

Debatte

Beiträge zur
Erwachsenenbildung

wi(e)der streiten

**Historische Erwachsenenbildungs-
forschung: Geprägt von Kontro-
versität und Ambivalenz**

Christine Zeuner

**Debatten entfachen – ein Forum für
kritischen Austausch eröffnen**

Redaktionskollektiv

**Orte und Formate für Debatten
in der Erwachsenenbildung**

Carola Iller

**Diszipliniert und disziplinierend?
Anschlüsse an die Debatte um das
Selbstverständnis der Erwachsenen-
bildungswissenschaft**

Hannah Rosenberg

**sprechen. schweigen. ignorieren.
Echokammer-Effekte, Machtmani-
festationen und Schweigespiralen
in Debattenunkulturen**

Daniela Holzer

Hefthema:

‚wi(e)der streiten‘

3 Editorial

Redaktionskollektiv

5 Debatten entfachen – ein Forum für kritischen Austausch eröffnen

Redaktionskollektiv

15 Diszipliniert und disziplinierend? Anschlüsse an die Debatte um das Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft

Hannah Rosenberg

30 Historische Erwachsenenbildungsforschung: Geprägt von Kontroversität und Ambivalenz

Christine Zeuner

44 Orte und Formate für Debatten in der Erwachsenenbildung

Carola Iller

57 sprechen. schweigen. ignorieren. Echokammer-Effekte, Machtmanifestationen und Schweigespiralen in Debattenunkulturen

Daniela Holzer

76 Call for Replies

Editorial

Dass wir „wi(e)der streiten“ zum Thema für das erste Heft von *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* gewählt haben, macht unser Anliegen – das Streiten wiederzubeleben – deutlich. Gleichzeitig verweist es auf die Idee, disziplinäre Entwicklungsbewegungen durch Debatten als ‚widerstreitende Auseinandersetzungen‘ voranzutreiben. Die Ausrichtung einer solch expliziten Positionierung begründet *unseren* Einsatz und wird im ersten Beitrag der vorliegenden Ausgabe erläutert.

Diesem folgen vier Beiträge, die sich mit Debatten in der Erwachsenenbildungswissenschaft auseinandersetzen und die gerade in der Zusammenstellung unterschiedliche Standpunkte und Perspektiven der Autorinnen aufscheinen lassen:

Hannah Rosenberg sowie Christine Zeuner beschäftigen sich mit der Selbstmarginalisierung der Erwachsenenbildungswissenschaft, die sich vornehmlich an gesellschaftlichen Erwartungen orientiert. *Hannah Rosenberg* geht auf Grundlage der Ergebnisse einer Diskursanalyse zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft der Frage nach, wie sich die Disziplin Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Politik zukünftig ausrichten und positionieren kann. Ausgehend von der Feststellung einer problematischen Selbstbeschreibung, Außenorientierung, geringen Autonomie sowie Zirkularität der eigenen Diskurse schlägt Rosenberg vor, sich innerhalb der Diszi-

plin stärker als bisher auf inhaltliche Auseinandersetzungen zu fokussieren, demnach „die übertriebene Selbstkritik abzulegen“ (Rosenberg) und die thematische Zuständigkeit selbst zu bestimmen. *Christine Zeuner* zeichnet in ihrem Beitrag Diskurse zur historischen Erwachsenenbildungswissenschaft nach und bezieht diese auf aktuelle Debatten. Ziel sei es, die Multiperspektivität des langjährigen Diskurses über die historische Erforschung der Erwachsenenbildung aufzuzeigen und sich gegen eine legitimatorische Instrumentalisierung historischer Erwachsenenbildung im Sinne aktueller Anliegen zu stellen. Es gehe „nicht um Übertragungen aus der Geschichte in die Gegenwart, sondern um die Reflexion und das Verstehen von Entwicklungen“ (Zeuner). Die so ausgebildete historische Kompetenz könne davor schützen, gesellschaftlichen Erwartungen zu erliegen.

Eine andere Perspektive nehmen Carola Iller und Daniela Holzer ein, indem sie ihren Blick auf Positionierungen und Marginalisierungen von Wissenschaftler*innen und Themen in der Disziplin Erwachsenenbildung richten. *Carola Iller* befasst sich in ihrem Beitrag mit Orten und Formaten von Debatten als widerstreitende Interaktionen von Wissenschaftler*innen in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Um damit einhergehende blinde Flecken und unterschwellige Effekte zu identifizieren, zieht sie das Konzept des „Invisible College“ heran. Produzierte Ungleichheiten im Grad der

Etabliertheit von Wissenschaftler*innen und zwischen anglophonen und anderen Sprachregionen würden damit greifbar. Derzeitige Relevanzsetzungen erfolgten zudem nicht nach wissenschaftlichen Kriterien, sondern durch Steuerungsmechanismen, deren Effekte von Wissenschaftler*innen verstärkt würden. Iller plädiert entsprechend dafür, nicht die Einzualisation in vorgegebene Wissenschaftsstrukturen, sondern einen Austausch zwischen unterschiedlich erfahrenen Wissenschaftler*innen zu befördern, „damit neue Forschungs-ideen umgesetzt werden können“ (Iller). Daniela Holzer setzt sich mit ähnlichen Fragen in einer herrschafts- und machtanalytischen Perspektive auseinander und attestiert der Erwachsenenbildungs- bzw. insgesamt der Erziehungswissenschaft eine Unkultur des Debat-tierens. Diese sei unter anderem geprägt durch machtvolle Sprecher*innenpositionen. Debatten seien herrschafts- und machtbezogen und sich ihnen auszusetzen, sei mindestens für marginal positionierte Wissenschaftler*innen ein risikoreiches Unterfangen. Dies würde einer inhaltlichen Auseinandersetzung jedoch entgegenstehen. Gerade die Explikation von Debatten, so Holzer, gebe dem „Publikum durchaus erhellende Möglichkeiten, differenzierte Nuancen klarer nachvollziehen zu können“ (Holzer). Essentiell sei es, Debatten als Teil sozialer Kämpfe im Feld sichtbar zu machen, indem der Schein objektiv-sachlicher, leistungsorientierter Maßstäbe hinterfragt werde. Debatten – sowohl im Hinblick auf die Selbstbestimmung der Erwachsenenbildungswissenschaft als auch die Positionierungen von Wissenschaftler*innen im Feld der Erwachsenenbildung – zu führen, ist ein Anliegen der Zeitschrift *Debatte. Beiträge zur Erwachsenen-*

bildung. Ausgehend von den eingeführten Beiträgen sollen sich über die folgenden Hefte Debatten entfalten, indem zu bisherigen und kommenden Beiträgen zu Kritiken und Repliken eingeladen und aufgefordert wird. Die ersten zwei Ausgaben der Debatte (01/2018 und 01/2019) setzen dafür einen Anfang, gestalten sich jedoch noch ein wenig anders: In der ersten Ausgabe finden sich die aufgeführten Auseinandersetzungen von Autorinnen, die durch das Redaktionskollektiv angefragt wurden. Angekündigt wird im vorliegenden Heft für die kommende Ausgabe zudem der Beitrag *Grundzüge einer Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks* von Ulla Klingovsky, der sich dem „in der Regel nicht weiter thematisierten Verständnis von ‚Bildung‘ in der Erwachsenenbildung“ (Klingovsky) in genealogischer Perspektive annähert. Zu Repliken hierzu wird explizit eingeladen (*Call for Replies*). Dieser Beitrag sowie die darauf bezogenen Repliken erscheinen zusammen mit eingesendeten Repliken zu den in dieser Ausgabe vorliegenden Beiträgen im zweiten Heft der Debatte. Interessierte sind daher ‚aufgerufen‘, auf alle vorgelegten Beiträge dieser Ausgabe Repliken zu formulieren (per E-Mail an debatte@budrich-journals.de, Einsendeschluss 10.01.2019; weitere Informationen unter www.zeitschrift-debatte.de). Mit Blick auf diese Anregungen wünschen wir eine interessante Lektüre und sehen gemeinsamen Debatten mit Freude entgegen!

Ihr Redaktionskollektiv

*Farina Wagner, Maria Stimm,
Jana Trumann, Maria Kondratjuk,
Malte Ebner von Eschenbach,
Hannah Rosenberg und Christoph Damm*

Debatten entfachen - ein Forum für kritischen Austausch eröffnen

Redaktionskollektiv

Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt die Genese der Zeitschrift und setzt diese Entwicklung in einen Zusammenhang mit der Beobachtung von nicht hinreichend widerstreitenden Auseinandersetzungen in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Dazu scheint klärungsbedürftig, was unter Debatten im widerstreitenden Sinne verstanden wird. Die Zeitschrift eröffnet demnach ein Forum für kritischen Austausch vor dem Hintergrund der Zunahme von Kontingenz und Perspektivenpluralität in der Erwachsenenbildungswissenschaft.

Debatte · Differenz · Widerstreit · Perspektivenvielfalt · Erwachsenenbildungswissenschaft

abstract

The article describes the formation of this journal and relates its development to the observation of insufficient critical discourse in the discipline of adult education. This requires clarification of what is meant by debate in a conflicting sense. The journal opens a forum for critical exchange in light of increasing contingency and diversity of perspectives in the field of adult education.

debate · difference · conflict · diversity of perspectives · adult education

1. Sondierung beleben – unser Verständnis von Debatte(n)

Ob die Deutsche Hochschulversammlung auf ihrer Jahrestagung eine Resolution verabschiedet, die eine erodierende Streit- und Debattenkultur an Universitäten konstatiert (Deutscher Hochschulverband 2017), oder Christiane Florin (2014) die These formuliert, dass Student*innen in Lehrveranstaltungen eindeutige Antworten erwarten und ihnen daraus eine Debattierunlust, Stromlinienförmigkeit sowie permanenten Performancezwang attestiert, die Argumentationsrahmung ist ähnlich: Es fehlt an einer hinreichenden Streit- und Debattekultur. Es scheint einerseits nicht mehr selbstverständlich, etwas in Frage zu stellen. Andererseits – so in Anlehnung an Carolin Emcke (2016) – erschwert der gesellschaftliche Gestus des Immer-schon-gewusst-Habens jenes Sprechen, das noch keine Antworten parat hat. Demnach gilt es, Bedingungen des Nachdenkens und Sondierens zunächst

hervorzubringen, „Sonden voran[zu]treiben, die sich am Weg reibend die Sondierung herstellen“ (Emcke 2016)¹. Diese Sonden tasten und beobachten, suchen und bewegen sich voran und stützen somit einen noch nicht vorher festgelegten Austausch, welcher an Erkenntnis interessiert ist. An diesem Punkt setzen Debatten ein. Sie sind für uns Ausdruck lebhafter Diskussionen, die aus unterschiedlichen Perspektiven ergebnisoffen geführt werden. Dabei verlieren sie sich nicht in Selbstgewissheit, haben keine fertigen Antworten parat, sind ungeschützt und bieten Raum für Nachdenklichkeit, Reflexion sowie Widerstreit. Das bedeutet, dass sie Zeit und Raum bedürfen, die ihnen jedoch immer wieder streitig gemacht werden.

Bestimmte Debattenformate zielen auf das Überzeugen Anderer mit den jeweiligen Argumenten, so dass Debatten häufig auch als argumentative Wettstreite, sogar sportliche Wettkämpfe gelesen werden, die im Sinne einer Pro-Kontra-Diskussion am Ende eine*n Gewinner*in explizit benennen wollen. In diesem definitivischen Zugang zu Debatten schwingt die Idee des „zwanglosen Zwang[s] des Besseren, weil einleuchtenderen Argumentes“ (Habermas 2009, S. 144) mit, welches sich als sachlich Richtiges durchzusetzen vermag. „Wir reden und diskutieren nicht, um zur Wahrheit zu gelangen, sondern um zu gewinnen“ (Foucault 2002, S. 777). Von diesem eristischen Verständnis grenzen wir uns ab, stellen uns ihm vielmehr entgegen. Statt

1 „Eine Sonde, das ist ein Gerät, mit dem es möglich ist, in entlegene Regionen oder in uneinsehbare Zonen zu schauen. Mit einer Sonde lässt sich etwas beobachten oder gar dingfest machen, auf das man sonst keinen Zugriff hätte. Eine Sonde dringt vor, wie ein verlängerter Arm oder wie ein wanderndes Auge, und entdeckt, was zuvor nicht zu ahnen oder verstehen war“ (Emcke 2016).

des Ermitteln einer neuen, aber vereinheitlichenden Gegenposition, geht es uns um den Prozess des Debattierens, um das Ausfüllen und Gestalten einer Form der (wissenschaftlichen) Auseinandersetzung, die unseres Erachtens einer Wiederbelebung bedarf.

Diese Debatten können sich als Dissens vollziehen und von etablierten Urteilsregeln eines Feldes abheben (Lyotard 1989, S. 9). Sie reichen über das Aufnehmen und Verhandeln vermeintlich ausdiskutierter Themen bis hin zu Themen aus Grenzbereichen oder sie befragen dominante und hegemoniale Modi der Bearbeitung und (Be-)Setzung von Themenfeldern und Fragestellungen. Denn erst die Mobilisierung etablierter Ordnungen, die Dynamisierung scheinbarer Selbstverständlichkeiten und ihre Überführung in einen Widerstreit lassen die unterdrückte Alterität (wieder) sichtbar und Neues entwicklungs-fähig werden.

2. Keine Foren für Debatten in der Erwachsenenbildungswissenschaft?!

Gerichtet ist unser Blick dabei auf die Erwachsenenbildungswissenschaft, die den gemeinsamen Hintergrund des Redaktionskollektivs bildet und aus der sich unser besonderes Interesse an der Belebung von Debatten in dieser Disziplin erklärt.

Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist die Wahrnehmung, nach der aktuelle Diskurse in der Erwachsenenbildungswissenschaft wenig aufeinander bezogen, in ihren Themensetzungen oftmals selbstbeschränkend und unzureichend transdisziplinär ausgerichtet

sind. Die Diskurse der Erwachsenenbildungswissenschaft zeichnen sich in weiten Teilen eher durch eine „hohe Konformität“ aus und sind als „wenig konfrontativ“ zu beschreiben (Rosenberg 2015, S. 173-174). Debatten im beschriebenen Sinne bleiben dann marginal.

Während in der Disziplingeschichte der universitären Erwachsenenbildung wissenschaftstheoretische, wissenschaftspolitische und ideologiekritische Debatten (z.B. Mader 1984; Pongratz 1994) geführt wurden, können diese gegenwärtig kaum ausgemacht werden. Die „traditionsreiche[n] Kontroversen“ (Finckh 2009, S. 272), wie z.B. das Ringen um Grundlagenklärungen der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft scheinen der Zeit zum Opfer gefallen zu sein und sind vor dem Hintergrund der hohen Projektförmigkeit der Erkenntnisentwicklung kaum möglich (Zeuner & Faulstich 2009, S. 354). Auch grundständige Theoriendebatten, welche die frühe Geschichte der Erwachsenenbildungswissenschaft wie einen roten Faden durchziehen, sind gegenwärtig eher rar (Schmidt-Lauff 2014, S. 35).

Mit Christine Zeuner und Peter Faulstich (2009) lässt sich daher auch heute noch für die Erwachsenenbildungswissenschaft folgende Diagnose reklamieren: „Brisante Themen werden wenig kontrovers diskutiert. Im wissenschaftlichen Diskurs herrscht eine Tendenz zur Konfliktvermeidung – jedenfalls in der öffentlichen Artikulation im Rahmen der ‚scientific community‘. Gegenüber vorgelegten Veröffentlichungen besteht eine Konfliktarmut, welche sich am ‚sanften‘ Rezensionswesen ablesen lässt. ‚Diskursgemeinschaften‘ versuchen, Forschungszugänge zu monopolisieren“ (Zeuner & Faulstich 2009, S. 27). Vor diesem Horizont zeigt sich, inwieweit die scientific

community der Erwachsenenbildungswissenschaft diese Situation selbst zu verantworten hat, aber auch, dass sie diese gleichwohl ändern kann.

Foren, in denen Raum und Zeit verfügbar sind, Debatten zu führen, sich zu streiten, Argumente auszutauschen, Gedanken vorzutragen und einen Perspektivenpluralismus zu entwickeln, gibt es – zumindest an öffentlichen Orten (z.B. Tagungen) in der Erwachsenenbildungswissenschaft – eher selten. Fehlende Debatten im Sinne eines Widerstreits verstärken bestehende Machtverhältnisse und Subjektivierungsformen, z.B. in der Differenz von Expert*innen und ‚Nachwuchswissenschaftler*innen‘. An Stelle einer widerstreitenden Auseinandersetzung tritt eine Form der unterdrückenden Harmonisierung und Bevormundung im Gestus normierender Sollens- und Dürfensäußerungen, so dass ein spezifischer Bereich des Sagbaren konstituiert wird (siehe Daniela Holzer in diesem Heft).

3. Notwendigkeit von Debatten – die Zeitschrift als Forum des Austausches

Geringe Heterogenität führt dazu – und dies lässt sich an der Erwachsenenbildungswissenschaft zeigen (Rosenberg 2015, S. 173-174) –, dass sich Diskurse verschließen und Entwicklungen erlahmen oder gehemmt werden. Wissenschaft ist aus unserer Perspektive jedoch als „pulsierender Diskurszusammenhang“ (Hug 2001, S. 3) zu verstehen, der von Perspektivenvielfalt und von Dynamik erzeugender Differenz lebt. Es ist gerade die Erzeugung und Wieder-Sichtbarmachung

von Differenz, die unseres Erachtens für die Produktivität von Auseinandersetzungen steht. Weniger eine Übereinkunft zwischen Positionen, sondern vielmehr die unabgeschlossene Differenzierung der vorgebrachten Überlegungen und Einsätze erhöht die Erkenntniskraft.

Diese Form der Auseinandersetzung begreifen wir – in Anlehnung an Jean-François Lyotards Diskurstheorie (1989) – als Widerstreit. Danach erhalten Debatten ihre Produktivität, weil sie nicht im Sinne eines Rechtsstreits konzipiert sind, der durch eine übergreifende Ordnung geregelt wird, sondern im Sinne eines Widerstreits, bei dem es keine nostrifizierende Position mehr gibt. Auf der Grundlage von wechselseitig aufeinander bezogener Differenz geht es demnach um die Anerkennung von Diversität einzelner Positionen und darum, ihr Verhältnis über Debatten zu bestimmen und sich nicht von vornherein einer bestehenden dominanten Ordnung anzupassen. Darüber bleibt die fortlaufende und unabgeschlossene Auseinandersetzung erhalten und zugleich offen für Aktualisierungen und Verschiebungen.

In Zeiten gesellschaftsstruktureller Transformationsdynamiken erweisen sich solche Auseinandersetzungsprozesse als konstitutiv für disziplinäre Entwicklungsmöglichkeiten (Schäffter 2001). Gerade in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung entstehen „durch die Dynamik des gesellschaftlichen Wandels ständig neue und interessante Entwicklungen, die forschungs- und theoriegeleitet reflektiert werden müssen“ (Gruber 2009, S. 12). Über diesen Anspruch hinaus „wäre es fatal, wenn sich

die Disziplin in ihrem Gegenstandsbereich gegenüber anderen Zugängen, Perspektiven und Wissenschaftsbereichen ‚abschottet‘“ (Gruber 2009, S. 12). ‚Abschottung‘ verweist demnach auf einen Fatalismus, der zur ständigen Bedrohung disziplinärer Dynamiken werden kann. Eröffnung, Differenzierung, Komplexitätsanreicherung, Unabgeschlossenheit, Alterität, Transdisziplinarität sind dabei nur einige Einsätze, die alternative Zugänge und Perspektiven zu fokussieren vermögen. Notwendig sind dafür die Erhöhung des gegenseitigen Kontingenzbewusstseins und die Sensibilisierung für andere Themen außerhalb des eigenen Radius. Anders formuliert: Dem Widerspruch Gehör zu verleihen, und ihn nicht zu versöhnen, damit steht und fällt eine Debatte und letztlich auch das Selbstverständnis einer Disziplin (siehe Hannah Rosenberg in diesem Heft).

Etablierte hegemoniale Denkparadigmen sind in wissenschaftlichen Diskursen jedoch so mächtig, dass wir ihnen selbst erliegen können, ‚Randthemen‘ kaum Gehör verleihen und ihnen damit die Möglichkeit verwehren, in den disziplinären Fokus vorzudringen. Dabei sind ‚Randthemen‘ für die Entwicklung der Disziplin konstitutiv. Hier sei besonders an die Kreativität in Grenzzonen zu denken: Die Wahrnehmung disziplinärer Grenzzonen ermöglicht es, dass das, was dort passiert,

sichtbar wird, sich ein kreativer Bereich ausbildet, sozusagen als *third space*.

In Anlehnung an Homi Bhabhas (in Rutherford 1990) kulturtheoretisches Konzept verstehen wir *third space*², der auch als „dynamic in-between space“ bezeichnet wird, in dem „cultural translation“ stattfindet, als einen Raum, der – bezogen auf unsere angestrebten, die Grenzen der Disziplin überschreitenden Debatten – nicht mehr nur einer oder einer anderen Disziplin zugeordnet werden kann, sondern vielmehr einem dritten, zusätzlichen und ergänzenden Raum, sozusagen als „safe haven for experimentation and creativity“ (Whitchurch 2013, synopsis). Das bedeutet, dass dieser Bereich Neuentdeckungen birgt und es sich dennoch um keinen ‚idealisierten‘ Bereich, sondern um einen durch Selbstinitiative und Entdeckungsdrang geprägten ‚realisierten‘ Bereich handelt. Das Verhältnis zwischen etablierter Hegemonie oder zumindest partiellen Fixierungen bzw. Knotenpunkten (Laclau & Mouffe 1991, S. 150) und Grenzzonen gilt es somit näher zu betrachten.

Um diese Grenzzonen in den Blick zu nehmen, haben wir uns zur Gründung der Zeitschrift *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* entschlossen. Wir verbinden damit vor allem die Aufgabe, diskursive Auseinandersetzungen in der Erwachsenenbildungswissenschaft verstärkt einzusetzen, anzuregen

2 Auch Edward Soja hat sich mit dem *third space* als einem Dritt-Raum beschäftigt, in dem alles zusammen kommt: „Subjektivität und Objektivität, das Abstrakte und das Konkrete, das Reale und das Imaginäre, das Wißbare und das nicht Vorstellbare, das sich Wiederholende und das sich Unterscheidende, Struktur und Kraft, Geist und Körper, Bewußtsein und das Unbewußte, das Disziplinierte und das Transdisziplinäre, Alltagsleben und unabschließbare Geschichte. Alles was den Dritt-Raum in getrennte Bereiche spezialisierten Wissens oder in reservierte Regionen unterteilt – sei es auch unter dem Vorwand, damit seine unendliche Komplexität handhabbar zu machen –, zerstört seine Bedeutung und Offenheit“ (Soja 2005 [1996], S. 96).

und zum Ausdruck zu bringen. Die Zeitschrift soll ein Forum der Sondierung und des Nachdenkens eröffnen, das Diskurse zusammenbringt und sie in einen Widerstreit differenter Perspektiven einmünden lässt. Die Reflexion auf die Bedingungen des Sagbaren können dadurch ebenso zum Verhandlungsgegenstand werden wie der Einsatz, zu anderen, alternativen Artikulationsformen und Denkeinsätzen als den etablierten zu ermuntern oder auch ein Schweigen wahrzunehmen. Die Zeitschrift bewegt sich mit ihren Beiträgen nicht ausschließlich in der Erwachsenenbildungswissenschaft, sondern spricht auch von den Grenzzonen zur Erwachsenenbildung. Offen bleibt jedoch, inwiefern sie ein Forum der Auseinandersetzung um ‚grenzwertige‘ Denkfiguren werden kann. Wird eine Öffentlichkeit in Anspruch genommen, die die etablierten Fixierungen zu lösen versucht? Werden Grenzen, die den Bereich des Sagbaren konstituieren (Butler 2006, S. 208), neu gezogen? Wird die Zeitschrift Teil des ‚konstitutiven Außen‘ als Abgrenzungspunkt, einem illegitimen Sprechen zugeordnet?

