

Bolte, Sascha; Lerch, Sebastian

Interdisziplinarität. Eine theoretische Annäherung an einen viel besprochenen Begriff

Braßler, Mirjam [Hrsg.]; Brandstädter, Simone [Hrsg.]; Lerch, Sebastian [Hrsg.]: Interdisziplinarität in der Hochschullehre. Bielefeld : wbv Publikation 2023, S. 15-30. - (Interdisziplinäre Lehre; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Bolte, Sascha; Lerch, Sebastian: Interdisziplinarität. Eine theoretische Annäherung an einen viel besprochenen Begriff - In: Braßler, Mirjam [Hrsg.]; Brandstädter, Simone [Hrsg.]; Lerch, Sebastian [Hrsg.]: Interdisziplinarität in der Hochschullehre. Bielefeld : wbv Publikation 2023, S. 15-30 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312668 - DOI: 10.25656/01:31266; 10.3278/174610w002

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312668>

<https://doi.org/10.25656/01:31266>

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

<http://www.wbv.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Interdisziplinarität. Eine theoretische Annäherung an einen viel besprochenen Begriff

SASCHA BOLTE, SEBASTIAN LERCH

Abstract

Die Arbeit von Wissenschaftler:innen ist auch geprägt durch Kommunikation und Austausch mit anderen. Dabei stellen Grenzen der einzelnen Fächer bisweilen Hürden dar und trotzdem, oder gerade deshalb, eröffnen sich in der gemeinsamen Arbeit enorme Chancen. Einen Schlüsselbegriff in diesem Zusammenhang bildet *Interdisziplinarität*, welche sowohl in den wissenschaftlichen als auch in den gesellschaftlichen und politischen Debatten eine tragende Rolle einnimmt. Im Rahmen des Beitrags wird ein genauerer Blick auf dieses zentrale Arbeits- und Denkkonzept geworfen. Dazu wird der Begriff auf der theoretischen Ebene differenziert aufgeschlüsselt und in seiner Vielfalt exemplarisch eröffnet. Außerdem wird die Bedeutung von Interdisziplinarität als Denkstil in der universitären und außeruniversitären Praxis aufgezeigt.

1 Einleitung – Vom Suchen, Finden und Erfassen eines unruhigen Begriffs

„Interdisziplinarität“ erlebt seit Längerem schon eine Konjunktur. Der Begriff zeigt sich dabei in wissenschaftlichen, bildungspolitischen und öffentlichen Ausformungen (u. a. Defila & Di Giulio, 1998; Huber, 1998). Dies wird etwa im aktuellen Diskurs anhand eines Diskussionspapiers des Wissenschaftsrats (2020) deutlich, in dem darauf hingewiesen wird, dass interdisziplinäre Arbeit im aktuellen Diskurs stark gefordert wird (Wissenschaftsrat, 2020). Begründet wird dies im Papier zum einen damit, dass interdisziplinäre Arbeit über den akademischen Rahmen hinaus einen Zuwachs an Interesse bekommt, woraus man sich neue Innovationen durch neue Perspektiven erhofft (Wissenschaftsrat, 2020). Für den Wissenschaftsrat ist zentral, dass es in der interdisziplinären Forschung zu einer Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen kommt, bei der sie einen gemeinsamen Zusammenhang bearbeiten. Dieser Aspekt spielt für sie eine Schlüsselrolle im Verständnis von Interdisziplinarität. Wichtig ist dabei außerdem, dass sie fachübergreifend Erkenntnisse, Methoden und wissenschaftliche Perspektiven bearbeiten wollen und sie es zum Ziel haben, eine Synthese ihrer Ergebnisse zu erreichen (Wissenschaftsrat, 2020; vgl. Kap. 2 u. 3).

Neben diesen wissenschaftlichen und politischen Begründungen gibt es auch solche, die stark aus der Arbeitswelt gespeist werden. Interdisziplinarität ist auch deshalb gefordert, weil häufig projektförmig, mobil, komplex oder übergreifend gearbeitet wer-

den muss und wird. Solche Verständnisweisen von Arbeit lassen sich in der Berufswelt zunehmend beobachten und formulieren häufig bestimmte Erwartungen an Mitarbeitende, die sich zum Teil in Kompetenzprofilen zeigen: Solche spezifisch interdisziplinären Kompetenzen werden eben verstärkt nachgefragt (Lerch, 2013). Neben dem Interesse des Arbeitsmarktes lassen sich auch politische Motive ausmachen, welche die Interdisziplinarität fördern und fordern. Es erscheint gewinnbringend und unter dem Aspekt der gesellschaftlich-sozialen Konkurrenz von Personen, Betrieben oder Hochschulen vorteilhaft (oder einfach chic), wenn über disziplinäre Grenzen hinweg gearbeitet (oder zumindest gedacht) wird. Trotz oder gerade, weil der Begriff schillert, fehlt ihm eine gewisse Transparenz (Tafreschi, 2005), eine Selbstverständlichkeit sowie eine positive Konnotation. Charakteristisch für den Begriff der Interdisziplinarität sind seine Unschärfe und die damit einhergehenden Schwierigkeiten der sauberen Anwendung. Dieser Beitrag wird sich mit diesem Problem näher beschäftigen und die Relevanz des Ausdrucks, die „ausschließlich in der Eröffnung von Verständnishorizonten [begründet ist], die die Rekonstruktion der Bedeutungskomponenten der untersuchten Kategorie erleichtern“ (Stojanov, 2006, S. 22), eruieren. Die Basis für dieses Vorgehen bildet das vorgefundene Missverhältnis zwischen der Häufigkeit der Nennungen und der theoretischen (Un-)Klarheit über den Begriff. Die Konjunktur um die Interdisziplinarität führt dazu, dass der Begriff selbst zunehmend verwässert wird. Dies liegt auch an dem immer größer werdenden Feld der Forschungsbereiche, in denen der Begriff der Interdisziplinarität Anwendung findet (Meichsner, 2014). Eine disziplinäre oder (inter-)disziplinäre Verständigung über die Begriffe „Interdisziplinarität“ sowie „interdisziplinäre Kompetenzen“ erscheint in Hinblick auf diese Tatsache unumgänglich.

