese (kommunikativen) Prozesse finden innerhalb einer *wissenschaftlichen Gemeinschaft (scientific community)* statt. Sie ist eine Population an Mitgliedern, die über ihren akademischen Ausbildungsweg (z. B. Studium, Dissertation) in das System der Kognitionen hinein sozialisiert worden sind und sich wechselseitig als Disziplinvertreter:innen anerkennen.
3. Eine *Population von Publikationen* ist notwendig, damit innerhalb des kognitiven Systems eine nachvollziehbare, überprüfbare und aufeinander verwiesene Kommunikation der Mitglieder stattfinden kann. In aller Regel gibt es hierfür bestimmte Kommunikationsorgane wie Zeitschriften, Fachbücher, Tagungsbeiträge und -dokumentationen.

Die Wissenschaft selbst mit ihren spezifischen Struktur- und Funktionslogiken ist damit das zentrale Bezugssystem, in dem sich Disziplinen in einem historischen Prozess ausbilden und stetig wandeln.

„Die Disziplinbildung orientiert sich an diesem wissenschaftsinternen Problem, sie orientiert sich nicht an unterschiedlichen Gegenstandsfeldern, die vorher schon vorhanden wären und wie Kolonien nach und nach okkupiert werden. Sie führt deshalb auch nicht zu gegeneinander abgeschlossenen Regionalontologien, sondern bildet ihre Gegenstände nach der Maßgabe ihrer Theorien. Das heißt zwar, dass die einzelnen Disziplinen unterschiedliche Phänomenbereiche erfassen, nicht aber, dass die gesellschaftlich konstituierten Dinge wie Länder oder Wolken, Menschen oder Tiere jeweils für nur eine Disziplin konzipiert werden müssten“ (Luhmann 1992, S. 451, zit. nach: Vogel 2019, S. 29).

*Disziplinarität* beschreibt in diesem Zusammenhang den Zustand des Wissenschaftssystems, in dem eine Ordnung entlang der drei Ebenen aufrechterhalten wird, und zwar so, dass sich einzelne Einheiten (Disziplinen) voneinander unterscheiden lassen (Wissenschaftsrat 2020: S. 69 f.). *Interdisziplinarität* kann allgemein als Zusammenwirken von mindestens zwei Disziplinen definiert werden (Defila & Di Giulio 1998, S. 114; Jungert 2013, S. 7). Das moderne Wissenschaftssystem zeichnet sich dadurch aus, dass beide Begriffe nicht voneinander getrennt betrachtet werden können: Interdisziplinarität setzt einerseits abtrennbare Disziplinen voraus. Andererseits finden die disziplinären Grenzziehungen stets im Verhältnis zu anderen Disziplinen statt, sodass ein wechselseitiger, interdisziplinärer Bezug unumgänglich ist. Über die Art und Weise und den Grad der Interaktionen der Disziplinen miteinander findet zudem eine Binnendifferenzierung des Interdisziplinaritätsbegriffes statt, etwa wenn von Cross-, Multi- oder Pluridisziplinarität die Rede ist (Jungert 2013, S. 1 ff.). *Transdisziplinarität* als innerwissenschaftliches Prinzip stellt einen Sonderfall dar, da sie eine „Forschungs- und Arbeitsform der Wissenschaft“ (Mittelstraß 2005, S. 3) ist, bei der die Grenzen des Wissenschaftssystems überschritten und außerwissenschaftliche Akteur:innen etwa zur Legitimation von Forschung oder zum Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Öffentlichkeit einbezogen werden (Schwan 2021). Mit den Debatten um die sogenannte „Third

Mission“ von Hochschulen gewinnen diese institutionalisierten Grenzüberschreitungen des Wissenschaftssystems unter Schlagworten wie Technologie-, Wissenstransfer und Innovation stark an Bedeutung und werden hochschulpolitisch zunehmend gefordert (CHE 2024).

## **Trans- und Interdisziplinarität als Prinzipien erwachsenenpädagogischer Identitätsbildung**

Die verschiedenen historischen Phasen, in denen sich eine institutionalisierte Ordnung auf den drei oben genannten Ebenen für eine wissenschaftliche Wissensproduktion ausgebildet hat, sodass Erwachsenenbildung zu einer abgrenzbaren Einheit im Wissenschaftssystem wurde, können ausführlich bei Kühn (2023, S. 74 ff.) nachgelesen werden. An dieser Stelle sollen die zwei wesentlichen historisch herausgebildeten Prinzipien beschrieben werden, entlang derer sich die disziplinäre Identitätsbildung vollzieht.