Der Versuch der Eröffnung eines solchen Forums kann ein Scheitern in sich bergen: Scheitern an den eigenen Ansprüchen, Scheitern angesichts der Durchsetzungsfähigkeit normalisierender Ordnungen und Regime, Scheitern durch das Beteiligen am Vorantreiben (neuer,) sich stabilisierender Ordnungen, Scheitern innerhalb von Anerkennungsprozessen in der Disziplin, Scheitern durch Enttäuschung oder Erschöpfung (Bünger, Mayer, Schröder & Hoffarth 2017, S. 14). All diesen Risiken zum Trotz setzen wir über das Format dieser Zeitschrift ein

Forum ein, um eine Kursänderung in der gegenwärtigen erwachsenbildungswissenschaftlichen ‚Debatte‘ zu entfachen. Denn die Diagnose eines ausbleibenden Widerstreits begreifen wir als problematisch und verstehen unseren Einsatz als Versuch, zu intervenieren.

4. Architektur der Zeitschrift

Die Zeitschrift *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* strebt das beschriebene Forum des diskursiven Austauschs an, welches – statt der bloßen Versammlung nebeneinanderstehender Beiträge – die Voraussetzungen für Auseinandersetzungen zu eröffnen versucht.

Jedes Heft der Zeitschrift steht unter einem thematischen Fokus, wobei einzelne Themen auch über mehrere Hefte hinweg diskursiv verhandelt werden können. Die avisierte thematische Schwerpunktsetzung der einzelnen Ausgaben erfolgt über die Wahrnehmung gegenwärtig sichtbarer und weniger sichtbarer thematischer Inhalte. Die Ausrichtung der Themen kann dabei beziehend und abgrenzend die Diskurse der Erwachsenenbildungswissenschaft aufgreifen. Dennoch müssen sich die Beiträge nicht ausschließlich an vorab gesetzten Themenfeldern abarbeiten, sie werden vielmehr auch anhand von Positionierungen zu einem vorliegenden Text (und nachfolgenden Repliken) durch die Autor*innen selbst diskursiv generiert.

Die Zeitschrift besteht somit aus einem thematischen Beitrag, darauf bezogenen Repliken und weiteren variablen Rubriken. Für

einen Beitrag werden derzeit gezielt Wissenschaftler*innen angesprochen, die sich aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven mit einer bestimmten Fragestellung aus dem Feld der Erwachsenenbildungswissenschaft beschäftigen. Perspektivisch soll es für diesen thematischen Beitrag auch einen *Aufruf* geben. Für die Repliken des zur Diskussion gestellten Beitrages werden Autor*innen einerseits durch das Redaktionskollektiv angefragt, ihre Position innerhalb des inhaltlichen Rahmens einzuordnen, und andererseits durch einen *Call for Replies* (siehe Call for Replies in diesem Heft) explizit zum Debattieren aufgefordert. Im *Call for Replies* wird zunächst eine Zusammenfassung des Beitrages zur Verfügung gestellt, auf deren Grundlage der Gesamtartikel über das Redaktionskollektiv angefragt werden kann.

Die anderen Rubriken, die je nach Heftplanung die jeweilige Ausgabe ergänzen, können Repliken zu vorangegangenen Beiträgen sein, Rezensionen umfassen, die Publikationen der thematischen Schwerpunktsetzung betreffen, sich gezielt auf ‚klassische‘ Literatur aus der Erwachsenenbildungswissenschaft beziehen oder Publikationen aus angrenzenden Disziplinen unter der Fragestellung rezensieren, welche Bedeutung die Inhalte für die Erwachsenenbildungswissenschaft haben.

5. Anmerkungen in eigener Sache

Von der Idee bis zur Realisierung des ersten Heftes ist bereits ein weiter Weg zurückgelegt: Die Überlegungen zu einem Aus-

tauschforum sind nun in dem Format einer Zeitschrift umgesetzt. Die Produktion der Zeitschrift kann als ein Indiz dafür genommen werden, dass bisherige Foren für ein solches Ansinnen in der Erwachsenenbildungswissenschaft nicht hinreichend aufzufinden sind. Gewissermaßen ist die Zeitschrift damit auch eine *Zeit-Schrift*.

Grundlegend stellt sich die Zeitschrift *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* einer opportunistischen Besetzung von Themen entgegen, der wahrscheinlich nicht in Gänze entgangen werden kann. Durch das Bestreben des Aufhebens von Unberührbarkeiten vermeintlich abgearbeiteter Themen, Standpunkte, Konflikte oder vermeintlich unpassender Bezüge (z.B. aus den Nachbarwissenschaften) soll dem jedoch begegnet werden. Die einzelnen Ausgaben versammeln entsprechend Beiträge, auf die durch Repliken in Form von Anfragen, Reflexionen oder Einsprüchen rekurriert wird. Dieser Austausch initiiert Debatten, über die sich alternative, neue oder vermeintlich randständige Perspektiven für Denkmöglichkeiten in der Erwachsenenbildungswissenschaft eröffnen.

Unsere Aufgabe als Redaktionskollektiv sehen wir daher vor allem darin, eine Form des widerstreitenden Austausches zu unterstützen, Debatten aufzuspüren, sichtbar zu machen, ihnen ein Forum zu bieten, sie zu befragen und zu entfachen. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass wir als Redaktionskollektiv die Verantwortung dafür übernehmen, eine solche Richtung (Kontingenzbewusstsein, Peripherie) einschlagen und Kurs halten. Hier

setzt die Sichtung und Begutachtung der eingereichten und angefragten Beiträge an. Über die profilausbildenden Merkmale der Zeitschrift ist eine qualitative Rahmung gegeben, der alle veröffentlichten Beiträge entsprechen. Daher legen wir als Redaktionskollektiv Wert auf ein dialogisches Verfahren gemeinsam mit den Autor*innen. In einer kollegialen Verständigung werden die Beiträge geprüft und pointiert. Dabei ist herauszustellen, dass die Qualitätssicherung bewusst nicht über ein ‚klassisches Peer-Review‘-Verfahren verläuft, um gerade der Falle zu entgehen, hegemoniale Positionen zu stärken (Hirschauer 2004).

Wir – Christoph Damm (Universität der Bundeswehr München), Malte Ebner von Eschenbach (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), Maria Kondratjuk (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), Hannah Rosenberg (Universität Koblenz-Landau), Maria Stimm (Humboldt-Universität zu Berlin), Jana Trumann (Universität Duisburg-Essen) und Farina Wagner (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) – wollen mit der *Debatte* Voraussetzungen für ein gemeinsames Artikulationsforum in der scientific community schaffen, um auf die geringe Heterogenität und die hohe Konformität der Diskurse in der Erwachsenenbildungswissenschaft zu reagieren, Monopole aufzubrechen, Perspektiven zu pluralisieren und darüber Gegendiskurse und Differenz zu erzeugen.

Literatur

- Bünger, C., Mayer, R., Schröder, S. & Hoffarth, B. (Hrsg.) (2017). *Leistung – Anspruch und Scheitern*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Butler, J. (2006). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deutscher Hochschulverband (2017). *Zur Streit- und Debattenkultur an Universitäten. Resolution des 67. DHV-Tages in München*. Verfügbar unter <https://www.hochschulverband.de/fileadmin/redaktion/download/pdf/resolutionen/ResolutionPoliticalCorrectness-Endfassung.pdf> [10.07.2018].
- Emcke, C. (2016). *Vom Übersetzen. Festspielrede zur Eröffnung der Ruhrtriennale 2016*. Verfügbar unter <http://archiv.ruhrtriennale.de/2017/de/blog/2016-08/vom-uebersetzen-festspielrede-von-carolin-emcke> [10.07.2018].
- Finckh, H. J. (2009). *Erwachsenenbildungswissenschaft. Selbstverständnis und Selbstkritik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Florin, C. (2014). *Warum unsere Studenten so angepasst sind*. Berlin: rororo.
- Foucault, M. (2002). Die Wahrheit und die juristischen Formen. In M. Foucault, *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits: Band II. 1970-1975* (S. 669-792). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gruber, E. (2009). Auf der Spur... Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Verfügbar unter <https://www.>

- pedocs.de/volltexte/2013/7651/pdf/Erwachsenenbildung_7_8_2009_Gruber_Auf_der_Spur.pdf [30.05.2018].
- Habermas, J. (2009). *Sprachtheoretische Grundlegung der Soziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hirschauer, S. (2004). Peer Review Verfahren auf dem Prüfstand. Zum Soziologiedefizit der Wissenschaftsevaluation. *Zeitschrift für Soziologie*, 33 (1), 62-83.
- Hug, T. (2001). Editorial zur Reihe „Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?“. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 4: Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung* (S. 3-5). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1991). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen Verlag.
- Liotard, J.-F. (1989). *Der Widerstreit. 2., korrigierte Auflage*. München: Wilhelm Fink.
- Mader, W. (1984). Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 11: Erwachsenenbildung* (S. 43-58). Stuttgart: Klett-Verlag.
- Pongratz, L. A. (1994). Zeitgeistsurfer – oder die Legende vom Ende der emanzipatorischen Erwachsenenbildung. *Grundlagen der Weiterbildung*, 5 (3), 122-124.
- Rosenberg, H. (2015). *Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion*. Bielefeld: transcript.
- Rutherford, J. (1990). The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (Hrsg.), *Identity: Community, Culture, Difference* (S. 207-221). London: Lawrence and Wishart.
- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmidt-Lauff, S. (2014). Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung. Eindrücke, Einblicke und Zusammenhänge aus 40 Jahren Sektionsentwicklung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 11-57). Opladen: Budrich.
- Soja, E. S. (2005[1996]). Die Trialektik der Räumlichkeit. In R. Stockhammer (Hrsg.), *Topographien der Moderne. Medien zur Repräsentation und Konstruktion von Räumen* (S. 93-123). München: Wilhelm Fink.
- Whitchurch, C. (2013). *Reconstructing Identities in Higher Education: The Rise of Third Space Professionals*. London et al.: Routledge.
- Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim et al.: Beltz.

Christoph Damm, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Organisationspädagogik an der Universität der Bundeswehr München. Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftliche Weiterbildung, Organisation und Netzwerke der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Forschungsmethoden der qualitativen Sozialforschung.

✉ christoph.damm@unibw.de

Malte Ebner von Eschenbach, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Raumtheorie in der Erwachsenenbildung, Politische Erwachsenenbildung, Wissenschaftstheorie.

✉ malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de

Maria Kondratjuk, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Methodologie qualitativer Forschung, Theorie und Empirie der Hochschulweiterbildung, akteurszentrierte Sozialweltanalysen, Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung.

✉ maria.kondratjuk@paedagogik.uni-halle.de

Hannah Rosenberg, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung/Genderforschung der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Arbeitsschwerpunkte: Theorien der Erwachsenenbildung, poststrukturalistische Theorieansätze, erziehungswissenschaftliche Beratungsforschung, reflexives Lernen.

✉ rosenberg@uni-koblenz.de

Jana Trumann, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Lernen Erwachsener, Subjektwissenschaftliche Lernforschung, Politische Partizipation und Bildung, Bildungspolitik.

✉ jana.trumann@uni-due.de

Maria Stimm, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsberatung, Lernkulturen, Wissenschaftskommunikation, Adressat*innen und Teilnehmende der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

✉ maria.stimm@hu-berlin.de

Farina Wagner, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Subjektivierungsprozesse, Weiterbildungsberatung, Empirie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Rekonstruktive Forschung, Politische Erwachsenenbildung.

✉ farina.wagner@paedagogik.uni-halle.de

Diszipliniert und disziplinierend? Anschlüsse an die Debatte um das Selbstverständnis der Erwachsenen- bildungswissenschaft

Hannah Rosenberg

Zusammenfassung

Ausgehend von der Beobachtung einer anhaltenden Sorge um die Autonomie und Identität der Erwachsenenbildungswissenschaft stellt der vorliegende Beitrag Anlage und zentrale Ergebnisse einer diskursanalytischen Studie zum Selbstverständnis der wissenschaftlichen Disziplin Erwachsenenbildung (Rosenberg 2015) vor und diskutiert daran anknüpfend die Frage der künftigen Ausrichtung und Positionierung der Erwachsenenbildungswissenschaft im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Politik.

Erwachsenenbildungswissenschaft · disziplinäres Selbstverständnis · Identität · Wissenschaftsforschung · Diskursforschung

abstract

Starting from the observation of continuing concerns about the autonomy and identity of adult education as an academic discipline, the article presents a discourse-analytical oriented study on the scientific self-conception of adult education (Rosenberg 2015). On that basis the article debates the future direction and positioning of adult education within the spheres of science, practice and politics.

adult education as an academic discipline · disciplinary self-conception · identity · science studies · discourse studies

1. Einleitung: Selbstverständigung und Identitätssuche der Erwachsenenbildungswissenschaft

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die Beobachtung einer andauernden Auseinandersetzung um das disziplinäre Selbstverständnis der Erwachsenenbildung. Seit der Konstituierung der Erwachsenenbildungswissenschaft Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre an bundesdeutschen Hochschulen wurden ihre disziplinäre Ausrichtung und ihre Positionierung im Feld der Wissenschaften immer wieder problematisiert. Insbesondere in der ersten Zeit der ‚Disziplinierung‘ der Erwachsenenbildung als Wissenschaft wurde die Frage nach ihrer Autonomie sowie ihrem disziplinären Selbstverständnis beständig zum Thema gemacht und verschiedene „Anstrengungen der ‚Selbstdisziplinierung‘“ (Friedenthal-Haase 1990, S. 24) unternommen.

Ein Grund dafür liegt sicherlich darin, dass die Etablierung der wissenschaftlichen Disziplin Erwachsenenbildung „weniger das Ergebnis einer wissenschaftsinternen Differenzierung und Spezialisierung [war, H.R.], wie es für andere neuere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, z.B. Geschichte

der Pädagogik, Bildungsforschung, vergleichende Erziehungswissenschaft der Fall ist. 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). Daraus resultierte, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft ihre Daseinsberechtigung und ihr Selbstbewusstsein weniger über eine wissenschaftsinterne bzw. theoretische Profilierung bezog als vielmehr über die gesellschaftliche Bedeutung ihres Objektbereichs, der Erwachsenenbildung als Bildungs- und Handlungspraxis (Kade 1994, S. 150). Zumindest für die erste Zeit der Konstituierung der Erwachsenenbildungswissenschaft lässt sich damit konstatieren: Das disziplinäre Selbstverständnis der Erwachsenenbildung kann als fragil bezeichnet werden. „Ihr Status als eigenständige Wissenschaftsdisziplin wird [heute jedoch, H.R.] längst nicht mehr angezweifelt“ (Arnold, Nussl & Nolda 2010, S. 7) – es scheint, als habe die Erwachsenenbildung im Verlaufe ihrer Genese einen disziplinären ‚Normalisierungsprozess‘ durchlaufen und könne dementsprechend als ‚diszipliniert‘ gelten.

Dieser These gehe ich unter Bezug auf zentrale Ergebnisse einer empirischen Studie zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft (Rosenberg 2015) nach. Denn die Behauptung, dass ein solcher disziplinärer Normalisierungsprozess stattgefunden habe, sagt noch nichts darüber aus, *wie* die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung – im Zeitverlauf möglicherweise

unterschiedlich – ihren Gegenstands- und Objektbereich konstituiert und damit ihr disziplinäres Selbstverständnis fasst. Durch die Rekonstruktion des disziplinären Diskurses um Erwachsenenbildung sollen Einsichten in die Funktionsweisen, Strukturen und Mechanismen dieses Diskurses gewonnen werden. Eine solche Perspektive ist insofern relevant, als die „Binnenperspektive einer Disziplin nicht nur Schlüssel zu ihrer Geschichte, sondern auch deren Blockaden sein kann“ (Laitko 1999, S. 46). Allerdings besteht die Hoffnung an dieser Stelle darin, nicht nur Identitätsprobleme und Blockaden zu diagnostizieren – zu nennen wären an dieser Stelle etwa „*Probleme einer Theoriebildung der Erwachsenenpädagogik*“ (Schmidt-Lauff 2014, S. 34, Hervorhebung im Original) –, sondern auch Potentiale herauszustellen und dadurch Perspektiven für die weitere Reflexion und Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft zu erhalten.

Dazu gehe ich im Folgenden zunächst kurz auf die theoretische (Kapitel 2) und methodologisch-methodische Anlage (Kapitel 3) der den Überlegungen dieses Beitrages zugrundeliegenden Studie ein, bevor ich relevante Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Form von vier Thesen pointiert darstelle und ausführe (Kapitel 4). Der Beitrag endet mit einer Reflexion der Ergebnisse mit Blick auf die Frage nach dem disziplinären Selbstverständnis der Erwachsenenbildung sowie weiterführenden Überlegungen zur künftigen Ausrichtung und Positionierung der Erwachsenenbildungswissenschaft im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Politik (Kapitel 5).

2. Theoretische Rahmung: Wissenschaftsforschung als Diskursforschung

Die den Überlegungen dieses Beitrages zugrundeliegende Studie lässt sich zweifach im wissenschaftlichen Diskurs verorten: zum einen im Feld der Wissenschaftsforschung, zum anderen im Feld der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung. Aus der Feststellung einer Unterrepräsentanz an Studien, die Einsichten bieten, „*wie* sich eine Wissenschaft ins Element des Wissens einreicht und funktioniert“ (Foucault 1981, S. 263, Hervorhebung H.R.), leitet sich die Forderung ab, die bislang vornehmlich inhaltsanalytisch ausgerichtete Wissenschaftsforschung um eine diskursanalytische Perspektive zu erweitern (siehe dazu auch Hamann, Maefße, Gengnagel & Hirschfeld 2017, S. 6-7). Beide Perspektiven werden im Rahmen der Untersuchung im Ansatz einer Wissenschaftsforschung als Diskursforschung systematisch miteinander verschränkt (siehe dazu Rosenberg 2018).

Im Rahmen der empirischen Analyse des durch das Datenmaterial begrenzten Bestandteils des Diskurses der Erwachsenenbildungswissenschaft geht es aus dieser zusammenführenden Perspektive darum, die allgemeinen Regeln, welche die Wirklichkeit – im vorliegenden Fall: der Erwachsenenbildungswissenschaft – ordnen, zu rekonstruieren (Keller 2006, S. 133). Von Bedeutung ist dies deshalb, weil Diskurse nach Michel Foucault die Gegenstände, von denen sie sprechen, erst hervorbringen (Foucault 1981, S. 74). Insofern ist davon auszugehen, dass die Art und Weise, *wie* innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft über ‚Erwachsenenbildung‘ und da-

mit das eigene Selbstverständnis gesprochen wird, Auswirkungen hat – nicht nur auf die künftige disziplinäre Ausrichtung und mögliche Forschungsthemen, sondern auch auf die Bildungspraxis, die öffentlichen Erwartungen etc.

Das der Studie zugrundeliegende Diskursverständnis basiert auf Michel Foucaults Diskurstheorie. Diskurse lassen sich demnach grob als das (nicht nur) sprachlich¹ produzierte Wissen über Welt beschreiben bzw. als soziale Praktiken, die sich (i.d.R.) der Sprache als symbolischer Form im Ringen um gesellschaftliche Deutungshoheit bedienen und bestimmten (Sagbarkeits-)Regeln und Strukturen folgen. In Diskursen verbinden sich Macht und Wissen konstitutiv miteinander. Insofern ist mit einer solchen Perspektive auch die Erwartung einer „stärkere[n] analytische[n] Sensibilisierung für Machtprozesse und symbolische Austausch- und Aushandlungsdynamiken in und zwischen Wissenschaft und Gesellschaft“ (Hamann et al. 2017, S. 5) verbunden.

Wissenschaftliches bzw. als wissenschaftlich deklariertes Wissen über Erwachsenenbildung existiert nicht ‚an sich‘, sondern wird in sozialen Prozessen erst diskursiv erzeugt – und ist in nicht unerheblichem Maße auch durch gesellschaftliche Entwicklungen und Kontexte bedingt. In diesem Sinne sind wissenschaftliche Disziplinen als Felder bzw. als von anderen Feldern relativ autonome Sozialsysteme zu charakterisieren, auf denen Kämpfe um Deutungshoheit über den Gegenstand bzw. über

solche Fragen, über die eine Disziplin sich definiert, stattfinden (Bourdieu 1998). Wissenschaft stellt einen sozialen Bereich neben anderen gesellschaftlichen Bereichen dar, der „als gesellschaftliches Teilsystem ins Ensemble aller anderen Teilsysteme eingebunden [ist, H.R.]. Bei diesen Intersystem-Beziehungen sind vor allem wechselseitige Leistungsbezüge bedeutsam“ (Schimank 2012, S. 118, Hervorhebung im Original), d.h. Wissenschaft steht immer in Wechselbeziehung zu anderen gesellschaftlichen Feldern. So sind bspw. Wissenschaft und Politik zwar als zwei unterschiedliche Felder zu betrachten, aber dennoch nicht vollkommen unabhängig voneinander zu denken. Je autonomer wissenschaftliche Felder, desto eher entwinden sie sich externen sozialen Gesetzen (Bourdieu 1998, S. 26), desto schwieriger wird es bspw. für die Politik oder andere Wissenschaftsdisziplinen, dort Einfluss auszuüben bzw. die Spielregeln zu bestimmen. Wissenschaft kann damit als eine Form sozialer Praxis und die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis als Ergebnis sozialer bzw. diskursiver (Aushandlungs-)Prozesse verstanden werden.

3. Forschungsperspektive und methodische Überlegungen

Da Michel Foucault zufolge, wie oben bereits festgehalten, Diskurse als Praktiken zu behandeln sind, die „systematisch die Ge-

¹ Zwar fungiert Sprache als wichtiges Instrument wissenschaftlicher Kommunikation, allerdings erschöpfen sich Diskurse nicht nur in sprachlichen Äußerungen, sondern können sich auch auf andersgeartete, nicht-sprachliche Praktiken erstrecken. Dazu zählen bspw. die Praktiken des Betens, des Demonstrierens usw. (Keller 2011a, S. 66).

genstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981, S. 74), können diese nicht einfach beschrieben werden, sondern werden in bzw. mit der analytischen Arbeit erst konstruiert. Insofern ist die Abgrenzung eines als wissenschaftlich bzw. disziplinär bezeichneten Diskurses um Erwachsenenbildung zunächst als heuristisches Konstrukt anzusehen. Aus forschungspragmatischen Gründen ist es jedoch notwendig, von einer diskursiven Einheit des Untersuchungsfeldes auszugehen und dementsprechend unumgänglich, die Suche nach Analysematerial nicht nur zeitlich, sondern auch räumlich zu begrenzen.

In das der empirischen Analyse der Studie zugrundeliegende Datenkorpus wurden solche Dokumente, verstanden als ‚Selbstverständigungstexte‘², aufgenommen, die – so die Erwartung – Auskunft geben über *grundlegende* disziplinäre Verständigungsprozesse und, im Gegensatz etwa zu Zeitschriften, als eher konservative Medien bezeichnet werden können. Ausgewählt wurden dementsprechend folgende Dokumente: erstens Einführungsbücher in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, zweitens (erwachsenen-)pädagogische Nachschlagewerke und drittens die schriftlichen Dokumentationen der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Während die Artikel der Nachschlagewerke zum Lemma ‚Erwachsenenbildung‘ in ihrer Gesamtheit gesichtet wurden, bezog sich die Analyse der Dokumentationen und der Einführungsbücher auf deren Einleitungen bzw. Vorworte, die den Ausführungen Inga Truschkats (2008, S. 95) folgend und in Anlehnung an Karin Knorr-Cetina als „Orte der Relevanz-Inszenierung“ (Knorr-Cetina 1984, S. 207) betrachtet werden.

Der Untersuchungszeitraum setzt im Jahr 1971³ mit der zunehmenden Institutionalisierung der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft an und endet 40 Jahre später. Mit der Rekonstruktion des Diskurses über die Spanne von vier Dekaden ist die Erwartung verbunden, im Zeitverlauf möglicherweise divergierende, gleichbleibende oder wiederkehrende Muster der Disziplin-konstitution und des Selbstverständnisses ausmachen und miteinander vergleichen zu können.

Methodisch orientiert sich die Analyse des Datenmaterials am Programm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse, mit dem Keller (2011a, b) einen Vorschlag zur methodischen Handhabarmachung von Diskursen unterbreitet. Daran anschließend rücke ich für die Präsentation zentraler Ergebnisse der empirischen Rekonstruktion im Folgenden die den untersuchten Diskurs strukturierenden Regeln und Strukturen in den Fokus.

² Die in das Datenkorpus aufgenommenen Textgattungen lassen sich nicht nur als Dokumente der disziplinären Selbstverständigung und damit als wissenschaftliche Bestandsaufnahmen verstehen, sondern zugleich als Mittel der Präsentation nach außen.

³ Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre konstituierte sich die Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin an (bundes-)deutschen Hochschulen. Weiterhin wurde 1971 die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gegründet – und damit das reflexive Nachdenken über Erwachsenenbildung verstärkt in Gang gesetzt.