Der vorliegende Beitrag greift die genannten Aspekte auf, um eine grundlegende Annäherung an diesen auf der einen Seite einfach und klar erscheinenden, auf der anderen Seite zugleich aber deutungs offenen Terminus zu versuchen. Dabei geht es nicht allein um ein Durchdenken von Möglichkeiten und Unmöglichkeiten oder um ein Aufzeigen von verschlungenen Wegen des (inter-)disziplinären Denkens, sondern darum, den Begriff über eine semantische Schärfung, für theoretische sowie empirische und praktische Diskussionen anschlussfähig zu machen.

Bei einem solchen Vorgehen ist einschränkend ein Aspekt zu nennen, welcher die eigene Vorgehensweise verständlicher macht: Es ist uns durchaus bewusst, dass wir auch mit einem disziplinär gefärbten Blick auf Interdisziplinarität blicken, es uns aber dennoch möglich erscheint, grundlegend und strukturell den Begriff in seiner Vielfalt zu erschließen und für weitere Beiträge im Sammelband zu öffnen. Wir werden im Zuge des Beitrags einzelne Zitate aus einer von uns durchgeführten Erhebung zum Thema der Interdisziplinarität in der Hochschullehre einbeziehen, um die eher theoretischen Aussagen zu verdichten; diese Ergebnisse wurden auf Grundlage von leitfadengestützten Interviews gewonnen. Die Befragten (N = 12) sind an deutschen Hochschulen beschäftigt und in interdisziplinären Zusammenhängen tätig.

Um das gestellte Ziel zu beleuchten, werden wir in einem ersten Schritt (Abschnitt 2) zunächst allgemein und grundlegend auf „Interdisziplinarität“ eingehen. In einem zweiten Schritt werden die daraus folgenden Konsequenzen für Wissenschaft

und Praxis formuliert und die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst sowie in die Felder der universitären und außeruniversitären Praxis eingebettet (Abschnitt 3). Im letzten Kapitel (Abschnitt 4) wird versucht, für Theorie, Praxis und Empirie einen Ausblick zu skizzieren.

2 Interdisziplinarität – Eine grundlegende Betrachtung

Im Rahmen dieses Kapitels betrachten wir nun den Begriff der Interdisziplinarität. Aufgrund der Komplexität wird zunächst (2.1) eine grundlegende Skizzierung – in Anlehnung an die Annahmen des Mikrobiologen Ludwik Fleck, welcher zugleich wichtige Beiträge zur Erkenntnistheorie lieferte – von Interdisziplinarität vorgenommen. Danach folgt (2.2) ein Versuch der Kennzeichnung des Begriffs als vor-bewusste Form des Denkens.

2.1 Grundlegende begriffliche Skizzierung

Bei einer grundlegenden Betrachtung von Interdisziplinarität müssen zunächst Ober-, Unter- und Parallelbegriffe (Koselleck, 1972; Lerch, 2010) in den Blick genommen werden, welche mit Interdisziplinarität verbunden sind. Sie stehen sich gegenüber, ergänzen sich, verlaufen parallel und weisen in die gleiche Richtung. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, werden in Anlehnung an Jungert (2013) einige Begriffe aufgeführt, welche in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen vorherrschen und zum Teil als gängigste Unterscheidung angesehen werden (Held & Voitle, 2018): Zunächst existiert Multidisziplinarität. Sie impliziert ein disziplinäres Nebeneinander auf demselben Themengebiet ohne strukturierte Zusammenarbeit oder fachübergreifende Synthesebemühungen der Einzelwissenschaften. Jede Disziplin widmet sich im Rahmen der multidisziplinären Zusammenarbeit nur den sie selbst betreffenden Teilaspekten des Themas. Daneben wird der Begriff der Pluridisziplinarität genutzt, der eine erste Stufe eigentlicher Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Disziplinen meint. Außerdem existiert die sogenannte Crossdisziplinarität (Balsiger, 2005), welche die Übernahme und Nutzung fremder Erkenntnisse, Methoden und Programme für die eigene Disziplin beinhaltet. Neben den bereits genannten Begriffen spielt auch die Transdisziplinarität in dem Diskurs rund um Interdisziplinarität eine wichtige Rolle. Ein ausführlicher Exkurs wäre an dieser Stelle für den Beitrag nicht zielführend. Es sei allerdings erwähnt, dass Transdisziplinarität als Vertiefung der Interdisziplinarität verstanden werden kann, da es zu einer noch intensiveren Zusammenarbeit kommt (Jungert, 2013).

Für das interdisziplinäre Arbeiten sind besonders die Übernahme und Nutzung fremder Erkenntnisse, Methoden und Programme für die eigene Disziplin grundlegend (s. Crossdisziplinarität). Sie sind zentraler Bestandteil der Ausbildung bzw. Förderung von interdisziplinärem Verstehen, Sehen und Arbeiten. Neben der Wahrnehmung der Besonderheiten des eigenen Fachs und dem Erkennen von Fragestellungen, Gegenständen oder Methoden fremder Disziplinen sind die interdisziplinären Sicht-

weisen von Studierenden, Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen als ein weiterer wichtiger Aspekt hervorzuheben. Die bewusste Adaption von Erkenntnissen einer Disziplin auf die eigene zu sehen, wenngleich auch dies wohl noch keine Interdisziplinarität im engeren Sinne ist, ist im Rahmen der interdisziplinären Arbeit von großer Bedeutung. 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 nämlich Erziehungswissenschaftler:innen, (Innen-)Architekt:innen, Bauingenieur:innen usw. beteiligt sein können oder müssen. Der Gegenstand oder das Thema bedingen folglich interdisziplinäre Herangehensweisen. Notwendig wird dadurch, und das verweist auf die Ausrichtung des Beitrags, dass die jeweiligen Akteur:innen in einen gemeinsamen Austausch treten. In den Interviews zum Thema der Interdisziplinarität in der Hochschullehre konnten wir aus erster Hand erfahren, dass dieser Prozess oft nicht korrekt umgesetzt wird und Interdisziplinarität als solches nur noch eine Worthülse ist. So wurde berichtet, dass:

„Also das ist ja eine Herausforderung für die Dozenten, dass sie / die unterrichten nicht gemeinsam, sondern die setzen das im / wie so eine Art Ringvorlesung für sich zusammen und denken: ‚Dann hab‘ ich jetzt alle Aspekte abgedeckt, auch die verschiedenen die Kolleginnen und Kollegen der verschiedenen Fachbereiche mit in dieses Angebot integriert und dann bin ich ja interdisziplinär und dann funktioniert das.‘ Und die Studierenden, die dadurch, dass sie die unterschiedlichen Aspekte kennenlernen, haben dann eben eine interdisziplinäre Lernerfahrung, aber das passiert dann eben halt nicht. Weil es gehört von Dozentenseite ein bisschen mehr dazu, als sagen wir mal diese Themenfächer aufzumachen, sondern es gehört dazu auch, gemeinsam vor den Studierenden zu stehen und mit einer interdisziplinären Methodik zu arbeiten“ (I 4, 2022, Z. 297–308).

Um die Hindernisse zu bewältigen, welche sich beispielsweise aus der unterschiedlichen berufsbiografischen Sozialisation aller Teilnehmenden oder den Differenzen zwischen den Fachkulturen ergeben, ist Kommunikation für das erfolgreiche Gelingen unabdingbar. Sie sind gezwungen, ihre Kolleg:innen in ihrem spezifischen Zugang zu verstehen und die eigene Sprache so zu verwenden, dass alle am Prozess beteiligten Akteur:innen ebenfalls einen Zugang finden. Der Aspekt der Sprache stellt eine besondere Herausforderung für die interdisziplinäre Zusammenarbeit dar, weil durch sie die Grenzen der Fachlogiken erst überwunden werden können (Kogge, 2021; Lauth et al., 2019). Das Annehmen der „fremden“ Sprache ermöglicht die Entwicklung eines disziplinübergreifenden Gefühls der Zusammengehörigkeit, sonst bleibt es bei fachlich getrennten Blicken auf den gemeinsamen Gegenstand, ohne eine Chance auf Symbiose. Dieser Aspekt wird an späterer Stelle noch einmal aufgegriffen, weshalb wir an dieser Stelle nichts vorwegnehmen wollen. Neben der sprachlichen Ebene von Interdisziplinarität spielt die interdisziplinäre Forschung, welche besagt, dass die Wissenschaftler:innen aus verschiedenen Fächern an einem allgemeinen, alltagsnahen oder fachübergreifenden Problem arbeiten (u. a. Heckhausen, 1987), eine wichtige Rolle. Hier kann beispielsweise die Arbeit an einem neuen Röntgengerät genannt werden, an dem Mediziner:innen ebenso wie Ingenieur:innen oder Informatiker:innen beteiligt sind. Auch dabei ist sprachliche Artikulation ein wichtiges Mittel zur erfolgrei-

chen Bewältigung des gemeinsam angelegten Projekts oder des Auftrags. Arbeitsteilige Prozesse müssen ausgehandelt, gemeinsame Schritte geplant und durchgeführt oder neue Anforderungen und Veränderungen besprochen werden. Kommunikation bleibt ein zentrales Mittel interdisziplinären Arbeitens und Forschens.

Für interdisziplinäres Lernen, Lehren und Forschen folgt daraus zweierlei: (1) Es ist wichtig, immer wieder die beteiligten Akteur:innen (z. B. Studierende und Lehrende, Wissenschaftler:innen verschiedener Fächer) auf einer Metaebene 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. Durch die begriffliche, methodische und inhaltliche Auseinandersetzung können die Teilnehmenden ihr eigenes (Selbst-)Verständnis von Interdisziplinarität finden und schärfen. Freilich ist dies nicht mit den oben genannten Unterscheidungen zur interdisziplinären Forschung deckungsgleich, aber es kann durchaus (2) auch für das Studieren sowie für die berufliche Praxis fruchtbar gemacht werden: So geht es in Modulbeschreibungen interdisziplinärer Studiengänge häufig um Sensibilisierung und Wahrnehmung der Möglichkeiten und Unmöglichkeiten von Interdisziplinarität oder um Projektarbeit. Neben der Perspektive der Studierenden kann auch hier bereits überlegt werden, welche weiteren Ebenen und Akteur:innen betroffen sind, mit allen Möglichkeiten und Problemen. So müssten Verwaltung, Fachbereiche, Fächergruppen usw. in den Blick genommen werden, denn sie alle sind mehr oder weniger stark von dieser neuen und ungewohnten Denk- und Handlungsweise betroffen. Auch kann eine gewisse existierende Widerständigkeit gegeben sein, die auf die Entwicklung von Disziplinen, auf Kämpfe um Macht und Einfluss zurückgeführt werden kann (Defila & Di Giulio, 1998). Daneben formieren sich Disziplinen durch die Bearbeitungen von Ausschnitten der Wirklichkeit, durch spezialisierte Gegenstände und durch genuine Methoden, was unter Umständen auch mit einer expliziten Fachsprache einhergeht und schließlich zu einer Übersetzungsnotwendigkeit führen kann. Schauen wir uns das Beispiel der Sprache an, so wurde im Rahmen der bereits erwähnten Erhebung das Thema Sprache als Herausforderung der interdisziplinären Lehre thematisiert.

„Und jetzt fällt mir noch eine Herausforderung tatsächlich ein: Gemeinsame Sprache. Wir haben auch im Rahmen der Fortbildung gemerkt, wo es wirklich explizit um interdisziplinäre Lehre ging, man muss immer wieder, also Lehrende und dann auch wir, die wir mit Lehrenden arbeiten, immer wieder bei Begrifflichkeiten ansetzen und so vermeintlich aus der fachwissenschaftlichen Logik, klare Worte noch mal klären: ‚Versteht ihr eigentlich alle dasselbe darunter?‘“ (I 2, 2022, Z.240–246).