### **2 Verhältnisbestimmung der Disziplin zur pädagogischen Praxis und Politik**

Erwachsenenbildung als Disziplin ist ein Produkt mehrerer ineinander verschränkter sozialer Transformationen, die spätestens mit der Aufklärung Ende des 18. Jahrhunderts beginnen (Olbrich 2001, S. 27; Tietgens 2018, S. 22; Stichweh 2021, S. 435) und sich bis heute nachverfolgen lassen. Der Bedeutungszuwachs der Bildung Erwachsener resultiert aus einem sozial-strukturellen Wandel von der feudalen über die ständische bis hin zur (post-)kapitalistischen Gesellschaftsordnung (Kühn 2023, S. 127 ff.). Die Modernisierung führte zum Aufbrechen traditioneller Strukturen und damit etwa zu einer immensen Erhöhung sozialer Mobilitätsoptionen, der Wissensintensivierung von (Erwerbs-)Arbeit und der Trennung von Arbeit, Freizeit und Familie (Arnold et al. 2017, S. 19 ff.; Olbrich 2001, S. 28 ff.). Mit der Nationalstaatenbildung und den Erfahrungen zweier Weltkriege wurden der Erwachsenen- und Weiterbildung zudem verstärkt vergemeinschaftende und demokratiefördernde Funktionen zugewiesen. Diese sozial-strukturellen, politischen, kulturellen, wirtschaftlichen und (berufs-)biografischen Legitimationspfade dominieren die Funktionszuweisungen an die Erwachsenen- und Weiterbildung bis heute und spiegeln die leitende ideengeschichtliche Vorstellung wider, „dass gesellschaftlicher, sozialer, politischer und persönlicher Fortschritt nur möglich sind, wenn sich der Mensch als lernbedürftiges und lernfähiges Wesen begreift und neue Erkenntnisse immer wieder in sein Handeln, Denken und Fühlen aufnimmt (Olbrich 2001: 28)“ (Kühn 2023, S. 76). Unterlegt mit sozialwissenschaftlichen Leitstudien, die besonders die Qualifikationsfunktion lebenslangen Lernens vor dem Hintergrund technologisch-wirtschaftlicher Wandlungsprozesse offenlegten, etablierte sich 1970 nicht

nur Weiterbildung als institutionalisierte Praxis des Lehrens und Lernens Erwachsener mit entsprechenden Gesetzgebungen und Organisationen im (west-)deutschen Bildungssystem (Olbrich 2001, S. 354 ff.). Auch im Wissenschaftssystem festigten sich Anfang der 1970er-Jahre endgültig die Strukturen für eine Disziplinbildung: Einrichtung eines Diplomstudiengangs an der FU Berlin 1969, Lehrstuhl Erwachsenenpädagogik 1970 (Horst Siebert), Gründung der Sektion Erwachsenenbildung in der DGFE 1971 mit entsprechenden Jahrestagungen und Dokumentationsschriften.

Für die Identität der Disziplin ist dabei prägend, dass der Strukturbildung im Wissenschaftssystem eine Institutionalisierung der erwachsenenpädagogischen Praxis im 19. und 20. Jahrhundert vorausging. Das Bezugssystem für eine systematische Reflexion über das Lernen und das Lehren Erwachsener bildet damit ursprünglich die erwachsenenpädagogische Praxis. Das produzierte Wissen soll sowohl das praktische Arbeiten als auch die Ausdehnung des Weiterbildungssystems im Bildungswesen stützen und der Professionalisierung des zunehmend benötigten Bildungspersonals in den verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen dienen (Olbrich 2001, S. 107).

„Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung ist vielmehr auf Drängen und Initiative der Erwachsenenbildungspraxis, insbesondere der Erwachsenenbildungsverbände, in den Wissenschaftskanon der Hochschulen aufgenommen worden“ (Siebert 1976, S. 10, zit. nach: Rosenberg 2018, S. 16).