4. Disziplinstituierende Muster

Einige Befunde der empirischen Untersuchung, die ich im Hinblick auf die Frage nach der Gegenstandskonstitution und dem Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft als zentral einschätze, werden folgend in Form von vier Thesen, die auch als disziplinstituierende Muster beschrieben werden können, verdichtet vorgestellt und anschließend ausgeführt.

These 1: Die Selbstbeschreibung der Erwachsenenbildungswissenschaft ist als problematisch zu kennzeichnen und führt zu Schwierigkeiten in der Selbstpositionierung der Disziplin.

These 2: Es gelingt der Erwachsenenbildungswissenschaft dementsprechend nicht, eine klare Identität auszubilden, was in der Notwendigkeit einer beständigen Selbstvergewisserung und Legitimation (durch außen) resultiert.

These 3: Die starke Außenorientierung der Erwachsenenbildungswissenschaft verweist auf eine geringe Autonomie der Disziplin.

These 4: Der Diskurs der Erwachsenenbildungswissenschaft ist wenig heterogen und kann als zirkulär charakterisiert werden.

4.1 Die ‚praktische‘ Disziplin

Der Gegenstand ‚Erwachsenenbildung‘ bleibt im untersuchten Diskurs eigentümlich unbestimmt: Erwachsenenbildung wird weniger als eindeutig bestimmbares Phänomen konstituiert als vielmehr als Idee, die sich unterschiedlich ausbuchstabieren lässt,

etwa als Praxisfeld oder wissenschaftliche Disziplin – mit je unterschiedlichen Funktionen und Zwecksetzungen. Auch die Vielfalt ihrer theoretischen und empirischen Bezüge ist als programmatisch für die Erwachsenenbildungswissenschaft zu bezeichnen – ihre Unschärfe und Unbestimmtheit geraten ihr damit geradezu zur präzisen Definition.

Aufgrund dieser Unbestimmtheit und der damit zusammenhängenden unterschiedlichen Bezugssysteme, auf die rekurriert wird, ergeben sich Brüche und Widersprüche – ‚Erwachsenenbildung‘ bleibt somit ein leerer Signifikant (Laclau 1996). Diese Leere generiert immer wieder neue Bestimmungs-, Strukturierungs- und Ordnungsversuche und verweist dabei zugleich auf das Bedürfnis nach Ordnung und Einheit in der Vielfalt. Dies ist insofern problematisch, als die Erwachsenenbildungswissenschaft beständig auf der Suche nach einer einheitlichen, präzisen Definition ihres Gegenstandes und damit ihres Selbstverständnisses zu sein scheint.

Dem steht allerdings u.a. das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung als *praktische* Wissenschaft entgegen: Ist im untersuchten Diskurs von Erwachsenenbildung die Rede, wird in erster Linie das Tätigkeitsfeld, die soziale Realität des Lehrens und Lernens Erwachsener als Quartärbereich des Bildungssystems, in den Blick genommen und die wissenschaftliche Reflexion daran ausgerichtet. Die Koppelung der Ebenen von System, Profession und Disziplin kann mithin als konstitutiv für die Erwachsenenbildung bezeichnet werden (Faulstich, Graefner & Walber 2012, S. 37).

In der Selbstbeschreibung der Erwachsenenbildung als Handlungswissenschaft kommt

zum Ausdruck, dass die Disziplin *nicht* als autonom von ihrem Handlungsfeld zu denken ist – die Erwachsenenbildungswissenschaft ist ohne diesen Bezug gar nicht denkbar. Eine systematische Unterscheidung von Disziplin und Profession findet im untersuchten Diskurs weitgehend nicht statt, die Disziplin kann vielmehr als in weiten Teilen reaktiv bezeichnet werden – ihre Autonomie wird durch den starken Praxisbezug durchkreuzt. Das Außen der Disziplin – ihre Profession und (bildungs-)politische sowie wirtschaftliche Diskurse und Anforderungen – wird als disziplin konstitutiv in das Innen aufgenommen.

4.2 Selbstmarginalisierung der Disziplin

Die uneindeutige Gegenstandskonstitution und ihr Selbstverständnis als Handlungswissenschaft führen dazu, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft Probleme damit hat, ihre eigene Identität zu bestimmen und ein klares Profil zu entwickeln: Insgesamt scheint sie in Bezug auf ihre eigene Positionierung und damit auf die Frage, was ihr Gegenstand, ihre genuinen Aufgaben und Themenbereiche, kurz: ihr Proprium ist, in den letzten vier Jahrzehnten nicht wesentlich weitergekommen zu sein.

Im Diskurs der Erwachsenenbildungswissenschaft gibt es von Anfang an eine reflexive Debatte über das eigene Aufgaben- und Selbstverständnis – als Selbstvergewisserung nach innen und Legitimation nach außen. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die Sektion Erwachsenenbildung – als ein we-

sentlicher Teil der Disziplin – „in ihrer Selbstbeschreibung, abweichend von allen anderen Kommissionen, sich einem Bereich des Erziehungs- und Bildungssystems und nicht einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin zuordnet“ (Doerry 2014, S. 139), stellt sich die Frage nach der disziplinären Identität der Erwachsenenbildungswissenschaft in besonderer Weise. Die Identitätsprobleme der Erwachsenenbildungswissenschaft werden im untersuchten Diskurs durchgängig explizit zum Thema gemacht, was sich in einem deutlichen Krisenlamento manifestiert.

Zwar gehört es zur Aufgabe von Wissenschaften, sich ihrer selbst stets zu vergewissern – „diese [...] kontinuierlichen Bemühungen um die Vergewisserung der eigenen Grundlagen, also ‚Selbstverständnisdebatten‘ in dem hier verstandenen Sinne, sind notwendiger Teil der wissenschaftlichen Arbeit im disziplinären Kontext“ (Reinisch 2009, S. 14) –, allerdings sollte dies nicht dazu führen, dass die disziplinäre Weiterentwicklung darüber ins Stocken gerät, wie es im Fall der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung bisweilen der Fall zu sein scheint. So wird der Disziplin Erwachsenenbildung eine „strukturelle[...] Selbstmarginalisierung“ (Stifter 2010, S. 43) oder -geißelung attestiert, sie ist als überaus selbstkritisch zu bezeichnen (Schmidt-Lauff 2014, S. 47) und entbehrt weitgehend einer „Kompetenzdarstellungskompetenz“ (Reinisch 2009, S. 11) – was einer produktiven Weiterarbeit eher hinderlich ist. Die Problemfokussierung, das Hadern mit sich selbst sowie ein Gefühl bleibender Verunsicherung sind konstitutive Bestandteile der Erwachsenenbildungswissenschaft und ihrer Selbstdarstellung.

4.3 Orientierung an feldfremden Logiken

Inbesondere durch externe Begründungen erhoffte und erhofft sich die Erwachsenenbildungswissenschaft Legitimation und (finanzielle) Anerkennung. Der Blick nach außen zeigt sich – neben der Orientierung am Praxisfeld der Erwachsenenbildung – speziell in der Ausrichtung des erwachsenpädagogischen Diskurses an bildungspolitisch gestützten, gesellschaftlichen und ökonomischen Bedarfen und Anforderungen. Die Analyse hat gezeigt, dass die Diskursproduktion in wesentlichem Maße von der Bildungspolitik beeinflusst wird. Das Feld der Erwachsenenbildungswissenschaft wird damit vornehmlich durch externe, meist politische Auftraggeber bestimmt, die ein spezifisches Verwertungsinteresse an Erwachsenenbildung haben und sie mitunter zum Handlanger für unterschiedlichste Interessen stilisieren. Es sind also weniger die Akteur*innen der Erwachsenenbildungswissenschaft selbst, die ihre Deutungsmacht im Diskurs durchsetzen als vielmehr externe Akteur*innen, die den Diskurs bestimmen. Insofern kann die Erwachsenenbildungswissenschaft als sehr resonanzfähig für Themen und Argumentationsweisen ihrer Umwelt bezeichnet werden.

So liefert (politische) Auftragsforschung – und nicht Grundlagenforschung – auch einen Großteil der Befunde über die Erwachsenenbildung und bestimmt damit über die Perspektiven des Forschungsfeldes mit (Weber 2005). Im untersuchten Diskurs wird deutlich, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft weniger eigene wissen-

schaftliche Fragestellungen und Forschungsinteressen verfolgt, sondern sie vielmehr ihre gesellschaftliche Relevanz und Förderungswürdigkeit rhetorisch inszeniert und unter Beweis stellt. Die wissenschaftliche Autonomie der Erwachsenenbildung rückt dabei zugunsten der Aussicht auf gesellschaftliche Relevanz und finanzielle Förderung häufig in den Hintergrund; statt auf Theoriesuche begibt sie sich auf die Suche nach Lösungen für ihre allgegenwärtigen Finanzierungsprobleme (Wittpoth 2007, S. 46).

Dabei geht die Orientierung an der Bildungspolitik (und anderen Geldgebern bzw. Legitimationsinstanzen) mitunter so weit, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft deren Argumentationen ungefiltert in das eigene Diskursrepertoire aufnimmt – ohne diese in nennenswerter Weise zu hinterfragen oder zu prüfen. Ein Wesensmerkmal der Erwachsenenbildung scheint somit die „Übernahme politisch konsensbildender Terminologien“ (Lisop 2009, Abstract) zu sein. Die Erwachsenenbildungswissenschaft rekrutiert Themen von hoher gesellschaftlicher sowie politischer Aktualität und Brisanz und macht diese zu ihren Themen, so dass eine Unterscheidung zwischen wissenschaftlichem Vokabular und solchem aus öffentlichen und/oder bildungspolitischen Debatten kaum noch zu treffen ist (Zeuner 2014, S. 120).

Wissenschaft entwickelt sich in enger Wechselwirkung zu den Bedürfnissen und Anforderungen der Gesellschaft; die enge Verbindung von Wissenschaft und Politik ist also kein Spezifikum der Erwachsenenbildung, sondern ein allgemeines Wesensmerkmal (moderner) Wissenschaft (Mai 2017, S. 174).

Spezifisch für die Erwachsenenbildungswissenschaft aber ist, dass sie feldexternen Interessen, Logiken und Relevanzkriterien weitgehend mehr Priorität einzuräumen scheint als ihrem disziplinären Eigeninteresse. Dies zeigt sich bspw. darin, dass sich Grundlagenforschung gegenüber interessengebundener Forschung immer schlechter durchsetzen kann.

Die ungeklärte Identität der Erwachsenenbildungswissenschaft macht sie anfällig für Eingriffe von außen. Auf diese Weise können feldfremde Logiken relativ ungefiltert in das Feld der Erwachsenenbildungswissenschaft eindringen und damit ihr ohnehin schon fragiles Selbstverständnis zusätzlich in Frage stellen. „Als wesentliches Moment der relativen Autonomie eines Feldes hat Bourdieu dessen Fähigkeit verstanden, feldexterne Zwänge und Anforderungen zu brechen und sie in die eigene Feldlogik zu übersetzen“ (Forneck & Wrana 2009, S. 176). Dies gelingt der Erwachsenenbildungswissenschaft jedoch in weiten Teilen nicht. Vielmehr lässt sich konstatieren, dass sie feldexterne Logiken – die ihres Tätigkeitsfeldes oder die der Bildungspolitik z.B. – ungebrochen in das eigene Feldrepertoire aufnimmt. Beispielhaft hierfür steht die Übernahme des Lernbegriffs in den erwachsenenpädagogischen Diskurs oder die ungebrochene Karriere des Konzepts des lebenslangen Lernens. Insofern kann die Erwachsenenbildungswissenschaft als Feld mit schwacher Autonomie bezeichnet werden (Forneck & Wrana 2009, S. 175), welches es externen Akteur*innen relativ leicht macht, dort einzudringen und Einfluss zu gewinnen.

4.4 Die veränderungsresistente Disziplin

Der untersuchte Diskurs der Erwachsenenbildungswissenschaft über ihren Gegenstands- und Objektbereich ist als relativ homogen zu beschreiben. Diese Homogenität lässt sich nicht nur für die über den Untersuchungszeitraum von 40 Jahren weitgehend stabil bleibenden Thematisierungsdimensionen und deren inhaltliche Ausgestaltung sowie die den Diskurs bestimmenden Deutungsmuster feststellen, sondern sie zeigt sich darüber hinaus auch in den Sprecher*innenpositionen, die – sowohl über den Untersuchungszeitraum als auch über die untersuchten Textgattungen hinweg – ebenfalls als wenig heterogen zu kennzeichnen sind. Die diskursive Elite, die Expert*innen des Diskurses also, die über die Macht verfügt, ‚Wirklichkeit‘ bzw. ‚Wahrheit‘ zu setzen, und Zugang zur Öffentlichkeit hat, besteht vornehmlich aus männlichen Professoren der (Erwachsenen-)Pädagogik – Praktiker*innen kommen trotz der Vorrangstellung der Praxis der Erwachsenenbildung vor der Wissenschaft so gut wie gar nicht zu Wort. Die legitime Sprecher*innenposition zeigt sich in institutionalisierten Machtstrukturen, die wiederum mit bestimmten Positionen verbunden sind (z.B. Vorsitzende der Sektion Erwachsenenbildung). Das Spiel um Vorrangstellung im Diskurs der Erwachsenenbildungswissenschaft wird also in erster Linie zwischen Gleichen unter Gleichen ausgetragen. Damit wird nicht nur die „strukturelle[...] Unterrepräsentanz“ (Paulitz 2012, S. 166) von Frauen in der Wissenschaft fortgeführt, sondern es besteht auch die Gefahr zirkulärer Kommunikationsprozesse.

Der untersuchte Diskurs verdeutlicht, wie beharrlich sich Vorstellungen und Argumentationsweisen halten – und wie disziplinierend diskursive Muster wirken können. Einmal stabilisierte Wissensstrukturen oder disziplinäre Denkstile werden im Diskurs beständig wiederholt, an den sogenannten wissenschaftlichen Nachwuchs weitergegeben, selten hinterfragt und so immer weiter verfestigt – dementsprechend schwierig erweist es sich, diese einmal erhärteten Ordnungen zu durchbrechen oder gar zu verändern (Fleck 1980, S. 73).

Der wissenschaftliche Diskurs der Erwachsenenbildung erweist sich in seinen Grundzügen als ausgesprochen veränderungsresistent. Darüber hinaus kann er als relativ konform oder auch wenig konfrontativ bezeichnet werden: Wissenschaftsinterne Positionskämpfe oder Gegendiskurse sind kaum auszumachen, die wissenschaftliche Betrachtungsweise der Erwachsenenbildung ist weitgehend homogen – eine Perspektivvielfalt kommt kaum zustande (Forneck & Wrana 2005, S. 5). Insgesamt ist also eine hohe Persistenz der Gegenstandskonstitution zu verzeichnen. Wiederholungen stabilisieren zwar den Diskurs, sind aber nicht sonderlich fruchtbar.

5. Wie weiter mit der Erwachsenenbildungswissenschaft?

Bezogen auf die „Zusammenhänge, Unterstützungen, Blockaden, Kraftspiele und

Strategien“ (Foucault 2005, S. 19) des disziplinären Diskurses der Erwachsenenbildung lässt sich mit Bezug auf die Ergebnisse der empirischen Rekonstruktion resümieren: Die Erwachsenenbildungswissenschaft konstituiert ihren Gegenstand bzw. fasst ihr Selbstverständnis so, dass sie sich selbst im Weg steht.

Insofern verstehen sich der Beitrag und die ihm zugrundeliegende Studie als eine notwendige Problematisierung der Erwachsenenbildungswissenschaft – aus einer ganz spezifischen Perspektive.⁴ Die Perspektive der Diskursforschung fungiert dabei gewissermaßen als ‚Disziplinierung‘ in dem Sinne, sich von den mächtigen Gewohnheiten zu distanzieren (Laitko 1999, S. 19) und über die disziplinär verankerten und damit immer auch disziplinierenden Regeln und Grenzen hinauszudenken.

Auch in aktuellen Debatten wird die Frage nach dem Selbstverständnis der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung regelmäßig – und mitunter kontrovers – diskutiert. In diesem Zusammenhang spielen insbesondere die Auseinandersetzungen auf der Ebene der Sektion Erwachsenenbildung eine besondere Rolle, kommt wissenschaftlichen Fachgesellschaften doch die Aufgabe zu, das disziplinäre Selbstverständnis auch über die Fachgrenzen hinaus, z.B. in politischen Entscheidungsprozessen, nach außen zu vertreten. Innerhalb der letzten Jahre scheint die Frage nach der

⁴ Daran anknüpfend ließe sich fragen, inwiefern die Ergebnisse sich auch auf andere Bestandteile des Diskurses der Erwachsenenbildung übertragen ließen bzw. inwiefern alternative Zugänge, bspw. die Analyse von Fachzeitschriften oder die Beobachtung sozialer Praktiken im Rahmen der Sektionstagungen, diese Einsichten verändern oder ausdifferenzieren würden.

künftigen Positionierung und dem Selbstverständnis der Disziplin Erwachsenenbildung in diesem Rahmen wieder eine besondere Brisanz und Aktualität erhalten zu haben. In der Folge rufen Fachvertreter*innen dazu auf, die Erwachsenenbildungswissenschaft ernst zu nehmen und ihre Autonomie zu stärken (Zeuner 2014, S. 123). Für notwendig befunden wird diese Selbstvergewisserung, weil die Erwachsenenbildung von der Bildungspolitik nach wie vor nachgeordnet behandelt werde und die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung Probleme damit habe, sich in der Öffentlichkeit zu präsentieren (Gieseke 2013, S. 3-4) – gesprochen wird sogar von einer „zunehmend geringeren Beachtung der Weiterbildung“ (Gieseke 2013, S. 5). Notwendig sei deshalb eine Neupositionierung der Disziplin.

Anschließend an die Ergebnisse der Studie stellt sich also – jenseits der Tatsache, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft sich im Laufe ihres relativ kurzen Bestehens vielfältig etabliert hat und auch als forschungsintensive Disziplin zu bezeichnen ist, wie z.B. das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung (Arnold, Faulstich, Mader, Nuissl von Rein & Schlutz 2000) beweist, und auch unabhängig davon, dass Wissenschaft stets in gesellschaftliche und politische Kontexte eingebunden ist – folgende Frage: *Wie will bzw. kann sich die Disziplin Erwachsenenbildung künftig im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Politik verorten, welchem Verständnis von Erwachsenenbildung will bzw. kann sie folgen und wie formuliert und behauptet sie – auch gegen-*

über Erwartungen und Anforderungen von außen – ihre Eigenständigkeit?

Dazu scheint eine grundsätzliche Reflexion über das eigene Selbstverständnis – also darüber, was die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung sein und leisten kann, aber auch darüber, was sie *nicht* sein und leisten kann bzw. will – unerlässlich. Denn zum „Dasein disziplinärer Wissenschaftlergemeinschaften gehört essentiell das in ihnen realisierte Selbstverständnis davon, was die betreffende Disziplin darstellt und worin sie sich von anderen unterscheidet. Dieses Selbstverständnis oder Selbstbild einer Disziplin wirkt nach innen identitätsstiftend, nach außen legitimatorisch“ (Laitko 1999, S. 23).

Als problematisch erweist sich dabei allerdings ein Verständnis von Erwachsenenbildung als „eine in sich konsistente wissenschaftliche Disziplin“ (Hornstein 2012, S. 269). Demnach muss das beständige Ringen um ein einheitliches disziplinäres Selbstverständnis der Erwachsenenbildung problematisiert werden, denn es ist fraglich, ob eine einheitliche disziplinäre Identität erstens überhaupt denkbar und zweitens erstrebenswert wäre. Zwar liegt es in der Genese akademischer Disziplinen, eine gewisse Geschlossenheit zu haben – wenn gleich diese im vorliegenden Fall durch den starken Praxisbezug und die Orientierung an feldfremden Logiken durchkreuzt wird –, allerdings ist gerade die Offenheit für Entwicklungen am Rande der eigenen Disziplin und in anderen Disziplinen der eigenen disziplinären Entwicklung nicht abträglich, sondern vielmehr förderlich (Czada 2002, S. 40-42). Das Beharren und

Erstarren in disziplinären und damit z.T. auch disziplinierenden Strukturen kann somit als problematisch bezeichnet werden (Czada 2002, S. 51). Insofern wäre etwa darüber nachzudenken, ob es der Disziplinentwicklung der Erwachsenenbildung zuträglich sein könnte, über sich selbst weniger in der Kategorie ‚Identität‘ im Sinne eines festgeschriebenen und disziplinierenden Selbstbildes nachzudenken als vielmehr in der Kategorie ‚Differenz‘ im Sinne einer produktiven Heterogenität und Unterschiedlichkeit von Perspektiven. In diesem Kontext wäre bspw. zu diskutieren, inwiefern und unter welchen Umständen die Erwachsenenbildungswissenschaft von einer weiteren Öffnung für andere disziplinäre Bezüge, etwa sozial- und kulturwissenschaftliche, profitieren könnte. In diesem Zusammenhang kann dann auch die disziplinäre Zuordnung der Erwachsenenbildung zur Erziehungswissenschaft in den 1970er Jahren als eine disziplinierende Maßnahme betrachtet werden, die nicht nur Ordnung in das anfängliche Chaos gebracht hat, sondern auch zu nicht unerheblichen Ausgrenzungen geführt hat, z.B. der Soziolog*innen, die sich mit ‚Erwachsenenbildung‘ auseinandergesetzt haben – und damit zu einer Engführung der Erwachsenenbildung.

„Disziplinäre Identität [wäre dann, H.R.] nicht das, was es zu erhalten gilt, sondern das, was entsteht, was sich verändert und – wo Disziplinen zur akademischen Brauchtumspflege erstarrt sind – eigentlich verschwinden sollte“ (Czada 2002, S. 51).

Weiterhin wäre es m.E. angebracht, sich mehr auf die inhaltliche Diskussion ihres

Gegenstandsbereichs als auf die Zurschau- stellung ihrer Selbstzweifel einerseits und ihrer Relevanz und Förderungswürdigkeit andererseits zu fokussieren. So ergeht aus den eigenen Reihen von Zeit zu Zeit der Appell, sich selbst ernst zu nehmen, die übertriebene Selbstkritik abzulegen sowie Relevanz mehr aus sich selbst heraus zu entfalten – also eine machtvollere Position im eigenen Diskurs einzunehmen. Damit liefe die Disziplin, die – das hat die Studie gezeigt –, sehr auf äußeren Zuspruch angewiesen ist, nicht länger Gefahr, sich zum „Erfüllungsgehilfen von Ideen Dritter“ (Gieseke 2013, S. 12) zu machen und sich für alle Probleme und Fragen der Welt gleichermaßen zuständig zu erklären. Das würde – mit Gieseke gesprochen – der Wirksamkeit und Sichtbarkeit der Erwachsenenbildungswissenschaft keinen Abbruch tun, sondern käme ihr im Gegenteil vielmehr zugute (Gieseke 2013, S. 12).