„Ich bin Sozialwissenschaftlerin, also wir stellen dann selber als Dozenten in dem Team auch immer fest, dass wir zwar von den gleichen Dingen reden, aber dadurch, dass wir unterschiedliche Begrifflichkeit nutzen, weil wir halt fachlich ein bisschen so aufgewachsen sind und in so einer bestimmten Fachsprache groß geworden sind, dass wir, dass wir oftmals über die gleichen Dinge reden, uns aber nicht verstehen und aneinander vorbei reden“ (I 5, 2022, Z.131–136).

Dieses sprachliche Hindernis stellt nur einen kleinen Teil der bestehenden Problematiken dar, aber zeigt bereits ihre Konsequenzen für das interdisziplinäre Forschen und Lehren auf. Wenden wir nun unseren Blick noch einmal auf den Begriff Interdisziplinarität an sich.

Bei der näheren Betrachtung von Interdisziplinarität werden der Facettenreichtum und die begriffliche Tiefe schnell deutlich. Aufgrund dieses Umstandes muss (je nach Kontext, Disziplin usw.) geprüft werden, welches Verständnis von Interdisziplinarität vorliegt. Um dies weiter aufzuschließen, lohnt es sich, Dimensionen von Disziplinarität und damit auch von Interdisziplinarität zu betrachten. Ein dazwischenliegendes Wirken von Disziplinen könnte auf die folgenden Aspekte rekurrieren (Jungert, 2013):

- Gegenstände: Diese werden zumeist ohnehin von verschiedenen Disziplinen aus betrachtet und erschlossen (Defila & Di Giulio, 1998).
- 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 ist wesentlich durch die Problemstellungen ausgezeichnet.
- Theoretisches Integrationsniveau: Modelle und Theorien verschiedener Disziplinen passen nicht immer zusammen. Zudem hat zum Teil jede Disziplin ihre eigene Sprache, was zum Nicht-Verstehen 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 oder zumindest aber einen Austausch zu ermöglichen.
- Personen/Institutionen: Dieser Aspekt der Akteurs-, Fachbereichs- und Fächer-ebene wurde bereits angesprochen. Es geht um einen Austausch zwischen den verschiedenen Ebenen und Personen.

Zusammenfassend kann eine Definition von Balsiger (1999, zit. n. Defila & Di Giulio, 1998, S. 117) 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 [bzw. Studierender, Anm. SL] unterschiedlicher fachlicher Herkunft das jeweils angemessenste Problemlösungspotential für gemeinsam bestimmte Zielstellungen bereitzustellen“. Allerdings machen Defila und Di Giulio (1998) darauf aufmerksam, dass der Ruf nach Interdisziplinarität kein Allheilmittel ist oder sich dadurch Disziplinen auflösen würden, sondern: „Interdisziplinarität trägt also in aller Regel nicht per se zur Universalisierung, sondern zur Spezialisierung bei – in Form neuer (Teil-) Disziplinen“ (Defila & Di Giulio, 1998, S. 117), und zwar unabhängig davon, ob Interdisziplinarität in theoretischer, praktischer oder methodologischer Perspektive verstanden wird (Sukopp, 2013).

2.2 Interdisziplinarität als vor-bewusste Form des Denkens: Von der Disziplin zum Subjekt und zurück?

Ein anderer Zugang kann in Anlehnung an Ludwik Fleck (1947) auf das Thema der Interdisziplinarität gelegt werden. Stand in der bisherigen Analyse Interdisziplinarität besonders in Relation zu Methoden, Gegenständen oder Fächern, also letztlich eher im Wirkungskreis von Disziplinen, so wird mit diesem Kapitel der Fokus zurück auf die Akteur:innen selbst gelegt. Dabei wird der These gefolgt, dass Interdisziplinarität in den Subjekten selbst (vor-)bewusst immanent ist, ohne sie erzeugen zu müssen. Ein solcher Zugang unterscheidet sich von den bisherigen Kennzeichnungen, lässt sich aber zum einen in thematischer Absicht, d. h. Interdisziplinarität weiter aufzufächern, begründen, zum anderen bietet dieser Zugang den charmanten Vorteil das Thema „Interdisziplinäre Kompetenzen“ vorzubereiten, denn durch den Kompetenzbegriff allein wird der Subjektbezug offenkundig. Allerdings muss einschränkend angemerkt werden, dass es sich hier um eine an Fleck anschließende Lesart handelt, denn er selbst hat einen eher anti-individuellen Standpunkt eingenommen, was u. a. bereits in Begriffen wie „Denkstil“ oder „Kollektiv“ deutlich wird. Fleck (1947) geht davon aus, dass nicht das Individuum als solches der Ausgangspunkt von Erkenntnis ist (selbst wenn es sich als Denker:in versteht und wirkt), sondern das Erkennen bereits durch kollektive Formen des (bereitgestellten) Wissens sowie von (vorhandenen) Erkenntnismöglichkeiten vorgeprägt ist. Das Kollektiv ist in diesem Sinne Ausgangspunkt von Erkenntnis.

„Wir schauen mit den eigenen Augen, aber wir sehen mit den Augen des Kollektivs Gestalten, deren Sinn und Bereich zulässiger Transpositionen das Kollektiv geschaffen hat. Wir sind geneigt, sie zu vervollständigen, im positiven und negativen Sinn, d. h. wir sehen nicht, daß gewisse Elemente fehlen, und wir erblinden gegenüber überflüssigen Zusätzen. Wir sehen nacheinander die übergeordneten Gestalten, wir hören auf, zu sehen, aus welchen Bestandteilen sie entstehen“ (Fleck, 1947, S. 157).

In einer Welt, welche von unterschiedlichen Disziplinen beeinflusst und begangen wird, die zugleich neue Ideen hervorbringen oder alte Ideen auf neue Weise betrachten, wird offenkundig, dass das Arbeiten von Individuen wie von (interdisziplinären) Arbeitseinheiten selbst bereits interdisziplinär angelegt wird – und zwar wenigstens in zweifacher Hinsicht: Jedem Denken oder Erkennen ist eine Welt vorgeschaltet, die gegeben und fraglos vorhanden ist. Akteur:innen bewegen sich in Denkkreisen aus Informationen, Wissen oder Methoden, welche vorhanden sind. Einer Vielzahl von Menschen sowie unterschiedlichen Disziplinen stehen diese zur Verfügung. Daneben besitzt jede Person aufgrund ihrer (berufs-)biografischen Prägung einen individuellen Denkstil (Fleck, 1935). So kann beispielsweise das Studium einen ausschlaggebenden Punkt darstellen.