Erst in den 1970er-Jahren gab es mit den aufkommenden Professionsdiskursen eine selbstreflexive Thematisierung der eigenen Disziplinarität (Faulstich & Zeuner 2006, S. 11). Bis heute aber hat die Erwachsenenbildung eine für pädagogische Fächer durchaus charakteristische doppelte Aufgabenstellung (Vogel 2019, S. 54 ff.): Einerseits stützt sie mit einer praxisbezogen-instrumentellen Wissensproduktion das Weiterbildungssystem mit seinen Organisationen und Akteur:innen; andererseits orientiert sie sich an einer davon weitgehend losgelösten erkenntnisorientierten Theorieentwicklung, um ihre Disziplinarität innerhalb der Strukturen des Wissenschaftssystems aufrechtzuerhalten (Wittpoth 2013, S. 36). Erwachsenenbildung bewegt sich damit aus meiner Wahrnehmung heraus im Spannungsfeld von Praxisbezug und der ständigen Suche nach dem eigenen Platz im Wissenschaftssystem. Zudem darf nicht vergessen werden, dass die wesentlichen Legitimationspfade für die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Reflexion zum Lernen Erwachsener in der Begleitung sozial-struktureller und kultureller Wandlungsprozesse und damit außerhalb des Wissenschaftssystems liegen.

„Die Identität der Erwachsenenbildung liegt in ihrer – paradox formuliert – Identitätslosigkeit. Ihre häufig, fast allzu häufig geäußerten Schwierigkeiten der Selbstdefinition sind Ausdruck eines hohen Defizits an Selbstlegitimation. Die Erwachsenenbildung ist auf Legitimationsimport wie wenig andere Bereiche der Gesellschaft angewiesen“ (Lühr & Schuller 1977, S. 227, zit. nach Siebert 1985, S. 581).

Die Notwendigkeit der transdisziplinären Grenzüberschreitung ist der Erwachsenenbildung historisch damit eingeschrieben.

### 3 Verhältnisbestimmung zu wissenschaftlichen (Nachbar-)Disziplinen

Interdisziplinarität ist neben der Transdisziplinarität das zweite Prinzip disziplinärer Identitätsbildung (Lerch 2021, S. 19). Da sich die Erwachsenenbildung nicht aus einer bereits bestehenden Einheit des Wissenschaftssystems ausdifferenzierte, hat sie ein Konstitutionsdilemma: Eine Selbstreproduktion als Disziplin, in dem Sinne, dass eigenes akademisches Personal innerhalb der Strukturen des Wissenschaftssystems herangezogen werden konnte, war ihr erst in den 1990er-Jahren möglich. In den ersten 20 bis 30 Jahren mussten die Lehrstühle zwangsläufig mit Vertreter:innen anderer Fächer besetzt werden, die jeweils ihre Theorien und Methoden mitbrachten. Anders als andere Disziplinen wie Soziologie oder Philosophie hat die Erwachsenenbildung damit keinen klassischen Theoriekanon, der sozialisatorisch weitergegeben werden kann. Stattdessen bedient sie sich, je nach Problemstellung, Untersuchungsgegenstand und Herkunft der Forschenden, unterschiedlicher theoretischer und methodischer Zugänge. Diese Pluralität und Heterogenität prägen das kognitive System bis heute (Tippelt 2021).