Literatur

- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, E. & Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).
- Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (2010). Vorwort. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 7). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1998). *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des*

- wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- Czada, R. (2002). Disziplinäre Identität als Voraussetzung von Interdisziplinarität? In K. Bizer, M. Führ & C. Hüttig (Hrsg.), *Responsive Regulierung. Beiträge zur interdisziplinären Institutionenanalyse und Gesetzesfolgenabschätzung* (S. 23-54). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Doerry, G. (2014). Persönliche Erinnerungen über den Anfang der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE bis 1982. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 136-159). Opladen et al.: Budrich.
- Faulstich, P., Graefner, G. & Walber, M. (2012). Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. Zur Situation des Studiums der Erwachsenenbildung im BA-/MA-System. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 29-38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Forneck, H. J. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Forneck, H. J. & Wrana, D. (2009). Professionelles Handeln und die Autonomie des Feldes der Weiterbildung. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage (S. 175-189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2005). Der Staub und die Wolke. In M. Foucault, *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits: Band IV. 1980-1988* (S. 12-25). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friedenthal-Haase, M. (1990). Erwachsenenbildung als Problemfeld einer anwendungsorientierten Integrationswissenschaft. In J. Kade, M. Friedenthal-Haase & K. Fallenstein (Hrsg.), *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft* (S. 21-27). Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS).
- Gieseke, W. (2013). Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung/Weiterbildung sichtbar und wirksam zwischen Forschungsmöglichkeiten und Bildungspolitik? In H. v. Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis*. (S. 2-21). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hamann, J., Maeße, J., Gengnagel, V. & Hirschfeld, A. (2017). Einleitung. Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. In J. Hamann, J. Maeße, V. Gengnagel & A. Hirschfeld (Hrsg.), *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven* (S. 1-22). Wiesbaden: Springer VS.
- Hornstein, W. (2012). Zur disziplinären Identität der Sozialpädagogik. *Soziale Passagen: Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit*, 4 (2), 269-284 (Wiederabdruck).
- Kade, J. (1994). Offene Übergänge. Zur Eta-

- blierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 147-162). Weinheim et al.: Juventa.
- Keller, R. (2006). Wissenssoziologische Diskursanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Modelle*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage (S. 115-146). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2011a). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2011b). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knorr-Cetina, K. (1984). *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Laitko, H. (1999). Disziplingeschichte und Disziplinverständnis. In V. Peckhaus & C. Thiel (Hrsg.), *Disziplinen im Kontext. Perspektiven der Disziplingeschichtsschreibung* (S. 21-60). München: Fink.
- Laclau, E. (1996). Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun? Die soziale Produktion leerer Signifikanten. In E. Laclau, *Emanzipation und Differenz* (S. 65-78). Wien: Turia + Kant.
- Lisop, I. (2009). Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (16), 1-18. Verfügbar unter <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/16/lisop/index.html> [23.01.2018].
- Mai, M. (2017). Konflikte und Interdependenzen zwischen der organisierten Wissenschaft und der Politik. In J. Hamann, J. Maeße, V. Gengnagel & A. Hirschfeld (Hrsg.), *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven* (S. 173-189). Wiesbaden: Springer VS.
- Paulitz, T. (2012). Geschlechter der Wissenschaft. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 163-175). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinisch, H. (2009). Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Anmerkungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (16), 1-18. Verfügbar unter <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/16/reinisch/index.html> [23.01.2018].
- Rosenberg, H. (2015). *Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion*. Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, H. (2018). Wissenschaftsforschung als Diskursforschung – Überlegungen zur Selbstreflexion wissenschaftlicher Disziplinen im Anschluss an Ludwik Fleck. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 6 (1), 28-50.
- Schimank, U. (2012). Wissenschaft als gesellschaftliche Teilsystem. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 113-123). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schmidt-Lauff, S. (2014). Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung. Eindrücke, Einblicke und Zusammenhänge aus 40 Jahren Sektionsentwicklung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 11-57). Opladen et al.: Budrich.
- Siebert, H. (1976). Zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft. In H. Ruprecht & G.-H. Sitzmann (Hrsg.), *Das Verhältnis der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zu Nachbar-disziplinen* (S. 5-24). Abensberg: Weltenburger Akademie.
- Stifter, C. H. (2010). Erwachsenenbildung und Historiographie – Anmerkungen zu einem ungeklärten Verhältnis. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33 (4), 38-51.
- Truschkat, I. (2008). *Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, K. (2005). Produktion und Kommunikation in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In B. Dewe, G. Wiesner & C. Zeuner (Hrsg.), *Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung*. (S. 134-140). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wittpoth, J. (2007). Theorie (in) der Erwachsenenbildung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 30 (2), 44-51.
- Zeuner, C. (2014). Im Gespräch mit Prof. em. Dr. Erhard Schlutz und Prof. em. Dr. Horst Siebert zur früheren Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Vergangenheit*

als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE (S. 114-126). Opladen et al.: Budrich.

Hannah Rosenberg, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung/Genderforschung, der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Arbeitsschwerpunkte: Theorien der Erwachsenenbildung, poststrukturalistische Theorieansätze, erziehungswissenschaftliche Beratungsforschung, reflexives Lernen.

✉ rosenberg@uni-koblenz.de

Historische Erwachsenenbildungsforschung: Geprägt von Kontroversität und Ambivalenz

Christine Zeuner

Zusammenfassung

Der Beitrag gibt einen kurzen Überblick über die Struktur der historischen Erwachsenenbildungsforschung, skizziert kontroverse und ambivalente Einschätzungen und ordnet sie in den Kontext disziplinärer Identitätsdebatten ein. Plädiert wird für die Erneuerung eines disziplinären historischen Bewusstseins der Erwachsenenbildungswissenschaft, basierend auf Überlegungen zur Entwicklung eines spezifischen kulturellen (Disziplin-)Gedächtnisses bezogen auf Aleida Assmann und die Entwicklung historischer Kompetenz bezogen auf Oskar Negt.

Historische Erwachsenenbildungsforschung · Entwicklungen und Kontroversen · Identität der Disziplin · kulturelles Gedächtnis · historische Kompetenz

abstract

The paper gives a brief overview of the structure of historical adult education, outlines controversial and ambivalent assessments, and places them in the context of debates concerning the disciplinary identity. It argues for the renewal of a disciplinary historical consciousness within adult education science, based on considerations about the development of a specific cultural (disciplinary) memory according to Aleida Assmann and about the development of historical competence according to Oskar Negt.

historical adult education · development and controversies · disciplinary identity · cultural memory · historical competence

Die Herausgeber*innen dieser neuen Erwachsenenbildungszeitschrift intendieren, Debatten in der Disziplin anzustoßen und zu befördern. Mein Thema, die Geschichte der Erwachsenenbildung, ist seit vielen Wissenschaftsgenerationen ein produktiver Forschungsbereich der Erwachsenenbildung, der vielfältige Ergebnisse hervorgebracht hat, über den aber auch kontrovers diskutiert wurde und wird.

Zwei Zitate, älteren und neueren Datums, schätzen die Reichweite und Wirksamkeit dieses Forschungsbereiches dennoch eher pessimistisch ein. So stellte Hans Tietgens 1985 in der Einleitung zu seinem Buch *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung* fest: „Um die Arbeit an der Geschichte der Erwachsenenbildung ist es schlecht bestellt“ (Tietgens 1985, S. 7). In einer aktuellen Ausgabe der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* lesen wir, „dass die Erwachsenenbildung sowohl als akademische Disziplin als auch als konkreter [sic!] Bildungspraxis seit Langem ein keineswegs ungestörtes Verhältnis zur eigenen Geschichte aufweist“ (Stifter & Gonon 2017, S. 121).

Vielleicht fragen sich (disziplin-)historisch bewanderte Leser*innen, wie solche Urteile zustande kommen und aufgrund welcher Maßstäbe sie gefällt werden. Denn – und davon gehe ich aus – die Autoren haben sie aus ihrer Sicht weder leichtfertig noch unüberlegt verkündet.

Ziel meines Beitrags ist es, ausgehend von diesen Bekundungen, erstens Diskurse zur historischen Erwachsenenbildungsforschung in ihren Grundlinien nachzuzeichnen und gleichzeitig zu versuchen, die darauf bezogenen aktuellen innerdisziplinären Debatten der Erwachsenenbildungswissenschaft zu spiegeln. Zweitens werde ich Zugänge der historischen Erwachsenenbildungsforschung skizzieren. Drittens werde ich einerseits – bezogen auf Aleida Assmann (2007) – Anregungen für eine eigene, disziplinbezogene historische Erinnerungskultur der Erwachsenenbildung geben. Andererseits diskutiere ich, ob die Entwicklung einer spezifischen historischen Kompetenz – unter Rückgriff auf einen Ansatz von Oskar Negt (1986, 1991) – für die Erwachsenenbildungswissenschaft fruchtbar gemacht werden könnte. Abschließend werde ich eine – vorläufige – Einschätzung der historischen Erwachsenenbildungsforschung im Sinne einer „Bilanz und Perspektive“ (Tietgens 1968) vornehmen.

Mit meinem Vorgehen möchte ich zeigen, dass der langjährige Diskurs über die historische Erforschung der Erwachsenenbildung multiperspektivisch angelegt ist. Das ist bei Forschung unvermeidlich, denn Zielsetzungen und Interessen, theoretische Grundlagen, methodisches Vorgehen sowie Interpretationsansätze der Befunde sind vielfältig.

1. Disziplinäre Diskurse zur historischen Erwachsenenbildungsforschung

Meine Ausführungen wurden mit einem Zitat von Hans Tietgens eingeleitet, da es – stellvertretend für zahlreiche andere – Probleme der historischen Erwachsenenbildungsforschung prägnant analysiert und zum Weiterdenken anregt. Tietgens, der sich besonders für die Erforschung der Geschichte der Erwachsenenbildung eingesetzt und sie als ehemaliger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS, heute Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, DIE) sehr gefördert hat, begründete seine eher pessimistische Einschätzung der bis dahin vorliegenden Erträge historischer Forschung zur Erwachsenenbildung folgendermaßen:

„Es liegt aber auch in der Eigenart der Erwachsenenbildung selbst, wenn ihre Vergangenheit wenig erforscht ist. [...] Gemeint ist [...] die Unklarheit darüber, womit sich eine Geschichte der Erwachsenenbildung befassen kann bzw. sollte. Die Misere besteht nicht zuletzt darin, daß Erwachsenenbildung historisch schwer zu identifizieren ist. Die Frage, was zu ihr gehört, ist offen. Die Problematik ihrer Eingrenzung belastet nicht nur die aktuelle Diskussion, sondern auch den Blick in die Vergangenheit. Ist sie nicht, so könnte man fragen, in der Kulturgeschichte aufgehoben, in einer Geschichte der Arbeit verborgen? [...] Bislang hat ein anderer Weg Vorzug erfahren. Allenthalben war und ist die Tendenz vorherrschend, die Geschichte der Erwachsenenbildung aus der gegenwärtigen Perspektive zu betrachten, unter dem

Vorzeichen aktueller Bedürfnisse zu sichten. Eine solche Instrumentalisierung bedeutet aber nicht nur wechselnde Verengung des Geschichtsbildes. Da sie zu einem Mangel an Kontinuität führt, beeinträchtigt sie auch die jeweilige gegenwärtige Situation. Ihr würde es zugute kommen, wenn Traditionen bewußt gemacht werden könnten, die nicht als fallbezogene Beweismittel dienen, sondern die historisch Geleistetes und Gewesenes demonstrieren“ (Tietgens 1985, S. 7).

Tietgens hebt zunächst die Schwierigkeit hervor, den Gegenstand der historischen Erwachsenenbildungsforschung genau zu definieren und einzugrenzen. Er stellt zum einen fest, dass ein „Minimalkonsens darüber, was in der geschichtlichen Dimension als Erwachsenenbildung anzusehen ist“, in der Disziplin noch nicht vorliegt (Tietgens 1985, S. 7). Ergänzend sei hinzugefügt, dass bezogen auf den Kulturbegriff z.B. auch eine anthropologische Perspektive in den Blick genommen werden könnte. Wird Kultur als Menschwerdung und Sein begriffen, könnte davon ausgehend nach Ausprägungen erwachsenbildnerischer Prozesse und Erscheinungen gefragt werden.

Zum anderen bemerkt er, dass sich die Disziplin nicht darüber einig zu sein scheint, welche Zielsetzung historische Forschung haben könne. Er warnt vor ihrer Instrumentalisierung und plädiert zunächst dafür, das Ziel historischer Forschung auf die Darstellung von „historisch Geleistetem und Gewesenen“ einzugrenzen (Tietgens 1985, S. 7). Problematisch erscheint ihm eine Definition dessen, was in historischer Perspektive als Erwachsenenbildung gelten könne.

Wird sie als „jegliches Weiterlernen“ Erwach-

sener verstanden, dann hat sie, so Tietgens, eine „Kulturleistung im weitesten Sinne“ vollbracht (Tietgens 1981, S. 138). Das Lernen Erwachsener ist also untrennbar mit gesellschaftlichen Entwicklungen verbunden. „Erwachsenenbildung ist beteiligt gewesen an immer neuen *Antwortversuchen auf die Frage, wie menschliches Zusammenleben möglich ist*“ (Tietgens 1981, S. 138, Hervorhebung im Original). Rechnet man sie damit der Kulturgeschichte zu, wird „Erwachsenenbildung gleichsam die Geschichte selbst“ (Tietgens 1981, S. 139) und damit unüberschaubar. Daraus schlussfolgert Tietgens: „*Historiographie der Erwachsenenbildung* muss sich, will sie nicht uferlos werden, auf das konzentrieren, was in der Geschichte selbst als Erwachsenenbildung verstanden worden ist“ (Tietgens 1981, S. 139, Hervorhebung im Original). Über den inhaltlichen Bezug, also den konkreten Gegenstand der historischen Erwachsenenbildungsforschung, lassen sich auch ihre möglichen Zielsetzungen und damit intendierte Wirkungen hinterfragen. So listete Klaus Künzel verschiedene Zielsetzungen und Motive für die historische Erforschung der Erwachsenenbildung auf (Künzel 1974, S. 285):

- Schließung von Darstellungslücken,
- ‚akademischer Drang‘ zur Korrektur überholter Forschungsergebnisse,
- distanzierte Aufarbeitung vergangener Erwachsenenbildungstheorie und -erfahrungen,
- Nutzbarmachung der Ergebnisse für die Durchdringung gegenwärtiger Aufgaben.

Josef Olbrich ergänzte diese Punkte zum einen um den Aspekt der Legitimation. Danach trage die Auseinandersetzung einer Dis-

ziplin mit ihrer Geschichte zu ihrer Selbstvergewisserung und damit zur Entwicklung fachlicher Identität bei. Zum anderen spiele die historische Forschung eine Rolle bei der Abgrenzung der Erwachsenenbildung von anderen gesellschaftlichen Teilbereichen (bezogen auf ihre Praxis) und wissenschaftlichen Disziplinen (v.a. von der Erziehungswissenschaft), indem sie die besonderen Zielsetzungen und gesellschaftlichen Errungenschaften der Erwachsenenbildung in historischer Perspektive herausarbeitet (Olbrich 1985, S. 236-240).

Entschiedener als Künzel kritisierte Horst Dräger die Historiographie der Erwachsenenbildung als einen Bereich der Forschung, der sich nicht schlüssig sei über seine eigene Funktion. Es sei eine Tendenz, nicht historische Realität darzustellen, „sondern nur eine Auswahl historischer Ideen als Gegenstand der Geschichte“ (Dräger 1992, S. 77). Historische Darstellungen von Erwachsenenbildung beruhten daher seit ihren Ursprüngen auf Verzerrungen, die ein realistisches Bild gar nicht erst entstehen ließen, denn: „Die historische Forschung stellte sich dar als der interpretative Bericht über für gültig gehaltene Paradigmata der Vergangenheit, und die Historie wurde zum Substitut gegenwartsbezogener Bildungsphilosophie und Theoriearbeit“ (Dräger 1992, S. 77). Die Tragfähigkeit dieser These könnte meines Erachtens nur durch die – bisher noch ausstehende – kritische (Re-)Interpretation der mittlerweile umfangreichen historischen Forschungsergebnisse überprüft werden. Eine solche Kritik führt folglich zu der Frage, welches *Erkenntnisinteresse* die histori-

sche Erforschung der Erwachsenenbildung haben kann. Sie ist scheinbar in dem Dilemma befangen, einerseits dem Anspruch, Erklärungsmuster für gegenwärtige Ausprägungen der Erwachsenenbildung zu liefern, kaum gerecht werden zu können (oder zu sollen). Andererseits besteht das Problem, dass das nicht ohne Weiteres einzulösende Ziel – möglichst wirklichkeitsgetreue Darstellungen über Ausschnitte der Geschichte der Erwachsenenbildung zu leisten –, als unzureichend empfunden wird.

Zentral war und ist die Frage „nach dem wissenschaftstheoretischen Eigenverständnis der historischen Erwachsenenbildungsforschung und verbunden damit, nach dem Stellenwert geschichtlicher Besinnung im Kontext der wissenschaftlichen Profilsuche der Erwachsenenbildung“ (Künzel 1974, S. 284).

Nachdem in den 1970er und 1980er Jahren das Thema historische Erwachsenenbildungsforschung durch die PAS und zahlreiche Lehrstuhlvertreter*innen der Erwachsenenbildung an den Universitäten bezogen auf wissenschaftliche Publikationen eine Hochzeit erlebte, trat es in den 1990er Jahren im innerdisziplinären Diskurs eher in den Hintergrund.

1984 veranstaltete die (damals sogenannte) Kommission Erwachsenenbildung (heute Sektion) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) die bisher einzige Jahrestagung zu historischen Zugängen zur Erwachsenenbildung und dokumentierte ihre Ergebnisse (Schlutz & Siebert 1985). Der *report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, der seit 1978 als Sprachrohr der Erwachsenenbil-

dungswissenschaft herausgegeben wurde, widmete sich historischen Themen eher selten (Heft 31/1993 und Heft 4/2010).

Auf Initiative des DIE wurde Hans Tietgens 1999 beauftragt, sich mit einer Arbeitsgruppe über den Stand der historischen Erwachsenenbildungsforschung zu verständigen. Resultat war das 2002 komplementär zum *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung* (Arnold, Faulstich, Mader, Nuissl von Rein & Schlutz 2000) veröffentlichte *Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung* (Ciupke, Gierke, Hof, Jelich, Seitter, Tietgens & Zeuner 2002). Ziel war es, den Forschungsstand der historischen Erwachsenenbildungsforschung zu skizzieren und weiterführende Perspektiven und Fragestellungen zu diskutieren.

Vor dem Hintergrund meiner bisherigen Ausführungen würde ich die historische Erwachsenenbildungsforschung folgendermaßen verorten: Sie steht in einem Spannungsfeld zwischen der kritischen Auseinandersetzung um Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung aus anthropologischer, sozial- und kulturhistorischer sowie ideengeschichtlicher Perspektive. Im Rahmen der Etablierung einer wissenschaftlichen Disziplin und interessegeleiteter Selbstvergewisserung erfüllt sie legitimatorische Begründungszusammenhänge. Damit fungiert sie, ihr disziplinäres Selbstverständnis begründend und ihre Identitätsfindung unterstützend, als kulturelles Gedächtnis (im Sinne von Assmann (2007), siehe Abschnitt 3) für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung.

2. Zugänge zur historischen Erwachsenenbildungsforschung: Versuch einer Skizze

Der Beginn der historischen Forschung zur Erwachsenenbildung in Deutschland liegt in der Zeit der Weimarer Republik, eine systematische Bearbeitung historischer Themen erfolgte in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1960er Jahren (Born 1991). Inhaltlich entspricht die historische Erwachsenenbildungsforschung seit den 1960er Jahren ihrer Systematisierung nach weitgehend der erziehungswissenschaftlichen historischen Forschung, die Heinz-Elmar Tenorth (2010) als ideengeschichtlich, sozialgeschichtlich und international-vergleichend kategorisiert (Tenorth 2010, S. 138). Entlang dieser Dimensionen kann aus der ergebnisbezogenen Rezeption der historischen Erwachsenenbildungsforschung die folgende Systematik abgeleitet werden:

- *Problem- und ideengeschichtliche Forschung* (theoretische Begründungen von Erwachsenenbildung; historische Epochen; Systembildungsprozesse),
- *Sozialhistorische Forschung* (Adressaten- und Teilnehmendenforschung, hier insbesondere Arbeiten zur Arbeiterbildung, Frauenbildung, und Arbeitslosenbildung; berufliche Weiterbildung in historischer Perspektive; Entwicklung der Erwachsenenbildung in der DDR),
- *Geografisch-institutionengeschichtliche Forschung* (Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen, Arbeiterbildungsinstitutionen, kirchliche Einrichtungen; Regionalstudien; DDR-Forschung),

- *Fachbezogene Forschung* (Didaktik-Methodik; Professionsentwicklung; Lernen und Lernprozesse; allgemeine, politische, kulturelle, berufliche und wissenschaftliche Weiterbildung),

- *Biografische Forschung*,
- *Internationale und vergleichende Ansätze*,
- *Quellen- und Dokumentensammlungen*.

Während es Ziel des Memorandums zur historischen Erwachsenenbildungsforschung (Ciupke et al. 2002) war, den unterschiedlichen Zugängen der historischen Erwachsenenbildungsforschung eine Systematik zu unterlegen, um auf ihre Reichweite und mögliche Forschungsdefizite hinzuweisen, ohne aber eine *inhaltliche Darstellung* der Ergebnisse zu versuchen, gibt es bis heute nur zwei Arbeiten, die die Erträge der deutschen historischen Erwachsenenbildungsforschung systematisch und methodisch einordnen sowie inhaltlich darstellen: Armin Born (1991) sowie Christine Zeuner und Peter Faulstich (2009). Für Österreich hat Filla (2014) eine entsprechende Einordnung vorgenommen. *Chronologische*, v.a. *ideengeschichtliche Darstellungen* der Geschichte der Erwachsenenbildung finden sich dagegen in zahlreichen Überblicksdarstellungen in verschiedenen Ausgaben des Handbuchs Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Tippelt 1994, 1999; Tippelt & von Hippel ab 2009) sowie in Lexika und Enzyklopädien der Erziehungswissenschaft (Dräger 1992; Schiersmann 2004). Seit 2011 werden im Rahmen der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online (EEO) Einzelbeiträge zu historischen Themen der Erwachsenenbildung veröffentlicht, die sowohl ideengeschichtlich als auch sozialhistorisch angelegt sind (Zeuner 2018).

Zudem wurden in größeren zeitlichen Abständen immer wieder *Überblicksdarstellungen* zur Geschichte der Erwachsenenbildung verfasst. Franz Pöggeler gab 1975 das erste Standardwerk zur Geschichte der Erwachsenenbildung heraus. Verbunden mit dem Anspruch, in dem als Sammelband konzipierten Werk möglichst viele Facetten der Geschichte der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen, wurden Epochen, Ideengeschichte und Institutional- sowie Organisationsformen nebeneinandergestellt, ohne innere Zusammenhänge und Abhängigkeiten zu berücksichtigen.

Einen *historischen Überblick* zur Entwicklung der Erwachsenenbildung bietet die 1996 von Günther Wolgast veröffentlichte *Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung*, in der nach einer jeweils einordnenden Einleitung tabellarisch die wichtigsten Entwicklungen der Erwachsenenbildung von ihren ersten Anfängen (Wolgast geht bis 1340 zurück) bis 1996 aufgelistet werden. Die bisher umfassendste chronologische Darstellung der Geschichte der Erwachsenenbildung, die sich am sozialhistorischen Paradigma orientiert, legte 2001 Josef Olbrich vor. Beginnend im 19. Jahrhundert, ist das Buch nach Epochen geordnet.

Ein Schwerpunkt historischer Erwachsenenbildungsforschung liegt mittlerweile auf sozialhistorischen Perspektiven, die sich mit dem historischen und gesellschaftlichen Stellenwert, den die Erwachsenenbildung in ihrer Rolle als Unterstützerin und engagierte Kritikerin gesellschaftlicher Veränderungen seit Ende des 18. Jahrhunderts bis zum beginnenden 20. Jahrhundert hatte, auseinandersetzt. Erwachsenenbildung wird von

der Forschung als Teil des Bildungssystems wahrgenommen, das bestimmte kulturelle, soziale, politische und ökonomische Aufgaben erfüllt. Die daraus resultierenden Verflechtungen, gegenseitigen Abhängigkeiten und reziproken Wirkungen werden zunehmend auch in historischer Perspektive untersucht. In den letzten Jahren entstanden wieder vermehrt ideengeschichtlich begründete Untersuchungen zur Erwachsenenbildung, wobei die quellenorientierte Auseinandersetzung mit den Konzepten, Ideen und Ansprüchen der Aufklärung Vorrang hatte. Vor allem in den 1990er Jahren bis zur Jahrtausendwende wurde, ausgelöst durch zahlreiche Jubiläen von Erwachsenenbildungseinrichtungen (v.a. Volkshochschulen), die institutionenbezogene, regionalhistorische Forschung intensiviert.

Die Fülle der historischen Arbeiten sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die früher geäußerte Kritik an der unübersehbaren Heterogenität der historischen Forschung bis heute relevant ist. Sie schlägt sich nieder in eher zufälligen Schwerpunktsetzungen bezogen auf bestimmte Epochen (z.B. Aufklärung; Zeit der Weimarer Republik), Organisationsformen (z.B. Volkshochschulen) und Themengebiete (Arbeiterbildung) und unterliegt damit weiterhin einer eher zufälligen Selektivität – ausgehend von den Interessen der Forschenden. Auch, wenn sich das historische Puzzle zur Erwachsenenbildung mittlerweile insgesamt vergrößert und gefüllt hat, sind aber beispielsweise weiterhin einige der von Pöggeler (1985, S. 249) benannten Forschungslücken, wie die Zeitgeschichte der Spitzenorganisationen, die Geschichte der

Weiterbildungspolitik seit 1945, die Alltagsgeschichte der Erwachsenenbildung als Teil der Sozialgeschichte oder regionalgeschichtliche Aspekte der Entwicklung der Erwachsenenbildung, erst in Ansätzen bearbeitet worden.