„Also was das Pädagogik oder erziehungswissenschaftliche Studium hier in M angeht, da finde ich ist man ja schon ziemlich ja interdisziplinär bedingt unterwegs, bedingt auch durch die Schwerpunktwahl, die ich auch hatte mit Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. Ich bin da so sozialisiert, dass ich immer eher die disziplinären Überschneidun-

gen sehe als die Unterschiede und ich auch der Meinung bin, dass das eben grade diese Kombination von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung halt extrem interessant ist für die Gegenwart einfach, für das einfache, was auch grade die Pädagogik sich als Aufgabe stellt“ (I 1, 2022, Z. 54–61).

„[...] also mein persönlicher Hintergrund ist, dass ich selber auch in einem interdisziplinären und internationalen Masterstudiengang studiert habe und im Bachelor aus dem Bereich Journalismus komme, d. h., ich war nie selber auf so ein Fach festgelegt und ich habe so ein bisschen bei der sehr fachspezifischen Lehre immer das Problem gehabt, dass mir das nicht gereicht hat“ (I 4, 2022, Z. 24–28).

Dieser Denkstil kann als unbewusst interdisziplinär bezeichnet werden. Durch Erziehung wird ein Mensch in seiner Wahrnehmung direkt oder auch indirekt beeinflusst. Die Nähe der Einflussfaktoren zum Individuum spielt dabei eine wichtige Rolle. Ludwik Fleck bezeichnet dies als endogene und exogene Faktoren. Diese haben Einfluss auf die Konstruktion der Wirklichkeit und damit letztlich auch auf die Konstruktion des Erkennens, denn: Jeder Mensch besitzt zunächst eine „eigene Wirklichkeit, in der und nach der er lebt. Jeder Mensch besitzt sogar viele, zum Teil einander widersprechende Wirklichkeiten: die Wirklichkeit des alltäglichen Lebens, eine berufliche, eine religiöse, eine politische und eine kleine wissenschaftliche Wirklichkeit. Und verborgen eine abergläubisch-schicksalsvolle, das eigene Ich zur Ausnahme machende, persönliche Wirklichkeit. Jedem Erkennen, jedem Erkenntnisssysteme, jedem sozialen Beziehungseingehen entspricht eine eigene Wirklichkeit“ (Fleck, 1929, S. 48). Diese Wirklichkeit der/des Einzelnen wie auch die vorgefundene Realität, in der, mit der und durch die der oder die Forschende Fragestellungen entwickelt, beeinflussen die Art des Fragens wie auch die Art und Weise des Antwortens. Fleck drückte dies wie folgt aus:

„Der wissenschaftliche Apparat lenkt das Denken auf die Gleise des Denkstils der Wissenschaft: Er erzeugt die Bereitschaft, bestimmte Gestalten zu sehen, wobei er gleichzeitig die Möglichkeit, andere zu sehen, beseitigt.“ (Fleck, 1947, S. 164)

Dieses Denken im Rahmen von interdisziplinärem Zusammenarbeiten kann dabei helfen, die Grenzen zu erweitern. Individuen bekommen die Chance, sich über den Tellerrand hinaus zu entwickeln.

„Also einmal glaube ich, das ist eine ganzheitlicher Bildungserfahrung, die so ein interdisziplinärer Ansatz mit sich bringt. Also das ist dann wieder der Perspektivenreichtum oder die verschiedenen ja sich in die verschiedenen Schuhe mal stellen und das mal sich ausprobieren, wie das von dort aus gesehen wird, dasselbe Problem“ (I 1, 2022, Z. 183–186).

„[...] also nicht nur nebeneinanderstellen und ja schön die einen sagen das und die anderen sagen das, sondern auch gucken, wenn ich mir jetzt die Theorie aus der Disziplin nehme, wie sieht denn dann der Gegenstand, den die Disziplin so beleuchtet, aus dem Blickwinkel aus und was ergibt sich da eigentlich daraus und ich nehme noch mal eine Disziplin dazu und gucke, was die dann sagen und wo sind da eigentlich die Kontroversen und was sind eigentlich die Schnittstellen?“ (I 4, 2022, Z. 234–240).

Allerdings ist, so Fleck, nicht das Lösen der Aufgabenstellungen selbst die eigentliche Schwierigkeit, sondern „das Begreifen der Herkunft“ und die „Bedeutung der Probleme selbst; nicht die Begriffe, sondern deren Entstehen und Zweckmäßigkeit“ (Fleck, 1929, S. 48). Hier liegt sicher viel Potenzial für eine Bestimmung von Interdisziplinarität als Teil von Arbeit und das Eintauchen in wissens- und erkenntnisbezogene Gegebenheiten. Sowohl das Individuum selbst als auch die Art und Weise des Denkens, wie auch die Gedankenwelt im Allgemeinen, können als Netz bestehend aus kollektiven Denklinien betrachtet werden: „Jedes Wissen hat seinen eigenen Gedankenstil mit seiner spezifischen Tradition und Erziehung. In beinahe unendlichem Reichtum des Möglichen wählt jedes Wissen andere Fragen, verbindet sie nach anderen Regeln und zu anderen Zwecken. Mitglieder differenter Wissensgemeinschaften leben in eigener wissenschaftlicher oder beruflicher Wirklichkeit“ (Fleck, 1929, S. 48). Zur Generierung sowie zur Lösung von Fragestellungen ist dies zu berücksichtigen.