Im Verlaufe der Disziplingeschichte wurde insbesondere in den Professionsdebatten der 1980er- und 1990er-Jahre darüber diskutiert, ob sich nicht doch eine Art genuin erwachsenenpädagogische Theorieentwicklung oder eine vollständige Theorie der Erwachsenenbildung (Siebert 1977, S. 6 nach: Weinberg 1999, S. 17 f.) beschreiben lässt. Derartige Versuche, die „eine Überhöhung des idealtypischen Anspruchs an die Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin“ (Kühn 2023, S. 124) darstellen, scheiterten. Stattdessen zeigt sich, dass die Erwachsenenbildung insbesondere sozialwissenschaftliche, psychologische und philosophisch-anthropologische Theoriebausteine und methodische Zugänge miteinander verbindet. Diesen Modus der eklektizistischen Wissens- und Theorieproduktion bezeichnet Siebert (1990) als *interdisziplinäre Wissenssynthese*. Dass sich die Erwachsenenbildung niemals von ihren Bezugsdisziplinen lösen kann, ist keinesfalls ein Manko, sondern die besondere Stärke und Attraktivität der Disziplin (Lerch 2021; Tippelt 2021): Weil ihr eine idealisierte Klassikerschule fehlt, kann sie respektlos und undogmatisch (Nittel 2000, S. 14) mit verschiedenen Theorieansätzen umgehen und diese so miteinander verbinden, dass sie in der Lage ist, die Komplexität des sozialen und kulturellen Wandels, den sie (historisch begründet) zu begleiten hat, überhaupt wahrzunehmen und zu verarbeiten. Aus dieser Offenheit gegenüber anderen Disziplinen resultiert allerdings auch die Notwendigkeit sich gleichzeitig immer wieder von diesen abzugrenzen. Der Erfolg der Erwachsenenbildung als Disziplin wird auch zukünftig davon abhängen, inwieweit sie dazu in der Lage ist, sich in den interdisziplinären Beziehungen zu bewegen, dabei fremddisziplinäres Wissen zu integrieren und gleichzeitig als eigenständige Disziplin sichtbar zu werden.



## Inter- und transdisziplinäre Forschung als ein performativer Akt zur Aufrechterhaltung von Disziplinarität

Zusammenfassend kann zum Schluss festgehalten werden, dass Erwachsenenbildung

- eine abgrenzbare Einheit im Wissenschaftssystem ist, die über alle Strukturmerkmale einer Disziplin verfügt und in ihrer noch jungen Geschichte auf einen immensen Institutionalisierungserfolg zurückblicken kann
- Ergebnis der gesellschaftlichen Modernisierung ist, die sie weiterhin zu begleiten hat und aus der sie einen Großteil ihrer Legitimation zieht
- wie fast keine andere Disziplin auf ihre Nachbardisziplinen angewiesen ist, um sowohl die eigene Wissensproduktion im Inneren als auch die Grenzziehungen nach außen zu ermöglichen
- einerseits Wissen für die Absicherung und Stärkung der pädagogischen Praxis und des organisierten Weiterbildungssystems sowie andererseits zu grundlagen- und erkenntnistheoretischen Fragen liefert.

Der erste Punkt ist eine strukturelle Voraussetzung, damit Erwachsenenbildung überhaupt als Disziplin im Wissenschaftssystem existiert. Diese haben sich historisch herausgebildet und müssen über bestimmte disziplinäre Prinzipien der Forschung und Theorieproduktion (II-IV) immer wieder (re-)produziert werden. Die Aufrechterhaltung von Disziplinarität ist damit als ein performativer Akt zu verstehen (Schmohl 2021, S. 397), wobei sich über eben dieses „doing theory“ im sozialisierten Modus einer interdisziplinären Wissenssynthese eine spezifische erwachsenenpädagogische Identität ausformt. Gleichzeitig werden diese trans- und interdisziplinären Prinzipien zu Anforderungsdimensionen für eine Wissens- und Theorieproduktion, die sich als spezifisch erwachsenenpädagogisch identifizieren und abgrenzen kann. Wie sich entlang dieser Prinzipien eine genuin erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung konturieren lässt, kann ausführlich in der Dissertation von Kühn (2023, S. 133 ff.) nachvollzogen werden. Dabei wird einerseits deutlich, dass die Erwachsenenbildung aufgrund ihrer historischen Genese ein hohes Potenzial hat, den komplexen Zusammenhang von technologischer und sozial-kultureller Transformation zu erschließen, der mit dem Digitalisierungsbegriff in den Blick gerät. Andererseits zeigt sich, dass es eine Ausbalancierung braucht zwischen einer praxisorientiert-instrumentellen Wissensproduktion, die vor allem medienpädagogisch und -didaktisch dominiert ist, und einer bildungstheoretischen Legitimation erwachsenenpädagogischer Forschung, die deutlich über bloße Anpassungsnarrative an digitale Technikentwicklung (Selke 2023, S. 26 ff.) und damit anvisierte berufsbiografische und wirtschaftliche Funktionszuweisungen an lebenslanges Lernen hinausgehen. Die disziplinäre Kernfrage zielt damit eben nicht nur auf die veränderten Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen durch technische und sozial-kulturelle Transformationen ab, sondern befasst sich grundlegender mit den kulturellen Maßstäben für individuelles, soziales und kollektives Handeln und wie das einzelne Subjekt dazu befähigt wird, in verschiedenen sozialen Prozessen und Situationen an der Aushandlung dieser Maßstäbe beteiligt zu werden und hierüber Gesellschaft

mitgestalten kann. In den historisch herausgebildeten inter- und transdisziplinären Disziplinstrukturen darauf Antworten zu finden, kann auch zukünftig zu einer identitätsstiftenden Aufgabe für die Erwachsenenbildung werden.