3. Erwachsenenbildungsforschung: ein erweiterter Blick

Jenseits der im Memorandum zur historischen Erwachsenenbildung vorgeschlagenen Systematik (Ciupke et al. 2002) wäre es für Diskussionen über zukünftige Forschungsstrategien zur historischen Erwachsenenbildungsforschung sinnvoll, weitere Zugänge zur Auseinandersetzung mit historischen Entwicklungen und Ausprägungen der Erwachsenenbildung zur Kenntnis zu nehmen und hinsichtlich ihres Gehalts und ihrer Wirkung zu befragen (Ciupke et al. 2002, S. 9-10).

Um die bisherigen Forschungsergebnisse und, allgemeiner gefasst, die vorhandenen Kenntnisse über die Geschichte der Erwachsenenbildung in einer erweiterten Perspektive zu würdigen, möchte ich Bezug nehmen auf eine Systematisierung der Historikerin Aleida Assmann, die sich mit dem Thema Geschichte und Gedächtnis auseinandergesetzt hat. Danach können *drei Formen historischer Repräsentation* identifiziert werden, die jeweils nach ihren Grundformen bzw. Ordnungsstrukturen, den genutzten Medien und ihren Formaten charakterisiert werden. Demzufolge wird Geschichte v.a. dargestellt durch *Erzählen*, *Ausstellen* und *Inszenieren* (Assmann 2007, S. 154).

Erzählen heißt für Assmann die Darstellung historischer Ereignisse in chronologischen oder kausalen Zusammenhängen. Sie kann „argumentativ erklärend oder imaginativ wiederbelebend und fiktional identifikatorisch“ (Assmann 2007, S. 154) erfolgen und basiert v.a. auf Texten und Printmedien. Als typische Formate nennt sie historische Romane und wissenschaftliche Publikationen. Es liegt auf der Hand, dass die meisten Ergebnisse historischer Erwachsenenbildungsforschung der Kategorie des Erzählens zugeordnet werden können.

Unter *Ausstellen* versteht sie das „Nebeneinander materieller Arrangements im Raum“ (Assmann 2007, S. 154). Die genutzten Medien sind Bilder, Texte, Gegenstände, digitale Medien, die in Museen und Installationen präsentiert werden. Erwachsenenbildung ist eher selten alleiniges Thema von Ausstellungen, wobei ihre Leistungen im Rahmen von Jubiläen von Erwachsenenbildungseinrichtungen durchaus öffentlichkeitswirksam publik gemacht werden und das Lernen Erwachsener als Teil des gesellschaftlichen Verständigungsprozesses in sozialhistorischen oder alltagskulturellen Ausstellungen durchaus berücksichtigt wird.

Bei der *Inszenierung* historischer Ereignisse unterscheidet Assmann zwischen medialen und lokalen Darstellungsformen. Beispiele für mediale Ansätze sind Filme, Videos, DVDs und ihre Verbreitung über Fernsehen und Internet. „Gedenkstätten, historische Bühnen, ‚heritage tourism‘, ‚living history‘, Event, Spektakel, Geschichts-Festivals“ (Assmann 2007, S. 154) sind ebenfalls Bestandteil historischer Inszenierungen. Hinzuzufügen sind, besonders auch als Gegenstand

und Methode der Erwachsenenbildung, Ansätze der Oral History (typisch für die historische Aufarbeitung der Erwachsenenbildung sind Interviews mit Zeitzeug*innen) und Geschichtswerkstätten. Dort finden sich Interessierte zusammen, um ihre eigene Lokalgeschichte zu erforschen.

In der Dimension der Inszenierung zeigt sich, bezogen auf die historischen Zugänge der Erwachsenenbildung eine besondere Form der Verschränkung von Theorie und Praxis: V.a. im Rahmen der Gedenkstättenarbeit, aber auch bei Bildungsreisen werden nicht nur Methoden erwachsenengerechten und teilnehmerorientierten Lernens angewandt, sondern Erwachsenenbildung und das Lernen Erwachsener selbst thematisiert (Ciupke & Derichs-Kunstmann 2001). Es wäre einen Versuch seitens der Disziplin wert, diese unterschiedlichen Formen der historischen Aneignung und Auseinandersetzung stärker zu berücksichtigen, mit dem Ziel, die Erwachsenenbildung und ihren Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung für die Öffentlichkeit sichtbarer zu machen.

Für mich stellt sich neben der Art und Weise der gesellschaftlichen Rezeption der historischen Leistungen der Erwachsenenbildung die Frage, auf welche Weise die Erwachsenenbildungswissenschaft ihre eigene *disziplinäre Identität* weiter entwickeln sollte. Die Auseinandersetzung mit ihrer Geschichte könnte dabei eine wesentliche Rolle spielen. Franz Pöggeler stellte bereits 1985 fest: „Der wissenschaftliche Nachwuchs hat in den letzten Jahrzehnten alle Aktualitäten studiert ohne freilich zu beachten, dass die volle Urteilsfähigkeit und ein wirklich kritisches Bewußtsein nur erreicht werden kön-

nen, wenn man in der Geschichte bewandert ist“ (Pöggeler 1985, S. 249). D.h., historisches Wissen wird verstanden als Grundlage für die Entfaltung einer spezifischen disziplinären Identität.

In diesem Sinne plädiere ich für die Entwicklung historischer Kompetenz bei Lehrenden und Lernenden im Anschluss an den Soziologen und Philosoph Oskar Negt, für den historische Kompetenz drei Dimensionen historischen Lernens beinhaltet:

„Die Dimension der Zukunft, des Wurfs nach vorne, das kann ein utopischer Wurf sein oder auch eine Traumphantasie; die Dimension des gegenwärtigen Realitätsbewusstseins, und die Dimension der Erinnerungsfähigkeit als historisches Erinnern“ (Negt 1991, S. 64).

Die Beschäftigung mit Geschichte im Allgemeinen kann dazu beitragen, historische Zusammenhänge zu erklären und über sie aufzuklären; sie kann identitätsbildend wirken, indem sie die Entwicklung einer individuellen und gesellschaftlichen Erinnerungskultur unterstützt; sie ermöglicht und regt individuelle und kollektive Selbstvergewisserung an. Eine Übertragung dieser Perspektive auf die Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin und Praxis sollte unmittelbar einleuchtend sein. Denn die Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen soll zu einem reflexiven Geschichtsbewusstsein führen, das „nicht nur der Gewinnung von Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungskompetenzen“ dient, sondern „auf Historizität“ zielt – „und damit auf die Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit – eigenen Lebens“ (Knigge 2010, S. 16), und, so sei hier hinzuzufügen, der eigenen Disziplin.

Wie könnte man sich die Entwicklung historischer Kompetenz im Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung vorstellen? Soweit nicht, im Sinne des Kerncurriculums zur Erwachsenenbildung der DGfE (2006), spezielle Geschichtsmodule ausgewiesen werden, können historische Perspektiven in allen im Kerncurriculum vorgeschlagenen Themengebieten berücksichtigt werden. Das Verständnis aktueller Entwicklungen in Bereichen wie Professionsentwicklung und professionelles Handeln, Didaktik und Methodik, Lehren und Lernen, Institutionen und Organisationen, Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmer sowie Inhaltsbereiche der Erwachsenenbildung wird erhöht, wenn die jeweils kontextabhängigen historischen Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen berücksichtigt werden.

Die Kenntnis historischer Zusammenhänge erleichtert es Studierenden, ihr Wissen einzuordnen und Relationierungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vorzunehmen. Theoretische und normative Vorstellungen können mit aktuellen Ausprägungen der Praxis abgeglichen und verglichen werden. Es geht dabei nicht um Übertragungen aus der Geschichte in die Gegenwart, sondern um die Reflexion und das Verstehen von Entwicklungen. Eine solche Reflexionsarbeit sollte auch die Erkenntnis fördern, dass Entscheidungen in der Regel in Abhängigkeit von bestimmten politischen, sozialen und wirtschaftlichen Konstellationen gefällt wurden, dass sie aber auch im Zusammenhang mit Interessen der jeweiligen Akteur*innen standen. Es sollte immer die Frage gestellt werden, ob Handlungsalternativen bestanden und wenn ja, welche.

4. Bilanz und Perspektive: Welche Wege sollte die historische Erwachsenenbildungsforschung zukünftig einschlagen?

„Auch wenn die Erwachsenenbildungswissenschaft eine junge Disziplin ist, so kann sie doch auf eine rege historische Forschungstätigkeit zurückblicken“ (Gruber 2010, S. 5).

„So wenig Erwachsenenbildung in den einschlägigen Werken der allgemeinen Fachhistoriografie, der Erziehungswissenschaft, der Politologie oder auch der Soziologie berücksichtigt wurde, so wenig hat die Qualität und Quantität des bisherigen Outputs historischer Erwachsenenbildungsforschung dazu beitragen können, dieses Missverhältnis, das freilich keineswegs der Rolle und Bedeutung von Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess entspricht, aufzulösen“ (Stifter & Gonon 2017, S. 121).

Angesichts dieser divergierenden Einschätzungen könnten sich die Leserinnen und Leser etwas irritiert fragen, wie der bisherige Stand der historischen Erwachsenenbildungsforschung einzuordnen ist. Erfolgreich oder nicht erfolgreich? Diese Frage ist nicht in der Form eines binären Codes zu beantworten. Vielmehr kommt es auf die Perspektive der jeweiligen Autor*innen an.

Elke Gruber argumentiert aus der Sicht einer Erwachsenenbildungswissenschaftlerin und unterstreicht die nach ihrer Einschätzung durchaus beachtlichen Ergebnisse der historischen Erwachsenenbildungsforschung. Sie beurteilt ihre Stärken v.a. im Kontext der Entwicklung einer disziplinären Identität und

hebt die Möglichkeit der Selbstreflexion der Akteur*innen innerhalb der Erwachsenenbildung hervor:

„Über die Aufarbeitung der eigenen Geschichte können Theorien und Strömungen mit kritischer Distanz reflektiert und für die aktuelle und künftige Ausgestaltung von Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden. Darüber hinaus kann historische Erwachsenenbildungsforschung nicht unwesentlich als Korrektiv wirken, indem sie historische Alternativen und Zielsetzungen ins aktuelle Bewusstsein bringt“ (Gruber 2010, S. 5).

Christian H. Stifter und Philipp Gonon legen dagegen einen anderen Maßstab an und fragen, inwiefern die Erwachsenenbildung v.a. für die Geschichtswissenschaft, aber auch für andere Disziplinen genuiner Forschungsgegenstand ist. Ihrer Argumentation entsprechend wird ein Themengebiet erst dann gesellschaftlich relevant, wenn es auch von anderen Wissenschaftsdisziplinen wahrgenommen und bearbeitet wird. Aus dieser Perspektive ist ihr Schluss, die historische Erforschung der Erwachsenenbildung sei unterbelichtet und unwichtig bzw. irrelevant. Grundlage ihres Urteils sind die quantitativ eher bescheidenen Ergebnisse zur historischen Erwachsenenbildungsforschung anderer Disziplinen wie der Geschichtswissenschaft, der Politikwissenschaft, der Soziologie und der Theologie, um diejenigen Wissenschaften zu nennen, die sich am häufigsten mit Fragen der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung beschäftigen.

Ich schließe mich Christian H. Stifter und Philipp Gonon allerdings weder argumenta-

tiv noch im Hinblick auf ihre Schlussfolgerungen an. Denn für mich stellen sich mehrere Fragen:

- Welche plausible Begründung gibt es für die These, dass ein historischer Forschungsgegenstand nur durch die Geschichtswissenschaft selbst adäquat behandelt werden kann und erst dadurch gesellschaftliche Relevanz erhält? Gilt diese Annahme auch für andere Bereiche des Bildungswesens?
- Welche Themenfelder der historischen Bildungsforschung wurden bisher von der Geschichtswissenschaft breitflächig bearbeitet und haben dadurch übergreifende gesellschaftliche Relevanz erhalten?
- Wer, wenn nicht die Erwachsenenbildung selbst, sollte ein Interesse an der historischen Erforschung ihres Gegenstandes haben? – Bezogen auf ihre Zielsetzungen und Begründungen.

Den Anspruch der weiteren Systematisierung der bisherigen Forschungsergebnisse, ihrer Reflexion und (Re-)Interpretation, auch in interdisziplinären Forschungskontexten, stelle ich damit ebenso wenig in Abrede wie die notwendige bessere gesellschaftliche Sichtbarmachung und Verbreitung dieser Forschungsergebnisse. Insgesamt bedürfte es dazu weiterführender disziplinärer Diskussionen und Strategien.

In meinen Augen täte die Erwachsenenbildung gut daran, eine eigenständige historische Kompetenz im Sinne Negts zu entwickeln. Sie könnte ihre Akteur*innen in Wissenschaft und Praxis, im Rahmen von Forschung und Lehre und bei der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses dabei unterstützen, ihr professionelles Selbstverständnis vor dem Hintergrund his-

torischer Erfahrungen und Erkenntnisse zu schärfen und eine historische Fähigkeit zu entwickeln „[...] in dem Sinne, dass in der Tat Gegenwart als Schnittpunkt von Vergangenheit und Zukunft gesehen wird“ (Negt 1986, S. 39). Denn, so fährt Negt fort, „Wer kein Bewusstsein der Vergangenheit hat, hat auch kein Zukunftsbewusstsein“ (Negt 1986, S. 39). – Dieses sollte sich die Erwachsenenbildung allerdings vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Bedeutung für das Lernen Erwachsener nicht nehmen lassen, sondern utopiefähig bleiben: „Die Kategorie der objektiven Möglichkeiten, also nicht nur der gedachten Möglichkeit, sondern der Möglichkeit, die die Mittel der Realisierung besitzt, bezeichnet diese Utopie“ (Negt 1986, S. 40).

Durch eine vertiefte und kontinuierliche Auseinandersetzung mit ihrem historisch begründeten, kritischen Bildungsbegriff, der sich an der Entwicklung einer humanen, demokratischen und partizipativ gestalteten Gesellschaft orientiert, könnte sich die Erwachsenenbildung davor bewahren, jeweils auf aktuelle gesellschaftliche Erwartungen zu reagieren und sich dadurch instrumentalisieren zu lassen, denn:

„Die größte Gefahr für die Erwachsenenbildung ist vielleicht diejenige, die sie schon immer begleitet hat: sich bereitwillig von fremden Interessen in Dienst nehmen zu lassen im guten Glauben, auf die Weise der Entwicklung, dem Fortschritt, der Aufklärung der Menschen – lauter hehren Zielen also – zu dienen. [...] Häufig genug hat die Erwachsenenbildung ihre wachsende gesellschaftliche Relevanz mit dem Verlust kritischer Substanz bezahlt“ (Pongratz 2010, S. 11).

Literatur

- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, E. & Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf [20.03.2018].
- Assmann, A. (2007). *Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung*. München: C.H. Beck.
- Born, A. (1991). *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ciupke, P. & Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.) (2001). *Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Geschichte der Erwachsenenbildung. Band 13*. Essen: Klartext Verlag.
- Ciupke, P., Gierke, W., Hof, C., Jelich, F.-J., Seitter, W., Tietgens, H. & Zeuner, C. (2002). *Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung*. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ciupke02_01.pdf [20.03.2018].
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der Vorstand (2006). *Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Verfügbar unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2006_KCE_EB-WB_konsekutiv.pdf [20.03.2018].

- Dräger, H. (1992). Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Band 11. Erwachsenenbildung* (S. 76-92). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filla, W. (2014). *Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gruber, E. (2010). Editorial. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. Geschichte der Erwachsenenbildung, 33 (4), 5-7.
- Knigge, V. (2010). Zur Zukunft der Erinnerung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 25/26, 10-16.
- Künzel, K. (1974). Geschichtsforschung und historisches Bewußtsein in der Erwachsenenbildung. In J. H. Knoll (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis* (S. 280-302). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Negt, O. (1986). Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption ‚Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen‘. *Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen*, 4/5 (1991/92 8/10), 32-44. [Abschrift der Tonbandaufzeichnung eines Referats beim internationalen Symposium „Arbeit und Bildung – Emanzipation durch Lernen und Phantasie“ 1986 in Linz, Österreich].
- Negt, O. (1991). ‚Lernen aus der Geschichte‘ – Geschichte in der politischen Bildung. In A. Brock, O. Negt & N. Richartz (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Praxis. Beiträge zur Arbeiterbildung als politische Bildung* (S. 56-73). Köln: Böhlau.
- Olbrich, J. (1985). Anmerkung zur Bedeutung der historischen Forschung in der Erwachsenenbildung. In E. Schlutz & H. Siebert (Hrsg.), *Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1984. Tagungsberichte Nr. 13* (S. 236-245). Bremen: Universität.
- Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pongratz, L. A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pöggeler, F. (Hrsg.) (1975). *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Handbuch der Erwachsenenbildung Band 4. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pöggeler, F. (1985). Zeitgeschichte der Erwachsenenbildung als Aufgabe und Gegenstand der andragogischen Historiographie. In E. Schlutz & H. Siebert (Hrsg.), *Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1984. Tagungsberichte Nr. 13* (S. 246-262). Bremen: Universität.
- Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1993). *Geschichte und Erwachsenenbildung*, 31.
- Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2010). *Geschichte der Erwachsenenbildung*, 33 (4).
- Schiersmann, C. (2004). Erwachsenenbildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.),

- Historisches Wörterbuch der Erziehung* (S. 288-302). Weinheim: Beltz.
- Schlutz, E. & Siebert, H. (Hrsg.) (1985). *Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1984. Tagungsberichte Nr. 13*. Bremen: Universität.
- Stifter, C. & Gonon, P. (2017). Editorial. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40 (2), 121-125.
- Tenorth, H.-E. (2010). Historische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsforschung 3. Auflage* (S. 135-153). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietgens, H. (Hrsg.) (1968). *Bilanz und Perspektive. Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschule*. Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1981). *Die Erwachsenenbildung*. München: Juventa.
- Tietgens, H. (Hrsg.) (1985). *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (1994). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (1999). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.) (2009). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolgast, G. (1996). *Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Neuwied: Luchterhand.
- Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Zeuner, C. (Hrsg.) (2018). *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Weinheim et al.: Beltz Juventa. Verfügbar unter https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html [20.03.2018].

Christine Zeuner, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Erwachsenenbildung, politische Erwachsenenbildung/Citizenship Education, international-vergleichende Erwachsenenbildung, Theorien der Erwachsenenbildung, Alphabetisierung, Grundbildung, Literacy und Numeracy.

✉ zeuner@hsu-hh.de

Orte und Formate für Debatten in der Erwachsenenbildung

Carola Iller

Zusammenfassung

In dem Beitrag werden Orte und Formate des Debat- tierens mit dem Ziel betrachtet, auf Lücken und nicht wahrgenommene Effekte in den Diskursen aufmerksam zu machen. Diskurse auf Tagungen und in Publikatio- nen stellen Verbindungen her, die ein Forschungsfeld zu einem „Invisible College“ werden lassen. Formate und Orte produzieren aber auch Ungleichheit im Diskurs, so z.B. zwischen Wissenschaft und Praxis, etablierten Wis- senschaftler*innen und Nachwuchswissenschaftler*innen und international zwischen „anglophonen“ und anderen Sprachregionen.

Invisible College · Nachwuchsförderung · wissenschaftli- che Tagung · Publikationswesen

abstract

In this article, places and formats of debating are conside- red with the aim of becoming aware of gaps and unper- ceived consequences in discourses. Discourses at conferences and in publications create connections that turn a field of research into an "Invisible College". But these formats and places also produce asymmetries in discourse, such as between scientific theory and practice, between established and junior scientists, and between "anglophone" and other language regions.

Invisible College · promotion of young scientists · academic conference · publishing

In der ersten Ausgabe *wi(e)der streiten* der neu gegründeten Zeitschrift *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* einen Beitrag zum diskursiven Austausch in der Erwachsenenbildung zu leisten, ist eine Ehre und zugleich eine große Herausforderung. Am Anfang ist noch vieles offen: Begriffe, methodische Zugänge, Schreibstile. Mit dem Aufschlag kann man also einen interessanten Diskussionsverlauf eröffnen, aber auch „den Ball weit ins Aus schießen“.

Vieles, was in dem Titel der Zeitschrift und dem Anliegen der Herausgeber*innen anklängt, wäre eine Debatte wert. Im folgenden Beitrag liegt der Fokus auf Formaten und Orten des Debattierens und damit auf dem räumlichen, zeitlichen und methodischen Rahmen der Produktion und Rezeption wissenschaftlichen Wissens. Im Hinblick auf diese Produktion und auch die Reproduktion wissenschaftlichen Wissens braucht es Gelegenheitsstrukturen für die Interaktion von Wissenschaftler*innen, räumliche und zeitliche Voraussetzungen für reale Begegnungen, wie z.B. auf Tagungen, oder virtuelle Begegnungen durch den Austausch in Zeitschriften. Methodisch wird die Art der Kommunikation vorgegeben: das Ausmaß der Informationsvermittlung, die Möglichkeit zum

Austausch von Argumenten, die Klärung von Standpunkten und Perspektiven. Debattieren wird hier als eine spezifische Interaktionsform aufgefasst, bei der im Widerstreit neue Erkenntnisse gewonnen und zugleich angeeignet werden können.

In ihrem Buch *Lernort Tagung* stellen Christina Müller-Naevecke und Ekkehard Nuissl einleitend fest: „Wir haben in vielen Auswertungen eigener und fremder Tagungen immer wieder die gleichen Feststellungen gemacht: Es fehlt vielfach an der angemessenen Wertschätzung der *didaktischen* Dimension von Tagungen, das heißt an der sinnvollen und dynamischen Gestaltung von Lern- und Erfahrungsprozessen“ (Müller-Naevecke & Nuissl 2016, S. 13, Hervorhebung im Original). Ähnlich wie Kapitel in einem Sachbuch sei eine gute fachlich ausgerichtete Tagung gegliedert, nur bietet die Tagung zusätzlich noch die Möglichkeit der sozialen Interaktion (Müller-Naevecke & Nuissl 2016, S. 67).

Im vorliegenden Beitrag werden reale und virtuelle Begegnungen nicht als konkurrierende Gelegenheiten des Debattierens gegenübergestellt. Vielmehr geht es übergeordnet darum, sich die „Orte“ und ihre Funktionalität für Debatten zu vergegenwärtigen. Zu unterscheiden sind individuelle von kollektiven Prozessen der Produktion und Aneignung, also einerseits individuelle Schaffens- und Lernprozesse in der Wissenschaft und andererseits die kollektive Entwicklung der Wissenschaftsdisziplin, wobei im Folgenden die Perspektive der Disziplinentwicklung im Vordergrund steht. Ziel des Beitrages ist es, vorhandene Orte und Formate des Debattierens zu sichten und auf Lücken und nicht-wahrgenommene Effekte aufmerksam zu machen.

1. Wer debattiert mit wem?

Bevor die Sichtung beginnen kann, sind noch einige Klärungen und Präzisierungen notwendig. Zunächst scheint es mir angebracht, das Beobachtungsfeld genauer zu bestimmen. Vor allem gilt es zu klären, wer mit wem „in der Erwachsenenbildung“ debattieren könnte und sollte und welche Orte deshalb in den Blick genommen werden. Pragmatisch wäre eine Eingrenzung auf innerwissenschaftliche Diskurse nahe liegend und eine Unterscheidung zwischen Debatten in der Erwachsenenbildungswissenschaft und Debatten in der Erwachsenenbildungspraxis vermutlich nicht weiter begründungsbedürftig, gilt doch die Distanz des Wissenschaftssystems zur gesellschaftlichen Praxis als ein Wesensmerkmal moderner Wissenschaft. Die Suche nach Orten und Formaten für Debatten ließe sich dementsprechend auf die üblichen Kommunikationsgelegenheiten – auf Tagungen und in Publikationen – in der Wissenschaft begrenzen.