Diese Form der Arbeitsweise ist schwer einzugrenzen, was sich insbesondere an Projektarbeiten oder der Lösung von inhaltlichen Fragen zeigt, welche nur disziplinübergreifend bearbeitet werden können. Die unterschiedlichen disziplinbezogenen Denkstile bilden dabei das erschwerende Element. Bei genauerem Hinsehen lassen sich verschiedene Faktoren ausmachen, die diese beeinflussen. Ein Bewusstsein für diese Denkweisen ist eine Grundvoraussetzung, damit es überhaupt möglich ist, interdisziplinär zu denken, zu sprechen und schließlich zu handeln. Das Bewusstsein ist ein konstitutives Element der interdisziplinären Zusammenarbeit. Wissen ist nach Fleck an Menschen und deren Interaktionen gebunden, die sie produzieren und besitzen. Nicht das Individuum, sondern das Kollektiv ist damit Ausgangspunkt von Erkenntnis und Welterklärung.

Im Hinblick auf Interdisziplinarität kann diese Herangehensweise gebündelt werden:

- (1) Der Denkstil beeinflusst Problemstellung und Perspektive. Mit der Relativierung der Wirklichkeit auf das jeweilige sich zu einem Denkstil verdichtende Erkennen folgt die Relativierung der Wahrheit: Der Denkstil nämlich bestimmt neben den Problemen, die als untersuchungswürdig gelten (u.a. soziale Gerechtigkeit), auch die Beobachtungsweise des Gegenstandes. Die so erkannte Wahrheit ist also abhängig vom Denkstil und den durch ihn bestimmten Zweck des Wissens. „Was wir denken und wie wir sehen, hängt vom Denkkollektiv ab, dem wir angehören. Von uns gesehene Bilder besitzen neben einer genetischen, geschichtlichen Bedingtheit auch eine innere, stilgemäße Determination“ (Fleck, 1935, S. 82).
- (2) Die kollektive Ausprägung wissenschaftlicher Arbeit bestimmt Genese und Ausarbeitung von Ideen (Fleck, 1935). In diesem Sinne ist eine neue Idee auf kollektive Zusammenarbeit zurückzuführen und kann nicht als plötzliche Inspiration einer/eines Einzelnen ausgelegt werden. „Fleck unterscheidet dabei zwischen dem *intrakollektiven* Denkverkehr, der den Denkstil des Kollektivs ständig bestätigt und damit stabilisiert, und dem *interkollektiven* Denkstil, der aus anderen Bereichen Einflüsse einbringt, die den Denkstil verändern. Denn Individuen ge-

hören immer gleichzeitig zu verschiedenen Denkkollektiven. Deshalb interpretiert jedes Kollektivmitglied einen Gedanken unterschiedlich: Sich zu verstehen schließt notwendig ein, sich in gewisser Weise mißzuverstehen“ (Schäfer & Schnelle, 1983, S. 19). Sprache ist ein wichtigstes Element von alltäglicher und wissenschaftlicher Kommunikation. Denn neben Artikulation und Verständigung im Denken außerhalb des eigenen Systems (u. a. Öffentlichkeit, Politik, Wissenschaft) ist es auch wichtig, diese Ideen im eigenen oder in angrenzenden wissenschaftlichen Feldern verstehbar zu machen. Zudem ist es für die Schaffung eines Bewusstseins für interdisziplinäre Sicht- und Arbeitsweisen vielleicht sogar notwendig „feindliche Interessen [zu] zerstören“ (Fleck, 1935, S. 81). Erst dadurch wird es möglich, neue Herangehensweisen, Methoden oder Gegenstände zu entdecken. Dies ist letztlich eine anstrengende Tätigkeit, die von mehreren Akteur:innen vollzogen werden muss, um einen Denkstil in eine neue Bahn zu bewegen (Fleck, 1936). „In eine fremde Gruppe übertragen, macht ein Gedanke Verschiedenes durch. Er kann zu einem mystisch unfaßbaren Motiv werden, um das herum sich ein hintergründiger Kult gruppiert (*Apotheose des Gedankens*). In einem anderen Fall wird er lächerlich und Gegenstand des Spottes (*Karikieren des Gedankens*). Überwiegend befruchtet und bereichert er den fremden Stil, wobei er sich umstiliert und assimiliert: Der Inhalt verändert sich bisweilen bis zur Unkenntlichkeit, selbst wenn das Wort das gleiche blieb“ (Fleck, 1936, S. 94). 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 durch Worte, welche in verschiedenen Fächern Unterschiedliches bezeichnen (u. a. „Person“ in Medizin und Pädagogik oder „Substanz“ in Philosophie oder Bauwesen). Nicht nur, dass diese Begriffe Unterschiedliches bezeichnen, sondern hinter ihnen sind jeweilige Denksysteme sowie historisch gewordene Denkstile verborgen. Gerade dies gilt es, beim interdisziplinären Arbeiten zu berücksichtigen und in der Kommunikation zwischen verschiedenen Disziplinen zu bedenken.

Der Denkstil ist eine Prägung des Denkens und noch keine berufliche Haltung von Individuen, er kann aber für Interdisziplinarität genutzt werden: Wir denken, sprechen und handeln bisweilen bereits interdisziplinär, ohne dass es uns bewusst ist. Entscheidend scheint, dass Interdisziplinarität in diesem Sinne eher eine bestimmte Art des Sehens ist. Damit werden Wahrnehmung und Kommunikation bedeutungsvoll. Diese Annahme hat auch Auswirkungen auf ein (un-)mögliches „Ausbilden“ von Interdisziplinarität: Unmöglich scheint es, den eigenen Denkstil zu bestimmen, möglich aber ist es, sich das eigene Sehen und Staunen zu vergegenwärtigen. Ein solches Bewusstmachen als Reflexion über die eigenen Denkweisen kann durchaus verbessert werden. Zugleich besteht darin die Möglichkeit, das eigene interdisziplinäre (Selbst-)Verständnis zu schärfen, indem sich begrifflich, methodisch und inhaltlich verständigt, ausgetauscht und kooperiert wird. Damit wird möglicherweise eine Art „Denkstil“ (Fleck, 1935) vorbereitet, welchen interdisziplinär ausgebildete Studierende, Wis-

senschaftler:innen oder Praktiker:innen einsetzen können (Hauser, 2012). 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. Trotzdem darf nicht unterschlagen werden, dass ein disziplinärer Denkstil wichtig ist. Aus der eigenen fachspezifischen Logik heraus entwickeln Wissenschaftler:innen und Studierende eine (selbst-)bewusste Haltung, welche für ein Bestehen im modernen Diskurs überlebenswichtig scheint. So können junge Wissenschaftler:innen beispielsweise nicht ohne eine klare disziplinäre Zuordnung an den Punkt gelangen, interdisziplinäre Anstöße und Denkstile in ihrer beruflichen Laufbahn zu initiieren (Fuchs & Stöckelin, 2017). Im Rahmen eines Interviews während des Projektes Interdisziplinarität in der Hochschullehre wurde z. B. Folgendes geäußert:

„Vor allem wenn man jetzt perspektivisch einfach wirklich denkt über die weitere Laufbahn an einer Universität, deswegen auch vorhin meine Aussage ‚Meine Heimatdisziplin ist Erwachsenenbildung‘. Weil ich werde ja nicht irgendwann eine Professur für Medizin besetzen. Also das, das es gibt vielleicht, es gibt immer mehr Schnittstellen für Professuren und so weiter und so fort, aber trotzdem ist es glaube ich (...) es ist im Moment noch nicht so weit, dass man darauf wirklich hoffen kann, oder sich darauf verlassen kann, dass es funktioniert, und ich glaube, da gibt einem dann tatsächlich einfach dieser wissenschaftliche Karriereweg schon noch vor, dich klar zu positionieren“ (I 1, 2022, Z. 481–488).

Neben dem Aspekt der Karriere würden sich an dieser Stelle noch weitere Argumente anbringen lassen, aber das Kernproblem wird auch anhand eines Beispiels erkennbar. Den Fokus auf die Disziplinarität zu verlieren, kann ernsthafte Konsequenzen für das Individuum mit sich bringen, weshalb der Rückbezug auf die klassische Heimatdisziplin von Vorteil ist. Nach Betrachtung von unserem Verständnis der Interdisziplinarität als Denkstil und den Auswirkungen auf das Individuum, dem begrifflichen Verständnis von Interdisziplinarität, mit all seinen Ober-, Unter- und Nebenbegriffen, und der bestehenden Bedeutung von Disziplinarität stellt sich eine wichtige Frage: Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die wissenschaftliche und außerwissenschaftliche Arbeit?

3 Konsequenzen für Wissenschaft und außeruniversitäre Praxis

3.1 Interdisziplinarität im universitären Kontext (Forschung/Lehre)

Anhand unserer Skizze von Interdisziplinarität lässt sich bereits die Komplexität dieses Begriffs und auch seine Bedeutung für die wissenschaftliche und außerwissenschaftliche Community erkennen. Richten wir beispielsweise den Blick auf das wissenschaftliche Arbeitsfeld, so wird schnell klar, dass das heutige Wissenschaftsfeld einen trans- bzw. einen interdisziplinären Blickwinkel erfordert (Meichsner, 2014) oder zumindest attraktiv erscheinen lässt. Disziplinübergreifende Arbeit könnte insofern ein mögliches Arbeitskonzept der Zukunft für Wissenschaftler:innen darstellen.

Es stellt sich dabei freilich die Frage, wieso dieser so wichtige Bereich in dieser stiefmütterlichen Weise behandelt wird.

Die moderne Welt ist geprägt und beeinflusst von Disziplinarität. Dies führt dazu, dass immer neue Ideen hervorgebracht oder alte Ideen auf neue Weise diskursfähig werden. Moderne Gesellschaften selbst können auch als immanent interdisziplinär bezeichnet werden. Bei näherer Betrachtung lassen sich zwei Aspekte erkennen, welche diese These belegen: (1) Jede Person besitzt aufgrund ihres (berufs-)biografischen Gewordenseins einen eigenen Denkstil (Fleck, 1935). Dieser Denkstil kann als unbewusst interdisziplinär bezeichnet werden. Er speist sich durch Erziehung sowie durch die Menschen, die ein denkendes und handelndes Subjekt kennt und welche 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 und Disziplinen verwoben. Innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung lassen sich zahlreiche Texte finden, welche beispielsweise aus soziologischen, psychologischen, wirtschaftswissenschaftlichen oder neurowissenschaftlichen Annahmen gespeist sind, wobei diese Dokumente 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 Akteur:innenebene 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 bereits deutlich, dass *die* Erwachsenenbildung/Weiterbildung als heterogenes Feld in Erscheinung tritt, aber dies gerade den Charme und die Stärke der „Disziplin“ ausmacht.

3.2 Interdisziplinarität in der außeruniversitären Praxis

Nimmt man beides, die Heterogenität des beruflichen Feldes sowie die Heterogenität der Wissenschaft (die freilich auch berufliches Feld ist) auf, 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 Studierende 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 für Theorie, Praxis und Empirie. 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* pädagogische Haltung weiterhin 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. Hierzu bleiben gemeinsame Kommunikation, Offenheit für neue Zugänge oder unbekannte Methoden zentral (Lauth et al., 2019).

4 Bilanz und Ausblick: Theorie, Empirie und Praxis

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 v. a. 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 können:

(1) Für den Kontext der *Wissenschaft* kann abgeleitet werden, dass es lohnend 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 „outputorientierte“ 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 verliehen werden.

(2) In *empirischer Hinsicht* ist es u. a. vorteilhaft, organisationale Verflechtungen und die Art und Weise des Kooperierens und Abgrenzens in den Blick zu nehmen, um gewissermaßen die Grade interdisziplinären Tuns zu erheben; daneben könnte auch über das berufsbiografische Gewordensein sowie über 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 auch Antworten über disziplinäre bzw. interdisziplinäre Gepflogenheiten sowie über Machtverhältnisse oder Bedeutungszuschreibungen innerhalb von Teams, Organisationen oder Institutionen zu erwarten.