## Literatur

- Arnold, R., Nuissl, E. & Rohs, M. (2017). *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*. Schneider Verlag Hohengehren.
- CHE (2024): *Third Mission der Hochschulen (Dossier)*. <https://www.che.de/third-mission/>.
- Combe, A. & Helsper, W. (2002). Professionalität. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*, 29–47. Leske + Budrich.
- Defila, R. & Di Giulio, A. (1998). Interdisziplinarität und Disziplinarität. In J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Zwischen den Fächern – über den Dingen?* 111–137. Leske + Budrich.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2006). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Juventa.
- Heckhausen, H. (2015). „Interdisziplinäre Forschung“ zwischen Intra-, Multi- und Chimären-Disziplinarität. In J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*, 129–145. Suhrkamp Taschenbuch.
- Holzer, D. (2018). sprechen. schweigen. ignorieren. Echokammer-Effekte, Machtmanifestationen und Schweigespiralen in Debattenunkulturen. *Debatte: Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 1, 57–75.
- 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*, 1–12. WBG.
- Kocka, J. (2015). Einleitung. In J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*, 7–14. Suhrkamp.
- Krüger, L. (2015). Einheit der Welt – Vielheit der Wissenschaft. In J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*, 106–125. Suhrkamp.
- Kruse, O. (2007). *Keine Angst vorm leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Campus.
- Kühn, C. (2023). *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung!? Kritische Betrachtungen zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildung im modernen Wissenschaftssystem*. Dr. Kovac Verlag.
- Lerch, S. (2021). Interdisziplinarität als Merkmal erwachsenenpädagogischen Denkens und Handelns? *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), 13–22.
- Mittelstraß, J. (2015). Die Stunde der Interdisziplinarität? In J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie*, 152–158. Suhrkamp.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. W. Bertelsmann Verlag.
- Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Leske + Budrich.

- Philipp, T. (2021). Interdisziplinarität. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*, 163–173. Transcript.
- Robak, S., Ebsen-Lenz, M. & Egloff, B. (2021). Interdisziplinarität – Transdisziplinarität (in der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), 4–12.
- Rosenberg, H. (2018): Diszipliniert oder disziplinierend? Anschlüsse an die Debatte um das Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte: Beiträge zur Erwachsenenbildung* (1), 15–29.
- Schmohl, T. (2021): Wissenschaftstheorie. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*, 395–405. transcript.
- Schwan, G. (2021): Was ist und wozu dient Transdisziplinarität. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*, 419–432. transcript.
- Selke, S. (2023). *Technik als Trost. Verheißungen künstlicher Intelligenz*. transcript.
- Siebert, H. (1985). Paradigmen der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31 (5), 577–596.
- Siebert, H. (1990). Pädagogische Interpretation sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse. In J. Kade et al. (Hrsg.), *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft*, 64–70. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft. Universität. Professionen. Soziologische Analysen* (Erstauflage 1994). transcript.
- Stichweh, R. (2021). Disziplinarität, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität – Strukturwandel des Wissenschaftssystems (1750–2020). In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*, 433–448. transcript.
- Tietgens, H. (2018). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 19–38. Springer VS.
- Tippelt, R. (2021). Forschung und Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext interdisziplinärer und transdisziplinärer Kommunikation. *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), 23–35.
- Vogel, P. (2019). *Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Barbara Budrich.
- Weinberg, J. (1999). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Klinkhardt.
- Wissenschaftsrat (2020). *Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität*. Positionspapier.
- Wittpoth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. UTB.

## Autor

Christian Kühn, Dr., Organisations- und Strategieberater für Hochschulen, Forschungs- und Bildungseinrichtungen bei HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V.

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 16.5.2024 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following a qualitative peer Review at the editorial meeting on the 16th of May 2024.*