Im Hinblick auf Diskurse lässt sich diese Differenzierung jedoch nicht ohne weiteres vollziehen, denn damit würde unterstellt, dass Diskurse in der Wissenschaft von Erwartungen der Praxis oder der Politik unberührt blieben. Am Beispiel der Debatten um Evidenzbasierung zeigt Gert Biesta (2011) allerdings exemplarisch für viele andere

Prozesse des Informations- und Meinungsaustauschs zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis, dass der Wert von wissenschaftlichem Wissen und die Mechanismen der Wertschätzung machtvoll von der einen in die andere Sphäre hineinwirken. Es geht in Diskursen also nicht immer um die Suche nach Wahrheit, sondern um das richtige Wissen, genauer um die Macht und Durchsetzungsfähigkeit des Wissens. Und diese wiederum ist nicht epistemologisch begründet, sondern beruht auf der Macht der Netzwerke¹ zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis:

„Es ist nicht einfach nur die Größe der Maschinerie, die ihr Macht verleiht, sondern auch die Vielzahl von Verbindungen, durch die das Risiko entsteht, den Ort des Urteils auszulöschen, einen Ort des Nachdenkens darüber, welche Absichten tatsächlich einmal mit dieser Maschinerie umgesetzt werden sollten“ (Biesta 2011, S. 94).

Für die hier angestrebte Sichtung der Orte und Formate für Debatten in der Erwachsenenbildung lassen sich daraus zwei Schlussfolgerungen ziehen.

Erstens: eine Trennung zwischen wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Diskursen vorzunehmen, ist nicht nur nicht möglich, sie wäre auch verantwortungslos. Sie würde den Entstehungskontext und die Resonanz von wissenschaftlichen Debatten ausblenden und damit die Netzwerke der

¹ Mit dem Bild der „Netzwerke“ und der „Maschinerie“ nimmt Gert Biesta (2011) Bezug auf Bruno Latours Analysen zur Wirksamkeit von Technikwissen. Demnach wird dies wirksam, da immer mehr Orte und Personen in das Netzwerk der Wissenschaft einbezogen werden, im Grunde genommen gibt es also keinen Wissenstransfer von der Wissenschaft in die Praxis, sondern die alltäglichen Praktiken werden in wissenschaftliche Praktiken eingegliedert und damit die Maschinerie vergrößert (Biesta 2011, S. 87-90).

Wissensproduktion nur zum Teil abbilden. Wenn Forschung als eine „produktive Macht des Verbindens“ (Biesta 2011, S. 95) verstanden werden kann, dann müssen auch die Prozesse und Methoden der Erkenntnisgewinnung in Gänze transparent sein.

Zweitens: Orte des Debattierens sind nicht nur Kommunikationsgelegenheiten, bei denen Wissen generiert oder weiterentwickelt wird, sondern auch Orte des Reflektierens, Beurteilens und Entscheidens. Bei der Sichtung der Orte und Formate des Debattierens sollte deren Bedeutung als „Ort des Urteils“ und „Ort des Nachdenkens“ (Biesta 2011, S. 94) eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

2. An welchen Orten finden Debatten statt?

Meist werden mit dem Begriff „Orte“ physische, sichtbare und reale Räume assoziiert, im Kontext des Debattierens auch Orte, die eine face-to-face-Kommunikation ermöglichen. Für den wissenschaftlichen Diskurs sind die zentralen Orte Versammlungen und Veranstaltungen, an denen Wissenschaftler*innen zusammenkommen; ein wesentlicher Teil der Kommunikation in der Wissenschaft findet jedoch im Austausch von Texten, Briefen, E-Mails, Artikeln und anderen Publikationen statt. Diese Kommunikationsnetzwerke stellen machtvolle Verbindungen her, sie generieren Forschungsfelder und konstituieren über Einrichtungs- und Ländergrenzen hinweg fachliche Gemeinschaften. Die Zusammenarbeit in diesen Netzwerken ist möglicherweise intensiver

als mit den Kolleg*innen vor Ort. Die Netzwerke wirken dabei wie eine Organisation, eine wissenschaftliche Einrichtung, weshalb sie auch als „Invisible College“ bezeichnet werden.

“[...] you will probably know more about your counterparts in a university on another continent than you know about the people in the building next door to you. The interconnected global research network is largely invisible to outsiders, and for that reason it is called the ‘invisible college’” (Agre 2005, section 10).

Das Konzept des „Invisible College“ stammt bereits aus dem 17. Jahrhundert, als Forschende sich über größere räumliche Entfernungen austauschten, indem sie intensiven Briefwechsel pflegten, um über aktuelle Forschung zu kommunizieren, und damit einen fachlichen Austausch etablierten, der später von akademischen Zeitschriften übernommen wurde (Larsson 2010, S. 98). Durch die Digitalisierung sind weitere Kommunikationswege entstanden, Mailinglisten, websites, Kommunikation über Video-Konferenzen usw. Insgesamt, so stellt Agre (2005) fest, wächst der Druck zur Integration und zum Zusammenschluss in Forschungsgruppen, zulasten von Diversität der Forschungsrichtungen an den unterschiedlichen Standorten. Dieser Aspekt soll hier jedoch nicht weiter problematisiert werden, denn zunächst ist für die Orte und Formate des Debattierens wichtig, dass der Austausch über Forschung und die Entwicklung neuer Forschungsfragen auch in einem virtuellen Raum über traditionelle Medien oder digitale Informations- und Kommunikationstechnologien stattfinden kann.

Mit dem Konzept des „Invisible College“ ist zudem eine erweiterte Perspektive auf den fachlichen Diskurs verbunden, weil in der Rekonstruktion der fachlichen Gemeinschaft und ihrer Kommunikationsorte auch die unsichtbaren Regeln in den Blick geraten, so z.B. die Relevanzsetzungen von Tagungen und Publikationen als Diskursorte in der Erwachsenenbildung (Iller & Jütte 2018). Einen Überblick über Publikationen und Veranstaltungen der österreichischen, der deutschen und der internationalen Wissenschaftskommunikation zur Erwachsenenbildung geben Karin Gugitscher, Christoph Straka und Daniela Holzer (2017) in ihrem Dossier zu Wissenschaft und Forschung in der Erwachsenenbildung. Die Auflistung umfasst verschiedene Formate; bei den Publikationen werden Bücher, Sammelbände, Zeitschriften und online-Portale sowie für die Erwachsenenbildung relevante Verlage aufgeführt (Gugitscher et al. 2017, S. 42-43). Ebenso werden Veranstaltungsformate, also Tagungen, Workshops, Vortragsreihen und ähnliche Formate benannt (Gugitscher et al. 2017, S. 44-46).

Die Auflistung suggeriert eine Gleichwertigkeit der Publikations- und Veranstaltungsorte, die die Bewertungsmechanismen des Wissenschaftssystems nicht hinreichend berücksichtigt. Nationale und internationale Tagungen gehören sicherlich zu den bedeutendsten Diskursorten für die Erwachsenenbildung. Die Veranstaltungsdichte ist mitt-

lerweile so hoch, dass niemand mehr überall dabei sein kann ohne andere Aufgaben, wie das Schreiben oder die Lehrtätigkeit, zu vernachlässigen. Es gilt also eine Auswahl zu treffen und dabei können verschiedene Kriterien eine Rolle spielen. Im Sinne des „Invisible College“ könnte die Vernetzung mit anderen Forschenden aus dem Forschungsfeld im Vordergrund stehen, wie es z.B. die Netzwerke der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) (siehe <https://www.esrea.org/networks/>) oder die informellen Arbeitsgruppen in der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ermöglichen. In den Themen der Netzwerke und Arbeitsgruppen spiegeln sich Diskursfelder, wie z.B. „Active Democratic Citizenship“, „Migration, Transnationalism, Racisms“ oder „Erwachsenenbildung und Raum“, „Bildung und Altern“. In der Regel werden die Treffen öffentlich über Mailinglisten und websites bekannt gegeben, so dass der Zugang für alle interessierten Diskutant*innen möglich und oftmals explizit erwünscht ist.

Ein anderes Auswahlkriterium könnte die Visibilität² im Fach sein, dies ist für die wissenschaftliche Karriere wichtig, aber auch im Hinblick auf die Sichtbarkeit der eigenen Forschungen in der Disziplin. Sichtbarkeit gelingt am besten mit einem Beitrag, der im Programm erscheint. Aber nicht jede*r, die oder der einen Beitrag leisten möchte, wird im Programm aufgenommen. Meist werden

2 Mit Visibilität oder Sichtbarkeit wird meist verbunden, dass die Forschung – einer Person, einer Forschungsgruppe oder einer Forschungseinrichtung – von anderen wahrgenommen wird. Von einem erfahrenen und einflussreichen Kollegen habe ich gelernt, dass es allerdings nicht so wichtig ist, *gesehen* zu werden, sondern dass einem *zugehört* wird.

in einem „Call for Papers“ die Auswahlkriterien (z.B. inhaltliche Passung zum Tagungsthema, Qualität, Aktualität) und die auswählenden Personen genannt. Die Auslegung der Kriterien bietet allerdings durchaus Spielräume, so dass das Verfahren und die Bewertungsmaßstäbe der Auswählenden wesentlichen Einfluss bei der Themensetzung haben. Vor allem das „double blind“-Review (z.B. beim DGfE-Kongress) soll zur Objektivität beitragen, was unerwünschte Nebeneffekte aber nicht ausschließt. So sind routinierte Autor*innen strukturell begünstigt: ihre positiven Erfahrungen in vorangegangenen Reviewverfahren tragen dazu bei, dass sie treffsicher das schreiben, was die Gutachter*innen lesen wollen. Das führt jedoch dazu, dass immer die Gleichen vortragen. Zudem wird die Bewertung in der Regel auf einzelne Beiträge bezogen, d.h. die Reviewer*innen wissen nicht, ob das Thema einmalig oder mehrfach im Programm vertreten sein wird. Letztlich entscheidet dann das Programmkomitee – nicht mehr „blind“. Es ist auch fraglich, ob in einer so kleinen community wie der Erwachsenenbildung überhaupt ein „double blind“-Prozess gewährleistet werden kann. Und weil wir das zurecht anzweifeln können, entsteht ein Gefühl der Intransparenz, das die Bedeutung von Tagungen und Konferenzen als Orte des kollegialen Diskutierens und Debattierens beeinträchtigt.

Neben inhaltlichen Kriterien spielen bei der Auswahl der Orte des Debattierens auch organisatorische Aspekte eine Rolle, so die zeitliche Lage, die mit beruflichen und privaten Verpflichtungen in Einklang gebracht werden muss. Ebenso spielen aber auch finanzielle Faktoren eine Rolle. Zur Rekonstruktion

des „Invisible Colleges“ in der Erwachsenenbildung haben wir u.a. Nachwuchswissenschaftler*innen danach befragt, welche Tagungen sie besuchen und für relevant halten (Iller & Jütte 2018). Dabei zeigte sich, dass Kosten ein relevantes Auswahlkriterium darstellen (Iller & Jütte 2018, S. 39). Besonders die Teilnahme an internationalen Konferenzen ist kostspielig und kann von den Doktorand*innen nur realisiert werden, wenn sie eine Förderung dafür erhalten. Diese ist wiederum häufig davon abhängig, ob es sich um einen echten „Tagungsauftritt“ handelt, also ein Vortrag gehalten wird. Obgleich die Beteiligung an internationalen Diskursen also insgesamt als relevant anzusehen ist, steht diese Option nicht allen Forschenden gleichermaßen offen. Vielmehr wird die Verfügbarkeit von finanziellen Ressourcen für die Tagungsteilnahme zum unausgesprochenen Zugangskriterium zu den Diskursorten.

Dies gilt auch für virtuelle Diskursorte, wie sie in der Wissenschaft klassischerweise Publikationen darstellen. Publikationen bieten für das Debattieren einige Vorteile gegenüber der face-to-face-Kommunikation: die Kommunikation kann ortsunabhängig und asynchron erfolgen, Beiträge lassen sich über einen längeren Zeitraum nachvollziehen und archivieren, vor allem aber können komplexe Argumente dargelegt und Er widerungen differenzierter ausgeführt werden. Ähnlich wie Tagungen sind aber auch hier Zugangsbarrieren zu den Diskursorten zu beachten. Insbesondere frisch promovierten Kolleg*innen eröffnet sich hier regelmäßig ein überraschend intransparentes Bild, zumindest, wenn sie erstmalig allein für eine Publikation verantwortlich ihre Dissertationen veröffentlichen

müssen, ohne die Gesetzmäßigkeiten des Publikationswesens tatsächlich überblicken zu können.

Nicht nur bei Dissertationen stellt sich die Frage, ob die Publikation in einem renommierten Verlag, einer renommierten Reihe veröffentlicht oder – schnell und günstig – auf dem Dokumentenserver der Heimatuniversitätsbibliothek eingestellt werden soll. Angesichts der Optionen zeigt sich bereits, dass den Verlagen eine wichtige Gatekeeper-Rolle zukommt. Welche Verlage z.B. als „relevant“ für die Erwachsenenbildung erscheinen, entscheidet sich aber nicht darüber, ob dort Publikationen erscheinen, sondern welches Renommee dem Publikationsort beigemessen wird. Vor allem für Nachwuchswissenschaftler*innen ist deshalb relevant, wo sie publizieren, denn vielfach wird in Auswahlkommissionen, Jurys usw. vom Renommee des Publikationsortes (dem Verlag oder der Zeitschrift) auf die Qualität der Publikation geschlossen. Dies wiederum macht deutlich, dass auch hinsichtlich der virtuellen Diskursorte nicht die Verlage allein, sondern das Netzwerk der Fachgemeinschaft, das „Invisible College“, entscheidend sind.

3. Wer bestimmt die Regeln des „Invisible College“?

Angesichts der unterschiedlichen Relevanz der verschiedenen Orte und Formate, in denen Debatten in der Erwachsenenbildung geführt werden (können), drängt sich die Frage auf, wer über die Relevanzzuschreibungen entscheidet und nach welchen Kriterien die Relevanz von Diskursorten bewertet wird. Auf der

Suche nach dem „ruler of the rules“ (Larsson 2010, S. 101) hat Staffan Larsson mehrere Jahrgänge dreier internationaler Zeitschriften der Erwachsenenbildungswissenschaft ausgewertet, um das fachliche Netzwerk von Autor*innen, das „Invisible College“ der Erwachsenenbildung, zu verorten. Dabei stellt er fest, dass sich in den Debatten weniger Forschungsgemeinschaften als vielmehr Regime der Forschungsfinanzierung, vor allem die auf bibliometrischen Indices beruhende Mittelvergabe, widerspiegeln. In vielen Ländern wird nämlich die Mittelzuweisung für Wissenschaftler*innen von ihrer Leistung abhängig gemacht, die gemessen wird an Publikationen in referierten und in einem weltweit geltenden Index erfassten Journal. Dies wiederum führt zu regionalen und sprachlichen Privilegien im globalen Wettbewerb der Wissenschaftler*innen, die eine internationale Vernetzung der Erwachsenenbildungswissenschaft behindern. Die Regeln der Relevanzsetzung werden also nicht von den Wissenschaftler*innen oder den Verlagen bestimmt, sondern sind Effekte der Steuerungsmechanismen im internationalen Wissenschaftssystem. Die Mitglieder der scientific community in der Erwachsenenbildungswissenschaft verstärken lediglich die Effekte, indem sie ihre Publikationsstrategien entsprechend anpassen.

Nicht in den indizierten Journals zu publizieren, ist jedoch auch keine Lösung, denn dies würde Staffan Larsson zufolge zu einer Verdrängung der Forschung zur Erwachsenenbildung führen bzw. bestünde die Gefahr, dass andere (Sub-)Disziplinen über das Praxisfeld der Erwachsenenbildung publizieren (Larsson 2010, S. 108-111).

Ähnlich argumentieren Andreas Fejes und

Erik Nylander (2017), die ebenfalls eine deutliche Tendenz zu „English-speaking indexed journals“ (Fejes & Nylander 2017, S. 26) konstatieren und diese eingeschränkte Rezeption internationaler Forschung in den sogenannten internationalen Journals kritisieren. Auf der Basis von bibliometrischer Forschung stellen sie fest, dass unter den erfassten 33.000 Autor*innen und 151.000 zitierten Autor*innen in internationalen Zeitschriften englische bzw. amerikanische Wissenschaftler*innen deutlich dominieren und selbst Autor*innen aus anderen Ländern vorwiegend anglo-amerikanische Autor*innen zitieren (Fejes & Nylander 2017, S. 24). Die Diskurse in den internationalen Zeitschriften und damit in den Publikationen mit hoher Reputation haben demnach einen „anglophonen bias“, d.h. es zählt nicht immer das bessere Argument, sondern die Präferenz einer Sprachregion.

„Maybe we should all ask ourselves when citing an Anglophone scholar if we just cite by routine, or if there might be any reference available by non-Anglophone scholars that would be as good or maybe even better to cite“ (Fejes & Nylander 2017, S. 27).

Neben den Sprachbarrieren wird Ungleichheit also auch durch Schreibroutinen und den Zugang zu Veröffentlichungen hergestellt. Ein epochaler Umbruch im Publikationswesen zeichnet sich insofern durch die Open-Access-Bewegung ab, der sich zunehmend auch wissenschaftliche Einrichtungen, Fördermittelgeber und Landesregierungen anschließen. Open Access soll den Zugang zu Veröffentlichungen von Forschungsergebnissen öffnen

und vor allem die Ergebnisse aus öffentlich geförderter Forschung kostenlos für alle zugänglich machen. In Deutschland führt dies allerdings nicht, wie man naiverweise meinen könnte, zu einem kostenlosen Zugang für alle zu allen Forschungsergebnissen. Vielmehr zeichnet sich eine Verschiebung der Kosten von den Leser*innen hin zu den Autor*innen ab, die nun für die Veröffentlichung ihrer Open Access-Publikation bezahlen müssen. Noch ist nicht klar, ob die Finanzierung, insbesondere der Article Processing Charge (APC), durch Dritte (Ministerien, Universitäten, Fachgesellschaften) übernommen wird. In einigen europäischen Ländern (z.B. Schweden, Niederlanden) wird ein Fonds für Publikationen von den jeweiligen Wissenschaftsministerien zur Verfügung gestellt.³ In Deutschland übernehmen einige Universitäten oder auch Fördermittelgeber bei Drittmittelforschung die Finanzierung der Veröffentlichungen. Im internationalen Vergleich ist diese „Einzelfalllösung“ sicherlich die ungünstigste und hinsichtlich der Chancengleichheit die anfälligste Fördervariante. Auch wenn es in der Erwachsenenbildungswissenschaft noch gute Möglichkeiten der kostenlosen Publikation in der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (ZfW) und dem *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* (RELA) gibt, besteht doch insgesamt die Gefahr, dass die oben beschriebenen Regime der Anerkennung von Forschung und der Ressourcensteuerung von außen in die Forschungsgemeinschaft hinein getragen werden.

Ein Ausdruck dafür ist der oben beschrie-

³ Diese Information habe ich einem Vortrag von Dr. Thomas Jung vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bonn, entnommen.

bene Druck, sich an vermeintlich allgemeingültigen Qualitätskriterien für Publikationen (z.B. referiert, in Zitation-Indices gelistet) zu orientieren, wie es gelegentlich in Berufungsverfahren oder bei Evaluationen als Erwartung formuliert wird. In solchen Situationen hilft es dann wenig, auf die Besonderheit des Faches hinzuweisen oder zu behaupten, es gäbe solche Publikationsorte für die Erwachsenenbildung nicht. Der Kern der Forderung zielt nämlich nicht darauf, die gleichen Formate oder Orte für wissenschaftliche Diskurse zu wählen, sondern den Geltungsbereich der Regeln der Qualitätssicherung und der Ressourcenallokation zu erweitern. Dieser Debatte können wir nicht aus dem Weg gehen, ohne uns selbst aus der Wissenschaftsgemeinschaft zu exkludieren.

Wir sollten jedoch nicht nur die Produktion von Ungleichheit in den Anerkennungssystemen der Hochschulpolitik problematisieren, sondern die Aufmerksamkeit auch auf unser eigenes Fach richten. Ein besonderes Debattenformat hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten in der Nachwuchsförderung etabliert: die Forschungswerkstatt. Ich selbst habe gemeinsam mit einigen Kolleg*innen vor 15 Jahren die Werkstatt Weiterbildungsforschung mitgegründet (Iller, Hof, Jütte, Kraft, Schäffer, Schmidt-Lauff & Schrader 2004). Dieses Format der kollegialen Diskussion von Forschungsarbeiten im Modus des „work in progress“ hat sich auch in anderen Teildisziplinen und anderen Fächern etabliert

und gehört mittlerweile zum Veranstaltungsrepertoire vieler Graduiertenschulen und Promotionsprogramme. Interessant ist, dass in der Forschungswerkstatt ein Diskurs gepflegt wird, bei dem die Interaktionsform von „Diskurs“ auf „Beratung“ umschwenkt, wie es beispielsweise die Beschreibung der Bielefelder Forschungswerkstatt eindrucksvoll wiedergibt: „Forschungswerkstätten, [in denen, C.I.] nach einleitenden Impulsvorträgen der Doktorandinnen und Doktoranden, diskursiv die für Promotionsprojekte notwendigen zirkulären Praxen der Abstimmung und wechselseitigen Adaption von Methode und Gegenstand in der Erstellung und Umsetzung eines Forschungsdesigns verhandelt werden. [...] Im Gespräch werden die Bemühungen geschildert, innerhalb der Forschungswerkstatt eine Doktorandin dahingehend zu beraten, eine mit weniger Erklärungsanspruch belastete Forschungsfrage zu formulieren und vermittelt darüber die Erhebung und Auswertung bearbeitbar zu machen“ (Heinrich 2017, S. 201).

Martin Heinrich führt diese Umformung des Diskursformats auf das Autonomie-Beratungs-Dilemma⁴ der Nachwuchsförderung zurück und schreibt weiter:

„Deutlich wird hierbei, dass das Tagungsformat der Nachwuchsförderung eine besondere Form der Kritik evoziert, bei der notwendig zwischen den beiden Extrempolen des nur am Ideal der Wissenschaftlichkeit ausgerichteten besseren Arguments und der

⁴ Als Autonomie-Beratungs-Dilemma bezeichnet Martin Heinrich die Anforderung an Betreuer*innen von Nachwuchswissenschaftler*innen, einerseits die Doktorand*innen als autonome Wissenschaftler*innen anzusehen, die die Befähigung zu freier, selbstbestimmter und selbstverantworteter Forschung im Rahmen ihrer Promotion unter Beweis stellen sollen. Andererseits ist es die Aufgabe der Betreuer*innen, die Nachwuchswissenschaftler*innen zu beraten, sie auf Probleme aufmerksam zu machen, sie vor Fehlentscheidungen zu bewahren und ihnen damit quasi diese Befähigung abzusprechen.

rücksichtsvollen Beratung oszilliert wird“ (Heinrich 2017, S. 209).

Das Gespräch mit dem wissenschaftlichen Nachwuchs ist in dieser Lesart „quasi natürlich“ von einem hierarchischen Gefälle geprägt. Der*Die wissende, erfahrene Wissenschaftler*in diskutiert demnach aus einer herausgehobenen Position und muss abwägen, wie viel Autonomie er*sie dem unerfahrenen Nachwuchs einräumen kann. Mit diesem „Besser-Wisser-Habitus“ stellen wir sicher, dass die eingefahrenen Wege, Begriffe, Methoden respektive Konflikte unhinterfragt an die nächste Generation weitergegeben werden.

Dabei würde ich Martin Heinrichs Einschätzung zustimmen, dass sprachliche Glättungen, wie die Umbenennung des wissenschaftlichen Nachwuchses in „Qualifikand*innen“, nichts grundlegend an dem problematischen Verhältnis ändern (Heinrich 2017, S. 197). Dieses Verhältnis wird aber auch nicht dadurch in Frage gestellt, dass es mit beruflicher Sozialisation verglichen und in ein Lehrer*in-Schüler*in-Verhältnis oder eine pädagogische Struktur umgedeutet wird (Heinrich 2017, S. 214-218).

Das Verhältnis würde sich ändern, wenn wir Wissenschaftler*innen nicht nach ihrem Status unterscheiden, sondern Argumente aufgreifen und sie kritisieren, ungeachtet wer sie vorträgt, methodische Hinweise und kollegiale Ratschläge geben, egal ob sie an unerfahrene oder langjährige Forscher*innen gerichtet sind. Nachwuchsförderung würde dann Nachwuchswissenschaftler*innen und ihre Fragestellungen und Forschungsarbeiten ernst nehmen, sie als Beiträge zur Ent-

wicklung des Faches und neuer Forschungsgebiete ansehen. Förderung wäre dann nicht eine Einsozialisation in vorgegebene Wissenschaftsstrukturen, sondern ein Austausch, in dem die erfahrenen Wissenschaftler*innen ihr Wissen zur Verfügung stellen, damit neue Forschungsideen umgesetzt werden können. Diese Sichtweise auf Nachwuchsförderung hat Antje Barabasch vom Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) in der Schweiz vor kurzem in einem persönlichen Gespräch dargelegt. Ich halte diesen Ansatz für sehr innovativ. Gerade im Hinblick auf Diskursformate und -orte ist es wichtig, Asymmetrien in der Kommunikation aufzudecken und ihre Berechtigung zu hinterfragen. Dass wir dieses Gespräch am Rande einer Sitzung des Programmkomitees der österreichischen Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK) geführt haben, zeigt, wie eng die Gestaltung von Tagungen und Konferenzen mit den Öffnungs- respektive Schließungsmechanismen von Diskursorten verbunden ist.