(3) Im Bereich der *Praxis* muss der jeweilige Handlungsrahmen ebenso berücksichtigt werden wie die Verflechtung der unterschiedlichen Bereiche (Wissenschaft, Praxis, Politik) erwachsenenpädagogischen Denkens und Handelns. Der thematische Rahmen einer Veranstaltung, aber auch grundsätzlich die politische, wissenschaftliche oder praktische Ausrichtung spielt 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 macht 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.

Literatur

- Balsiger, P. (2005). *Transdisziplinarität*. Wilhelm Fink.
- Defila, R. & Di Giulio, A. (1998). Interdisziplinarität und Disziplinarität. In J. Olbertz (Hrsg.), *Zwischen den Fächern – Über den Dingen* (S. 111–133). Leske & Budrich.
- Fleck, L. (1929). Zur Krise der „Wirklichkeit“. In L. Schäfer & T. Schnelle (Hrsg.), *Erfahrung und Tatsache* (S. 46–58). Suhrkamp.
- Fleck, L. (1935). Über die wissenschaftliche Beobachtung und die Wahrnehmung im Allgemeinen. In L. Schäfer & T. Schnelle (Hrsg.), *Erfahrung und Tatsache* (S. 59–83). Suhrkamp.
- Fleck, L. (1936). Das Problem einer Theorie des Erkennens. In L. Schäfer & T. Schnelle (Hrsg.), *Erfahrung und Tatsache* (S. 84–127). Suhrkamp.
- Fleck, L. (1947). Schauen, sehen, wissen. In L. Schäfer & T. Schnelle (Hrsg.), *Erfahrung und Tatsache* (S. 147–175). Suhrkamp.
- Fuchs, M. & Stöckelin, S. (2017). Die Welt ist nicht disziplinär organisiert. *UZH Journal*, 3, 8–9. Abgerufen von https://www.ds.uzh.ch/_files/uploads/presse/484.pdf [23.05.2023].
- Hauser, A. (2012). Interdisziplinäre Orientierungen Hochschullehrender in der Studieneingangsphase. In P. Kossack (Hrsg.), *Die Studieneingangsphase* (S. 79–90). UVW Univ.-Verl. Webler.
- Heckhausen, H. (1972). „Discipline and Interdisciplinarity“. In L. Apostel et al. (Hrsg.), *Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in Universities* (S. 165–182). OECD.
- Heckhausen, H. (1987). Interdisziplinäre Forschung zwischen Intra-, Multi- und Chimären-Disziplinarität. In J. Kocka (Hrsg.): *Interdisziplinarität* (S. 129–145). Suhrkamp.
- Held, T. & Voitle, F. (2018). *Herausforderungen und Potenziale interdisziplinärer Forschung*. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16121/pdf/Held_Voitle_2018_Herausforderungen_und_Potenziale.pdf [23.05.2023]. <https://doi.org/10.25656/01:16121>
- Huber, L. (1998). Festigung oder Verflüssigung? Nachdenken über fachspezifischen Habitus und fächerübergreifendes Studium heute. In J. Olbertz (Hrsg.), *Zwischen den Fächern – Über den Dingen* (S. 83–109). Leske & Budrich.
- 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). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Kaufmann, F. (1987). Interdisziplinäre Wissenschaftspraxis. Erfahrungen und Kriterien. In J. Kocka (Hrsg.) *Interdisziplinarität* (S. 63–81). Suhrkamp.
- Kogge, W. (2021). *Interdisziplinär arbeiten. Ein modularer Baukasten*. Preprint Nr. 2 der Schriftenreihe der DFG-Kollegforschungsgruppe 2615: Zwischen Demokratie und Despotismus. Governance-Strategien und Partizipationsformen im Alten Orient. FU Berlin.
- Koselleck, R. (1972). Einleitung. In O. Brunner, W. Conze & R. Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (S. XIII–XXVII). Klett-Cotta.
- Lauth, H. et al. (2019). *Interdisziplinarität. Eine Grundlegung zu Begriffen, Theorien und Methoden in einer geistes- und sozialwissenschaftlichen Forschergruppe*. Aufgerufen von https://www.geschichte.uni-wuerzburg.de/fileadmin/05040400/2020/Lauth_u.a._Interdisziplinaritaet.pdf [23.05.2023].
- Lerch, S. (2010). *Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht*. wbv.
- Lerch, S. (2013). Selbstkompetenz – eine neue Kategorie zur eigens gesollten Optimierung? Theoretische Analyse und empirische Befunde. *report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 2/2013, 25–34.
- Meichsner, B. (2014). *Gelebte Grenzüberschreitungen. Interdisziplinarität und Transdisziplinarität: Wie können sie gelingen?* Abgerufen von <https://www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/51322970.pdf> [23.05.2023].
- Schäfer, L. & Schnelle, T. (1983). Die Aktualität Ludwik Flecks in der Wissenssoziologie und Erkenntnistheorie. In L. Schäfer & T. Schnelle (Hrsg.), *Erfahrung und Tatsache* (S. 9–34). Suhrkamp.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sukopp, T. (2013). Interdisziplinarität und Transdisziplinarität. Definitionen und Konzepte. In M. Jungert, E. Romfeld, T. Sukopp & U. Voigt (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme* (S. 1–12). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tafreschi, A. (2005). *Zur Benennung und Kategorisierung alltäglicher Gegenstände: Onomasologie, Semasologie und Kognitive Semantik*. University Press.
- Wissenschaftsrat (2020). *Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität*. Abgerufen von https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8694-20.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [23.05.2023].

Autoren

Sascha Bolte, M. A.

Sascha Bolte ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der AG Weiterbildung und Medien, Bereich Erwachsenenbildung der JGU Mainz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind kulturelle und politische Bildung, kritische Bildungstheorie sowie Inter- und Transdisziplinarität im Kontext von Hochschulen. Er arbeitet u. a. auch gemeinsam mit Prof. Dr. Sebastian Lerch an dem Projekt „Interdisziplinarität in der Hochschullehre“, welches momentan von der Andrea von Braun Stiftung gefördert wird.

Sebastian Lerch, Prof. Dr. habil.

Sebastian Lerch ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der JGU Mainz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Professionalität in der Erwachsenenbildung, Biografiearbeit, Kompetenzentwicklung und Interdisziplinarität.