4. Was fehlt?

In dem Beitrag wurden Orte und Formate des Debattierens am Beispiel von Tagungen und Publikationen mit dem Ziel betrachtet, auf Lücken in den Gelegenheitsstrukturen und nicht-wahrgenommene Effekte in den Diskursen aufmerksam zu werden. Als Lücken lassen sich fehlende „Orte des Nachdenkens“ (Biesta 2011) und der Reflexion der eigenen Disziplin identifizieren. Die Erwachsenenbildungswissenschaft lässt sich zwar als „Invisible College“ rekonstruieren, aber sie bestimmt

nicht die Regeln, nach denen diskutiert und Anerkennung gezollt wird. Bislang ist die Funktion der Orte und Formate der Debatten vor allem auf die Präsentation von Forschung bezogen und nicht auf Diskussion und Austausch. Dabei gehe ich von der Annahme aus, dass solche Diskurse machtvolle Verbindungen herstellen, die ein Forschungsfeld konstituieren und erst zu einer Wissenschaftsdisziplin – oder Teildisziplin – werden lassen.

Hierbei spielen die Beziehungen zwischen Wissenschaftler*innengenerationen eine zentrale Rolle, allerdings nicht erst in der Nachwuchsförderung, wie oben ausgeführt wurde. Bereits im Studium in der Methodenausbildung und der Auseinandersetzung mit den Wissensbeständen des Faches werden Grundlagen für das Wissenschaftsverständnis und eine Debattenkultur gelegt. Das Ziel wäre ein „Argumentationshabitus“ in der Erziehungswissenschaft (und für die Teildisziplin der Erwachsenenbildung gilt dies sicherlich entsprechend), den Peter Vogel so beschreibt: „kritische Distanz auch und insbesondere gegenüber den heiligen Kühen, den ehrfurchtgebietenden einheimischen Begriffen und den dominanten Denkfiguren des gegenwärtigen Diskurses“ (Vogel 2002, S. 253).

Das Studium müsste deshalb diese lebendige Auseinandersetzung mit Wissenschaft erfahrbar machen. Anregend sind insofern die hochschuldidaktischen Vorschläge von Bettina Blanck (2005), die deliberative Methoden in Seminaren einsetzt, um Studierenden den Umgang mit Vielfalt an Positionen, Perspektiven und das Denken in Alternativen nahezubringen und ihnen die Möglichkeit eröffnet, in gemeinsamen Seminarberichten eigene Standpunkte zu entwickeln.

Die Einbindung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist für die Disziplinentwicklung elementar. Hier dominiert allerdings ein paternalistisches Verständnis von Nachwuchsförderung, das erfahrene Wissenschaftler*innen in ein Autonomie-Beratungs-Dilemma (Heinrich 2017) manövriert, das einen gemeinsamen Diskurs praktisch nicht zulässt. Vielleicht hängt dies mit dem Rollenmodell der Lehrer*in-Schüler*in- oder Meister*in-Lehrling-Beziehung zusammen? Im Hinblick darauf könnte die Erwachsenenbildung mit ihren Konzepten und Rollenmodellen ein Verständnis des lernenden und sich bildenden Erwachsenen befördern, das auch in der Wissenschaft Gültigkeit beanspruchen dürfte und deshalb nicht nur in der eigenen Disziplin Anregung geben könnte.

Auch wenn im vorliegenden Beitrag die Debatten in der Erwachsenenbildungswissenschaft im Vordergrund standen, soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass die Disziplinentwicklung eng verwoben ist mit dem Praxisfeld. Es müsste also darum gehen, die Praktiken der Erkenntnisproduktion und die Netzwerke zwischen Wissenschaft und Praxis auszuweiten und nicht „die Asymmetrien, die sie hervorbringen, als qualitative hinzustellen, darunter ‚Wissen‘ (*episteme*) versus ‚Glauben‘ (*doxa*), ‚wissenschaftliche Reflexivität‘ versus ‚gesunder Menschenverstand‘ und sogar ‚rational‘ versus ‚irrational‘“ (Biesta 2011, S. 90, Hervorhebung im Original). In dieser Hinsicht klafft eine deutliche Lücke in unseren Diskursformaten: Es fehlt ein Format zum Debattieren zwischen Wissenschaft und Praxis.

In der Diskussion der Orte und Formate des Debattierens und ihrer Weiterentwicklung

stellt sich die Frage, wer die Triebkräfte sind und nach welchen Gesetzmäßigkeiten neue Orte erschlossen oder die Bedeutung von Formaten verändert werden. Eine eindeutige Antwort darauf kann auch an dieser Stelle nicht gegeben werden. Am Beispiel der Ökonomie des Publizierens und den Steuerungsmechanismen der Mittelvergabe wird deutlich, dass wir uns den Regeln zwar nicht entziehen können, die verbleibenden Spielräume aber auch noch zu wenig genutzt werden. Dies zeigt sich bei der Rezeption von internationaler Forschung, deren Fokus wir mitbestimmen oder bei der Review-Praxis, mit der wir selbst die Qualitätsmaßstäbe und Verfahren für die Debatten in unserem Fach setzen. Dass eine Auswahl getroffen und Qualität von Beiträgen – egal ob Vorträge oder Artikel – geprüft werden muss, wird sicherlich nicht in Frage gestellt. Gerade deshalb ist es aber wichtig, einen „Ort des Nachdenkens“ zu schaffen, an dem wir uns über das Ziel verständigen und klären können, wozu wir Diskursorte brauchen und wie diese beschaffen sein müssen, um dieses Ziel zu erreichen.

Literatur

Agre, P. (2005). *Networking on the Network: A Guide to Professional Skills for PhD Students*. Verfügbar unter <http://web.archive.org/web/20061212124124/http://polaris.gseis.ucla.edu/pagre/network.html> [11.05.2018].

Biesta, G. (2011). Welches Wissen ist am meisten wert? Zur Veränderung des öffentlichen Status von Wissenschaft und Wissen im Feld der Erziehung. In A. Schäfer &

- C. Thompson (Hrsg.), *Wissen* (S. 77-97). Paderborn et al.: Ferdinand Schöningh.
- Blanck, B. (2005). Erwägungsmethoden. Umgang mit Vielfalt als Herausforderung für Forschung, Lehre und Praxis. *Erwägen – Wissen – Ethik*, 16 (4), 537-551.
- Fejes, A. & Nylander, E. (2017). The economy of publications and citations in educational research: What about the ‘Anglophone bias’? *Research in Education*, 99 (I), p. 19-30.
- Gugitscher, K., Straka, C. & Holzer, D. (2017). *Wissenschaft und Forschung in der Erwachsenenbildung. Dossier erwachsenbildung.at*. Verfügbar unter <https://erwachsenbildung.at/images/themen/dossier/ebooks/dossier-eb-forschung.pdf> [11.05.2018].
- Heinrich, M. (2017). Promovieren zwischen Autonomieanspruch und Nachwuchsförderung? Professionstheoretische Antinomien aus soziologischer und pädagogischer Perspektive. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblov (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 195-225). Münster & New York: Waxmann.
- Iller, C., Hof, C., Jütte, W., Kraft, S., Schäffer, B., Schmidt-Lauff, S. & Schrader, J. (2004). Wissenschaftler/innen intensivieren Methodendiskussion – 2. Workshop Weiterbildungsforschung der Sektion Erwachsenenbildung und des DIE. Eine ausführliche Analyse der Diskussionen und Arbeitsergebnisse. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2 (24). Verfügbar unter http://www.diezeitschrift.de/22004/iller04_01.htm [15.05.2018].

Iller, C. & Wolfgang J. (2018). Invisible College – Rekonstruktion von Wissensnetzwerken und Formaten der Nachwuchsförderung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In D. Holzer, B. Dausien, P. Schlögl & K. Schmid (Hrsg.), *Forschungsineln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung* (S. 31-42). Münster & New York: Waxmann.

Larsson, S. (2010). Invisible colleges in the adult education research world. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1 (1), p. 97-112. Verfügbar unter http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201011/rela0010/10.3384_rela.2000-7426.rela0010.pdf [13.05.2018].

Müller-Naevecke, C. & Nuissl, E. (2016). *Lernort Tagung: Konzipieren, Realisieren, Evaluieren*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Vogel, P. (2002). *Institutionalisierte Selbstkritik – Die Aufgabe der Kommission Wissenschaftsforschung?* Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1/2002, 251-255.

Carola Iller, Prof. Dr., Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Kompetenzentwicklung im Lebenslauf, Bildungsbeziehung und Partizipation, Familienbildung, Institutionen der Erwachsenenbildung

✉ carola.iller@uni-hildesheim.de

sprechen. schweigen. ignorieren. Echokammer-Effekte, Macht- manifestationen und Schweige- spiralen in Debattenunkulturen

Daniela Holzer

Zusammenfassung

Das Wissenschaftsfeld ist ein von spezifischen Regeln formierter Raum, in dem Machtverhältnisse, Statuszuweisungen und habituelle Einpassungen eine bedeutsame Rolle dafür spielen, wer sich in Debatten Gehör verschaffen kann und wer ausgeschlossen oder abgewertet wird. In diesem Beitrag wird entlang wissenschaftssoziologischer und machtanalytischer Perspektiven ein kritischer und pointiert zugespitzter Blick auf daraus entstehende Problematiken für Debatten geworfen.

Kritische Wissenschaftssoziologie · Macht · Debattenkultur · Hochschulen · Wissenschaftsfeld

abstract

Fields of science are formed by specific rules, where power relations, ascribed status, and habitual adaptation determine who can make themselves heard and who is excluded or devalued. In this paper, the author uses perspectives based on the sociology of science and the analysis of power to cast a critical eye on the problems these dynamics cause in debates.

critical sociology of science · power · cultures of debates · universities · scientific field

1. Sich aus(einander)setzen

Debatten zu führen heißt, sich auseinanderzusetzen und zugleich, sich selbst aussetzen. Debatten sind ein wesentlicher Bestandteil von wissenschaftlicher Kommunikation und von Erkenntnisgewinnung. Wir alle verwenden dementsprechend mit einer großen Selbstverständlichkeit die Begriffe Debatten, Diskussionen und Diskurse, wenn wir unsere Forschungsthemen abstecken, analysieren und verorten. Aber: Führen wir tatsächlich Debatten? Setzen wir uns auseinander und setzen wir uns aus? Führen wir Streitgespräche und lassen uns auf ernsthafte Dispute ein?

Aus meiner Sicht: unzureichend.

Szene 1 – Das Frage-und-Antwort-Spiel: Konferenz-Session, Vortragende*r beendet die Präsentation, Moderation eröffnet die ‚Diskussion‘: Wenn überhaupt noch Zeit für ‚Diskussion‘ übrig ist, folgt das übliche Frage-Antwort-Spiel: Eine Frage aus dem Publikum, eine Antwort des*der Referent*in, weitere Fragen, weitere Antworten. Vielleicht hatte der Vortrag ein überaus brisantes Thema, beispielsweise zu sozialer Diskriminierung. Gefragt wird aber, ob

denn die statistische Berechnung *wirklich* korrekt war oder ob die Interviewauswahl *möglicherweise* unzureichend methodisch erfolgt sei. Das Thema selbst steht nicht zur Debatte. Es findet überhaupt keine Debatte statt (vielleicht, aber nur *vielleicht*, in einer der nächsten Pausen).

Wie schon der Titel meines Beitrags und diese erste Szene aus dem wissenschaftlichen Alltag andeuten, werde ich keine aktuellen Debatten referieren, eventuelle Dispute ausgraben oder Kontroversen analysieren (dazu z.B. Kneer & Moebius 2010; Hamp 2017). Vielmehr interessiert mich eine Erkundung der weitverbreiteten Debatten*unk*kultur, die – genauer betrachtet – davon zeugt, dass (erziehungs-)wissenschaftliche Auseinandersetzungen weniger einem ernsthaften Versuch des Austausches entspringen, sondern vielmehr von Echokammer-Effekten, Machtmanifestationen, Schweigespiralen, Anerkennungs- und Abwertungsmechanismen nicht nur durchdrungen, sondern – so meine These – sogar vorrangig geprägt sind. An unterschiedlichsten Orten und in vielfältigen Formen sind wissenschaftliche Debatten vorgesehen, ob in schriftlicher oder in direkter, mündlicher Kommunikation. Statt aber sich auseinanderzusetzen und sich aussetzen, geht es vielfach darum, wer spricht und wer sprechen ‚darf‘, wer schweigt und wer zum Schweigen gebracht wird, wer ignorieren *darf* und wer ignoriert *wird*.

Meine Erkundung folgt keiner geradlinigen Spur. Vielmehr ähnelt meine Suche unserem wissenschaftlichen Alltag, der – allein schon, wenn wir die Forschungsagenden betrachten – in verschiedene Tätigkeiten fragmentiert ist: Vorträge vorbereiten, Konferenzen

besuchen, Texte verfassen, Netzwerke pflegen etc. In all diesen Aufgaben lägen Debattenpotenziale, gewissermaßen Debatten*aufträge*. Ich richte meinen Blick aber nun auf das Negativ unzureichender Debatten, weil der Blick auf Kehrseiten kontaminierte Verhältnisse besonders deutlich zum Vorschein bringt (Adorno 2003[1966]). Ich werde dazu verschiedene Szenen aus (m)einem wissenschaftlichen Alltag zwischenschalten – die erste haben Sie schon gelesen –, in denen Debatten*unkulturen* ‚gepflegt‘ werden. Entlang von wissenschaftssoziologischen und machttheoretischen Analysen werde ich einen kritischen Blick auf diese und weitere problematische Vorgänge entfalten und biete auch die eine oder andere Polemik an. Ich werde mich redlich bemühen, meine Überlegungen immer wieder so weit zuzuspitzen, dass ich mich aussetze und Sie sich zur Gegenrede herausgefordert fühlen: Möge eine Debatte folgen!

2. Debattenpotenziale

Bevor ich mich ganz in die Untiefen der Debatten*unkultur* begeben, sind zunächst die Potenziale für wissenschaftliche Debatten zu erkunden. Debatten – oder auch Diskussionen, Kontroversen, Dispute, die begrifflichen Details verfolge ich hier nicht weiter – werden oft indirekt geführt, indem Themen platziert, unterschiedliche Sichtweisen und Erkenntnisse ins Treffen geführt, vielfältige Fachthemen um immer neue Facetten bereichert werden. Debatten können aber auch in anderen Formen stattfinden: Wir führen innere Zwiegespräche,

wenn wir an unseren Publikationen arbeiten, ‚sprechen‘ dabei mit nichtanwesenden Kolleg*innen und können sogar über die Lebenszeit und über weite Entfernungen hinweg in eine Diskussion treten. Manchmal debattieren wir sogar zu einem späteren Zeitpunkt mit unseren eigenen früheren Texten. Wir schreiben mit Kolleg*innen gemeinsam an Texten, was – so es sich um kollektive Textproduktion handelt – Debatten bereits im Schreibprozess unerlässlich macht. Wir halten Vorträge, in denen wir Aspekte debattieren, in denen wir aber auch potenziell unsere Erkenntnisse einer Debatte aussetzen. Wir diskutieren unsere Arbeiten mit Kolleg*innen und mit Studierenden der eigenen Universität oder über Institutionen- und Ländergrenzen hinweg. Wir debattieren auf Konferenzen, auch in den Pausengesprächen. Wir ‚belästigen‘ sogar unser privates Umfeld zuweilen mit unserem Ringen um Erkenntnis und erbiten Debatten mit Freund*innen und Vertrauten. Wir debattieren in Form formaler – mündlicher und schriftlicher – wissenschaftlicher Kommunikation und in informellen – beruflichen wie privaten – Gesprächen. In all diesen Dimensionen steckt nun zwar das Potenzial für Debatten, zugleich aber ist in jeder Dimension auch die Möglichkeit gegeben, dass Debatten nicht oder nur unzureichend geführt werden

Szene 2 – Nur ja nicht das Thema streifen. Ein Buch, eine Zeitschrift oder eine Konferenz mit einem vielversprechenden Titel, erwartungsvolle Neugier: Ein paar Beiträge befassen sich – vielleicht – mit dem Thema, die meisten aber stellen zwar krampfhaft einen kurzen Bezug her, um sogleich zur

eigenen aktuellen Forschung zu schwenken, die ausführlich präsentiert wird. Auseinandersetzung mit der gestellten Frage? Keine. Ernsthaftes Einlassen auf das Thema? Leider nein. Keine Zeit, zwischen all den Forschungsaufträgen, Vorträgen und unzähligen Publikationen noch zu versuchen, etwas Neues zu denken. Manchmal stellt sich dann die traurige Frage: Warum überhaupt wohlüberlegt, um Differenzierungen ringend einen Call sorgsam artikulieren, wenn jede Einladung zur Debatte schließlich doch nur in den Wind geschlagen wird?

Einige nachlesbare Debatten entfalten ihre Wirkung nun dadurch, direkt und explizit geführt worden zu sein. Denn neben Debatten, die sich daraus zusammensetzen, dass Themen in unterschiedlichen Publikationen aus unterschiedlichen Perspektiven aufgegriffen werden, vielleicht sogar ohne direkten Bezug zueinander, geben explizit geführte Debatten dem Publikum durchaus erhellende Möglichkeiten, differenzierte Nuancen klarer nachvollziehen zu können.

Erinnert sei an die Kontroverse, die um eine kritische oder konstruktivistische Erwachsenenbildung geführt wurde, in die einige Personen involviert waren (vgl. beispielhaft eine Replik auf Arnold durch Pongratz 2009, S. 203-214). Im Vergleich zu solchen Kontroversen machen sich andere Debatten scheinbar klein aus, geben aber nicht weniger Einblicke in Denk- und Argumentationsweisen. Exemplarisch dafür ist ein Beitrag von Bierbaum und Büniger (2007) zu nennen, in dem diese eine bildungstheoretische E-Mail-Diskussion publiziert haben. Besonders eindrucksvoll war für mich aber das

Buch *Soziologie – Kapitalismus – Kritik* von Dörre, Lessenich & Rosa (2009) mit dem bezeichnenden Untertitel: *Eine Debatte*. Alle drei Autor*innen nehmen eine kritische Perspektive ein, haben aber unterschiedliche Hauptanalysedimensionen, die sie in einer ersten Runde ausführen, jede für sich einleuchtend argumentiert. Dann folgen drei Beiträge, in denen sich die Autor*innen gegenseitig kritisieren, sich dabei anerkennend begegnen, aber dennoch Einwände formulieren, um Leer- und Schwachstellen des Gegenübers herauszuarbeiten. Im dritten Schritt verfasst jede*r der drei eine Replik auf die Kritik, in der sie wiederum durchaus plausible Gegenargumente ins Feld führen. Was die Debatte in diesem Buch auszeichnet, ist das Format der direkten Rede und Gegenrede: Die Autor*innen nehmen Bezug aufeinander, befassen sich eingehend mit den Überlegungen des Gegenübers, betonen auch deren Stärken und argumentieren dennoch ihre abweichenden Standpunkte. Insbesondere aber ermöglicht diese Debatte, in einem sehr ähnlichen Zugang die Nuancen der Unterschiede nachzuvollziehen. Eine ähnliche Form der Debatte würde ich mir auch in meinem erkenntnistheoretischen Raum, der kritischen Erziehungswissenschaft, wünschen, um Verständnisse reflexiv aneinander zu reiben, statt in Abgrenzungen zu verharren, wie ich dies zuweilen beobachte. Neben den Differenzierungen in ähnlichen Denkräumen bedarf es aber selbstverständlich weiterhin auch der Kontroversen um aktuelle Themen, noch mehr aber der größeren Grundsatz-Kontroversen um grundlegende erkenntnistheoretische Positionen, erinnert sei an den Positivismusstreit (Adorno, Dahrendorf, Pilot,

Albert, Habermas & Popper 1970; weitere soziologische Kontroversen siehe in Kneer & Moebius 2010).

3. Warum dennoch nur unzureichend(e) Debatten geführt werden

Zwei Figuren, mit denen sich häufig fehlende und wenn, dann meist unbefriedigend geführte Debatten begründen lassen, sind aus meiner Sicht besonders relevant: 1. kritische Beleuchtungen von neoliberalen Entwicklungen, hier insbesondere an Hochschulen, und 2. herrschafts- und machtanalytische Betrachtungen. Mit diesen Ansätzen lassen sich jene Aspekte erhellen, die ich für besonders einflussreich für Debattenkulturen halte, auch wenn ich sie hier lediglich anhand von einigen Eckpunkten darstelle.

Der neoliberale Umbau macht Hochschulen zu einem „Quasi-Markt“ (Reitz 2017, S. 472) und ist unter anderem durch neue Budgetgestaltung, veränderte Leitungsstrukturen, stärkere Konkurrenz- und Output-Orientierung und entsprechend neue Steuerungsformen gekennzeichnet (z.B. Bünger, Jergus & Schenk 2016; Demirović 2015a; Felt & Fochler 2010; Metz-Göckel 2015). Unabhängig davon, wie die Details in einzelnen Ländern unterschiedlich in Gesetze gegossen sind und wie diese an einzelnen Hochschulen ausgeformt sind, bleiben die Grundmuster dieselben und haben massive Auswirkungen auf den wissenschaftlichen Alltag, sowohl indem sich Arbeitsabläufe und Aufgaben ändern, als auch indem die Subjektformierung nachhaltig beeinflusst wird, weil Wissenschaftler*innen

die Steuerungen verinnerlichen und ihr Tun – bewusst oder unbewusst – danach ausrichten. Beispiele für Veränderungen sind: prekarierte Beschäftigungsverhältnisse, Output-Steuerung über Kennzahlen (Drittmitteleinwerbung, Publikationsanzahl etc.), individuelle Anreizsysteme oder Konkurrenz zwischen Universitäten über sogenannte ‚Exzellenz‘strategien und Rankings etc. (z.B. Bünger et al. 2016; Demirović 2015a; Felt & Fochler 2010; Krauß, Lenz, von Räden & Weber 2015). Von den treibenden Kräften wird argumentiert, dass die Veränderungen unter anderem Qualitätssteigerungen, transparente meritokratische Entscheidungsstrukturen, Innovationen und damit insgesamt ‚bessere‘, weil leistungs- und konkurrenzstärkere Hochschulen und wissenschaftliche Ergebnisse hervorbringen.

Szene 3 – Ein (fiktiver?) innerer Monolog: Wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in sitzt im Büro am PC: „O.k. jetzt noch schnell meine letzten Publikationen in die ‚Performance Record‘ eintragen, die Forschungsbilanz steht an. Hm, wo eintragen? Die Zeitschrift steht gar nicht auf der Liste. Na ja, wird wohl wieder mal unter ‚Sonstiges‘ gereiht, das wird den Evaluator*innen aber gar nicht gefallen. Apropos Evaluation: Jetzt habe ich echt schon ein schlechtes Gewissen, immer noch kein neues Drittmittelprojekt aufgestellt zu haben, aber was soll ich denn machen, meine Idee passt in keine einzige Förderschiene. Muss ich halt doch mal was anderes überlegen, damit Ruhe ist. – Was? Wieso wird mein Eintrag in der ‚Performance Record‘ nur als 25 % gezählt? Ach ja, hab’ ich mit drei anderen gemeinsam geschrieben. Der Aufwand war mindestens 250 % – die langen und in-

tensiven Diskussionen ... Sollte wohl wieder mehr allein schreiben, das zahlt sich eher aus. Andererseits: Ich habe schon mauscheln gehört, dass meine bald auslaufende Stelle das nächste Mal so ausgeschrieben wird, dass sie zum neuen ‚Leuchtturm‘-Projekt der Uni passt. Da werde ich mit meinen theoretischen und kritischen Themen wohl keine Meter mehr haben. – He, das macht mir echt Angst, wo soll ich denn dann hin? Na ja, sicherheits halber werde ich wohl im nächsten Jahr noch versuchen müssen, ordentlich was anzusammeln. Muss halt etwas pragmatischer werden. – Pling! Eine neue E-Mail: Ob ich Lust habe, mich an einem kritischen Theorie-Debat ten-Kreis zu beteiligen? Oh ja, das wäre inter essant! ‚Re: Sorry, Leute, das kann ich mir grad nicht leisten‘.“

Die Veränderungen betreffen das gesamte strukturelle wissenschaftliche Umfeld und sie zeigen sich überaus wirkmächtig, weil auch noch so kleine Entscheidungen im Wissenschaftsalltag an diesen Parametern orientiert werden (müssen). Forschung wird nun in hohem Ausmaß daran orientiert, was „auditbar“ (Felt & Fochler 2010, S. 12) ist: Publikationsraten werden erhöht, zudem in möglichst ‚wertvollen‘ Kategorien wie ‚peer reviewed‘. Aber auch eine erkenntnistheoretische, inhaltliche und methodische Anschmiegung an den Mainstream ist eine Folge, denn schließlich braucht es Forschungsthemen, mit denen Drittmittel lukriert werden können und die die peer-review-Publikationschancen erhöhen, woran auch die wissenschaftliche Existenzsicherung hängt. Aus diesen Bedingungen folgen nicht zuletzt problematische Entwicklungen bei den zahllos erforderlichen

Gutachten (Dries & Rosa 2007; Fröhlich 2003; Metz-Göckel 2015) und neue Disziplinierungs- und Ausbeutungsmechanismen für den ohnehin schon prekarierten ‚Nachwuchs‘ (Bünger et al. 2016; Krauß et al. 2015).

Die Wirkungen reichen aber noch deutlich tiefer. Macht- und herrschaftsanalytische Ansätze zeigen nicht nur auf, inwiefern neo liberale Strukturen Subjektivierungsprozesse prägen und so Wissenschaftler*innen hervorbringen, die diese Mechanismen inkorporiert haben und die Strukturen damit zugleich weiter verstärken, sie verdeutlichen darüber hinaus, dass Wissenschaft – wie alle gesellschaftlichen Aspekte – in sozialen Gefügen stattfindet, die wesentlich von Macht- und Herrschaftsverhältnissen durchdrungen sind. Mit diesen Befunden sind feingliedrige Analysen möglich, mit denen nun nicht nur die „Vorder-“, sondern auch die immer noch häufig verborgen gehaltenen „Hinterbühnen“ (Metz-Göckel 2015, S. 49) ausgeleuchtet werden können, die unter anderem meritokratische Leistungsorientierung als Schein entlarven.

Ein kritischer Strang der Wissenschaftsforschung orientiert sich an Bourdieus Arbeiten (z.B. 1992, 1998, 2002), der Wissenschaft als eigenes Feld analysiert, das durch das wissenschaftliche Kapital – eine eigene Kapitalsorte innerhalb des symbolischen Kapitals –, durch innerwissenschaftliche Regulationsinstrumente, durch Machtkämpfe um Anerkennung und Abgrenzung und nicht zuletzt durch spezifische Rekrutierungsstrategien, die eng mit dem Erwerb eines wissenschaftlichen Habitus verbunden sind, gekennzeichnet ist (z.B. Fröhlich 2009;

Barlösius 2012). Zugespielt lässt sich zusammenfassen: Es gilt, wissenschaftliches Kapital, ausgeformt als Reputation oder als institutionelle Macht, zu erwerben, um sich in Machtkämpfen positionieren zu können, um dadurch Herrschaft ausüben und noch mehr wissenschaftliches Kapital generieren zu können. Die Machtkämpfe erfolgen unter anderem über Auf- und Abwertungen, sei es innerhalb einer (Sub-)Disziplin, zwischen den Disziplinen oder in den organisatorischen Rahmenbedingungen. Die wissenschaftlichen Tatsachen und damit die Strukturen „machen zwar die Beteiligten des Feldes [...] selbst, und bis zu einem gewissen Grad sind sie auch für die Gestalt des Felds verantwortlich, alles aber von einer Stellung im Feld aus, die sie nicht geschaffen haben, die vielmehr dazu beiträgt, ihre Möglichkeiten und Grenzen festzulegen“ (Bourdieu 1998, S. 22). Um Zutritt zum Feld zu erhalten, ist es erforderlich, den entsprechenden Habitus zu entwickeln, sich also ganz in die disziplinierenden Rituale, die „illusio“ eines ‚reinen‘ wissenschaftlichen Interesses, in die Machtspiele und die dafür erforderlichen Handlungen einzufügen bis zur vollständigen Inkorporierung aller Regeln. Dass der wissenschaftliche Habitus sozial hochselektiv Zugänge schließt und Positionen zuweist, diese Tatsache aber zugleich weitgehend vollständig ausgeblendet wird, weisen zahlreiche Arbeiten nach (z.B. Alheit 2014; Angermüller 2017; Beaufäys 2003; Graf 2017; Hamann 2017; Möller 2017).

Szene 4 – Starallüren: Konferenz, Keynote Speaker tritt auf, eine Stunde im Zeitraffer: Die Vorstellung des*der Sprecher*in dauert, die Liste der Meriten und Publikationen ist

lang. Der Vortrag dauert länger als vorgesehen, aber die Moderation wagt es nicht, zu unterbrechen. Dann folgt eine ‚Diskussion‘. Die erste Wortmeldung – selbstverständlich von einem*einer Professor*in – beginnt zwar mit den üblichen Dankesfloskeln, aber dann wird in klugen Worten ein subtiler persönlicher Angriff gestartet. Der*Die Vortragende pariert. Die nächste Wortmeldung von einem*r Studierenden (gewagt!) will einen Teilaspekt genauer beleuchtet haben. Die*Der Vortragende holt aus: Rhetorisch versiert und unter Hinweis auf die langjährige Erfahrung wird mit vielen Worten der Einwurf als irrelevant und ‚dumm‘ abqualifiziert. Die Zeit ist vorbei, alle bedanken sich: „Es war eine Freude“. Der*Die Vortragende tritt ab und wird nach dem empfangenen Schulterklopfen die ganze Konferenz lang nicht mehr gesehen.

Mit Foucault (z.B. 2015[1973], 2013[1982]) lassen sich noch weitere Einsichten gewinnen, auch wenn er sich nicht explizit mit dem Wissenschaftsbetrieb auseinandersetzt. Seine Analysen von Machtverhältnissen, von Subjektivierungen, von gouvernementalen Regierungstechnologien und nicht zuletzt von Diskursen sind überaus relevant, um Debatten und Debattenunkulturen kritisch zu durchleuchten. Wo Bourdieu den Habitus als sozialisiert erkennt, verfeinert Foucault den Blick darauf, dass zur Einpassung spezifische Instrumente eingesetzt werden, insbesondere die Selbst-Technologien, die in gouvernementaler Regierung dazu dienen, Subjekte über verinnerlichte Normen dazu zu bringen, sich selbsttätig möglichst perfekt in die Ordnung einzugliedern (z.B. Angermüller 2017, S. 30; Hamann 2017, S. 86). Dies ist ein in der Wissenschaft überaus wirksames Instrument, da

direkte Kontroll- und Disziplinierungsmaßnahmen hier selten sind, stattdessen muss der wissenschaftliche ‚Ethos‘ ständiger Verausgabung und leistungswilliger Hingabe des ganzen Lebens an die Sache uneingeschränkt funktionieren. Angermüller analysiert aus diskursanalytischer Perspektive akademische Karrieren entsprechend als Produkt von „Positionierungspraktiken“ (Angermüller 2017, S. 32). Als zweites Element ist Foucaults Diskurstheorie hervorzuheben, die Aufschlüsse darüber gibt, wie bestimmte Begriffe und Themen und die damit verknüpften Vorstellungen *vorherrschend* werden. Diskurse sind „als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 2015[1973], S. 74). Dabei ist wesentlich, wer spricht, wer aus welcher Position spricht, wer zu wem spricht. Sprecher*innenpositionen spielen eine bedeutsame Rolle und es sind die jeweiligen Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die über das Sprechen Diskurshegemonie (Demirović 2015b, S. 32) herstellen können. Angereichert mit Gramscis Hegemonietheorie und ergänzt um ideologiekritische Perspektiven wird mit Kenntnis dieser Vielzahl an Mechanismen und Interessen unser analytischer Blick geschärft, um nun sowohl die Szenen in einem anderen Licht zu betrachten, als auch einige weitere Debattenunkulturen auszuleuchten.

4. Positionlose Position und Positionierung?

Sind Debatten nun also keine herrschafts- und machtfreien Auseinandersetzungen, so ist es ein überaus riskantes Unterfangen,

sich auszusetzen. Unabhängig davon, ob es um schriftliche oder mündliche, kleine oder große Debatten geht, das institutionelle, feldspezifische und soziale Gefüge und die damit verbundenen Anforderungen, Strategien und Effekte sind bis auf Details weitgehend identisch: Es ist ein Kampf um Positionen und Positionierungen. Bourdieu verschärft die Tonart der Analyse, wenn er formuliert: „Der wissenschaftliche Kampf ist ein bewaffneter Kampf, mit Waffen ausgetragen, die so mächtig und wirksam sind, wie das im und vom Feld angehäuften (und jedem der Akteure in Fleisch und Blut übergegangene) Kapital“ (Bourdieu 1998, S. 29). Das „Arsenal wissenschaftlicher Waffen“ (Fröhlich 2009, S. 328) besteht unter anderem aus Argumenten, einem Interesse an der Sache, aus Konzepten z.B. wie Wirklichkeit und Wahrheit, die sich aber auch um neuere Instrumente wie Peer Reviews oder Evaluationen ergänzen ließen, die alle dazu dienen, den Schein objektiv-sachlicher und meritokratischer Parameter aufrechtzuerhalten. Diesen Schein durchbrechend, machen kritische Betrachtungen Debatten als Teil der sozialen Kämpfe im Feld sichtbar und in diesen Konstellationen müssen eigentlich zwangsläufig Debattenunkulturen vorherrschen.

Positionen im Kontext von Debatten sind nun zuallererst erkenntnistheoretische, methodische, inhaltliche Positionen. Obwohl Debatten nicht ohne Standpunkte und Auffassungsunterschiede denkbar sind, wird doch mit allen Mitteln versucht, gerade dies zu verbergen, weil sich Wissenschaft – so die vorherrschende Ansicht – nur über das Sachargument, das empirische Ergebnis etc. – also mit den Waffen der Wissenschaft – auszu-

zeichnen habe. Dass Wissenschaft beileibe nicht neutral und nicht jenseits von Urteil und Stellungnahme sein kann, sondern immer in Interessen eingebunden ist (und sein soll), haben kritische Wissenschaften schon vielfach herausgearbeitet. Kritische Theorien machen deutlich: Das Ausblenden von Herrschaftsverhältnissen und politischen Implikationen von Wissenschaft ist „kein neutraler Akt, sondern bestätigt [...] die Gesellschaft in ihrem Sosein“ (Ahrens, Beer, Bittlingmayer & Gerdes 2011, S. 22) und festigt damit bestehende Herrschaftsverhältnisse. Im Positivismusstreit wurde unter anderem hierüber debattiert (Adorno et al., 1970). Auch die Forschenden selbst können sich nicht aus ihrem Tun suspendieren, sondern bleiben involviert, auch wenn sie den Anspruch erheben, objektiv und distanziert sein zu können (z.B. Adorno, 2003[1966]). Büniger et al. problematisieren beispielsweise, dass Reflexionen über prekäre wissenschaftliche Arbeitsverhältnisse ins „Außerwissenschaftliche“ verschoben würden und so „das vermeintlich ‚Private‘ und die eigene ‚Subjektivität‘“ (Büniger et al. 2016, S. 13) von den Betroffenen selbst unsichtbar gemacht würde. Aber nicht nur Thomä, Kaufmann und Schmid (2015) zeichnen nach, wie bedeutsam Biografien für die Theoriebildung sind (z.B. auch Bauer, Bittlingmayer, Keller & Schultheis 2014). Die Neutralitäts- und Objektivierungsambitionen der Wissenschaft spiegeln sich nicht zuletzt im weitverbreiteten wissenschaftlichen Sprach-Usus wider, entpositionierte Positionen und entsubjektivierte Formulierungen zu verwenden: Sachverhalte werden scheinbar neutral und distanziert

in Worte gefasst. Oft mehr deskriptiv als analytisch werden Ergebnisse referiert und es werden sprachliche Mittel eingesetzt, mit denen eine möglichst unhinterfragbare Gültigkeit vermittelt wird. Texte und Vorträge erscheinen als hermetisch geschlossene, gegen jede Kritik abgeschottete Einheiten. (Es ist tief in uns verankert, sich nur ja keine Blöße zu geben, weil die ‚Gegner*innen‘ das ausnützen würden und es hat mich viele Nerven, Nächte und Gespräche gekostet, das aufzugeben.) Selbst wenn Debatten aufkeimen, wird möglichst vermieden, die eigenen Erkenntnisse als Position zu offenbaren. Verstärkt werden diese distanzierten Darstellungen durch indirekte und Ich-freie Sprachformen, die jeden Verdacht einer Position und Beteiligung der jeweils Forschenden zu tilgen versuchen. Angesichts der wissenschaftlichen Kämpfe um Position und Positionierung sind all diese Vorgehensweisen feldadäquat, ist es doch riskant, sich auszusetzen, nichtsdestotrotz aber verstärken sie den aufrechterhaltenen Schein. *Szene 5 – Ich sitze und ‚schreibe in einen leeren Kosmos‘*: Schreibtisch, PC, Massen von Büchervvern um mich herum: Ich sitze an einem Artikel, der Abgabetermin naht. Ich weiß, worüber ich schreiben will, bin ausreichend theorie- und literaturgesättigt, habe mir eine Position erarbeitet und die Argumentationen durchgedacht. Der Beitrag soll in einem themenfokussierten Sammelband erscheinen und teilweise sind die weiteren Autor*innen benannt worden. Aber wen habe ich vor Augen, wenn ich schreibe? Da sind zum einen die Herausgeber*innen, mit denen ich zumindest Kontakt hatte und ich weiß (vielleicht), was sie sich ungefähr vor-

stellen. Da ist zum anderen ein imaginäres Lesepublikum, das sich zwar nicht benennen lässt, aber es wird sich wohl größtenteils um Fachexpert*innen handeln. Gefühlt spreche ich von hier in einen fernen, leeren Kosmos und die Autor*innen der anderen Beiträge scheinen neben mir zu stehen und jede*r von uns spricht dort hinaus. Aber wir sprechen nicht miteinander, wir wissen nicht, was die anderen sagen, wir können keine Bezüge herstellen, wir können nicht in eine Diskussion treten. Schade, dass Publikationsstrukturen dies kaum zulassen: Die Zeiträume bis zur Veröffentlichung würden sich immens verlängern. Der Aufwand für die Schreibenden würde sich erhöhen, weil gegengelesen und umgeschrieben werden müsste etc. Stattdessen kann ich nur mit meiner gewählten Fachliteratur und auf mich allein zurückgeworfen mit mir selbst diskutieren.

Die Sprache ist aber nur die äußere Ausdrucksform einer Wissenschaftsorientierung, die mit einem gesellschaftlichen Zustand einhergeht, in dem Herrschaft unter Berufung auf Sachlogiken und scheinbar naturgesetzliche Entwicklungen abgesichert wird. Indem Sachverhalte und Handlungen als unumgänglich notwendig apostrophiert werden, weil es keine Alternative gebe, erscheinen sie als apolitisch, neutral und sachlogisch und verschleiern so dahinterliegende Interessen und Positionen. Erfüllungsgehilf*innen dieser Argumentationen sind Wissenschaften, die herrschaftsförmige Formationen ignorieren und sich auf die bloße Erfassung von ‚Realitäten‘ zurückziehen. Die gewählten Waffen sind insofern besonders perfid, weil solche Positionen mit der Argumentation der Nicht-Position und

mit ihrer angeblichen Interessenneutralität auftreten. Jede Position, jede Stellungnahme, jede explizite Wertung ist umso leichter diffamierbar, weil sie die Regeln der wissenschaftlichen Neutralität breche. Mit dem Totschlagargument, dass ‚Ideologie‘ in der Wissenschaft nichts zu suchen habe, schließlich sei einzig Nicht-Normativität gültiges Kriterium, lassen sich kritische Positionen unter vielfachem Applaus marginalisieren, indem ihnen die Wissenschaftlichkeit abgesprochen wird. Nicht nur, dass damit ein Echokammer-Effekt erzeugt wird – andere Zugänge können getrost ignoriert werden –, sondern es wird auch eine Schweigespirale in Gang gesetzt, denn je stärker die vorherrschenden Ansichten vertreten sind, umso unwahrscheinlicher, schwieriger und riskanter ist es, dennoch eine kritische Stimme zu erheben.

Dennoch: Es gibt keine Debatte ohne Position, denn jedes Pochen auf stimmigere Erklärungsmodelle und auf die ‚bessere‘ Einsicht ist zumindest sachbezogene Position, aber mehr noch immer auch Interessenposition, denn es geht gleichermaßen darum, eigene Erkenntnisse in Stellung zu bringen und Diskurshegemonie zu sichern – sich zu positionieren. Diskurse sind, wie uns Foucault verdeutlicht, nicht einfach sachliche Dringlichkeiten, sondern zutiefst herrschafts- und machtdurchdrungene Kämpfe um Themenhoheit, um Normalisierung, um Denkformierung. In diesem Sinne erscheinen dann auch die in Szene 2 angesprochenen Themensetzungen von Büchern, Zeitschriften und Konferenzen in einem neuen Licht, denn vielleicht geht es dabei zuweilen gar nicht darum,

Debatten anzuregen, sondern vielmehr darum, das Thema zu platzieren, sichtbar zu machen, zu besetzen. Im Bestreben um Diskurshegemonie macht dies durchaus Sinn. Es ist beispielsweise zu beobachten, dass ein (erziehungs-)wissenschaftliches Themenfeld aus den ‚Schlagzeilen‘ verschwindet und nicht weiter debattiert in den Sprachgebrauch übergeht, wenn sich eine bestimmte Auslegung durchgesetzt hat, wie etwa beim ‚Lebenslangen Lernen‘ zu beobachten war oder bei der aktuellen Diskussion um Digitalisierung zu erwarten ist. Zeitschriften- und Konferenzthemen bringen daher etwas deutlich zum Ausdruck: Problemstellungen werden als aktuell vordringlich festgelegt, Diskurse werden mitgeprägt. Die involvierten Gremien der Programmkomitees und Redaktionen werden zu überaus machtvollen Instanzen.

Bourdieu analysiert diese „objektivierende Distanzierung“ (Bourdieu 1998, S. 39), die der Aufrechterhaltung der Neutralität, „einer Art interesselosem Interesse und Interesse an der Interesselosigkeit“ (Bourdieu 1998, S. 27) dient, als „illusio“ der Wissenschaft, hinter der verborgen bleibt, dass der „Kampf um Positionen [...] hier vor allem durch wissenschaftliche Stellungnahmen“ (Hillebrandt 2011, S. 223) geschieht. Die Stellungnahmen nicht als Debatten anzubieten, sondern stattdessen im vermeintlich objektivierenden und neutralen ‚Wahr‘-Sprech zu verbleiben, macht unangreifbar, ist weniger riskant. Die Kämpfe dahinter werden unsichtbar, die auch eingesetzten unlauteren Mittel sogar mit Tabu belegt (Krauß et al. 2015; Metz-Göckel 2015).

5. Academic Gangs

Positionen und die Positionierung im Feld sind untrennbar miteinander verknüpft: Aus der über die Positionierung erkämpften Position kann dann gesprochen werden und neuerliche Positionierung erfolgen. „Diese Logik der Positionierung verknüpft (und verschärft) sich mit der Logik der Platzzuweisung einer letztlich feudalen Struktur der Abstammung und Zugehörigkeit“ (Bün-ger et al. 2016, S. 15). Ähnlich spricht Reitz von „feudalistischen oder höfisch-absolutistischen Zügen“ (Reitz 2017, S. 473) im Wissenskapitalismus. Noch treffender, weil sie nicht auf angeborene, wenn auch durchaus auf sozial distinktive Stratifikationen verweist, finde ich allerdings die auf Thomas J. Scheff zurückgehende Charakterisierung als „Academic Gangs“ (Ahmed, Kessl, Neumann, Richter, Riekmann & Sandermann 2009, S. 81). Die ‚Gang‘-Mitgliedschaft wird wichtig, innerhalb der ‚Gang‘ finden Statuskämpfe statt und die in den Hierarchien erworbene Stellung bestimmt die machtvollere Sprechposition.

Szene 6 – Räume und Blicke: Eine Konferenz, klassischer Vorlesungsraum, kurz vor Programmbeginn: Langsam trudeln auch die letzten Teilnehmenden ein und vorne, direkt vor dem Podium, herrscht reges Treiben, freundschaftliche Begrüßungen werden ausgetauscht. Kennen sich die samt und sonders? Langsam nehmen alle Platz, mit der räumlichen Entfernung zum Podium sinkt der Altersschnitt. Es folgt die Begrüßung: Fast alle aus den ersten Reihen werden persönlich genannt und joviale Verbeugungen werden absolviert. Ich kenne die meisten nicht, aber es

kann kein Zweifel bestehen: Lauter wichtige Leute! Professor*innen, Würdenträger*innen, langjährige Weggefährt*innen. Der Blick der Moderator*innen scheint an den vorderen Reihen kleben zu bleiben, nur einmal setzt ein irritiertes Suchen ein, als ich als Referentin genannt werde, aber nicht in den vorderen Reihen zu finden bin. Ein gebrochener Usus bringt ganz schön aus dem Konzept. – Einen halben Tag später, die Workshops beginnen, wo endlich Raum für Debatten sein soll. Wo sind all die wichtigen Leute geblieben? Diskutieren sollen die anderen!

Die Position ist nun also nicht nur das Eintreten für eine Sache, sondern die Position ist ein Ort im Gefüge (und auch häufig eine berufliche Anstellung). „Wenn wissenschaftliche Wahrheiten generiert werden, ist ihre Wirksamkeit ganz wesentlich abhängig davon, dass sie von einer bestimmten Position aus geäußert und einer konkreten Sprecherin zugeordnet werden können“ (Hamann 2017, S. 84), woran Etzemüller (2015) die Wirkmächtigkeit der Autor*innenschaft herausarbeitet. Mit Bourdieu ließe sich sagen: Sprechen darf, wer das erforderliche (höhere) wissenschaftliche Kapital erworben hat und wer in die ‚Gang‘ inkludiert ist. Darum fragen Krauß et al. (2015) in Anlehnung an Spivak auch: „Can The Postdoc Speak?“. Zumindest verfügen diese (noch) über keine starke Stimme, keine machtvolle Sprechposition, diese gilt es erst zu erwerben, dann zu halten und zu mehren. Erkennen lässt sich eine starke Sprechposition nicht nur daran, wem zugehört wird und wer sich Sprechraum nimmt, sondern auch in vielen weiteren wissenschaftlichen Symboliken: Keynote-Vorträge statt Session-Beiträge, renommierte Verlage oder

Zeitschriften, in Autor*innenreihen weiter vorne stehen, öfters zitiert werden (z.B. Demirović 2015b, S. 33; Etzemüller 2015; Fröhlich 2003). Es sind aber auch direkte Sprechakte und körperliche Positionierungen, die Bedeutung erlangen: in Diskussionen andere unterbrechen, selbst aber nicht unterbrochen werden, Länge der Sprechzeiten, Sprechlautstärken, sich sichtbar platzieren, raumgreifende Gestik und nicht zuletzt, ob und wie andere überhaupt wahrgenommen werden. Ich erinnere auch an Szene 4. Ließe sich vielleicht sagen: Wem zugestanden wird, den Durchblick zu haben, blickt dafür durch andere Menschen hindurch (zumindest insofern diese nicht ebenfalls eine wichtige Position innehaben)?

Treffen nun aber wissenschaftlich anerkannte Sprecher*innen aufeinander und entstehen Debatten, *können* diese prinzipiell inhaltliche Dimensionen enthalten, sie enthalten aber immer zugleich auch neuerliche Positionierungen im (Macht-)Feld. Academic Gangs formieren sich entlang von Disziplinen, von Subdisziplinen, von erkenntnistheoretischen Standorten, von Theorie- oder Methodenbezügen und nicht zuletzt entlang von Themen. In manchen dazu geführten Debatten werden nun nicht nur deutliche Positionen eingenommen (z.B. Adorno et al. 1970; Kneer & Moebius 2010), sondern die Forschenden treten auch als Subjekte offensiv mit all ihren sinnlichen, emotionalen und leiblichen Momenten in Erscheinung, die in der ‚Wissenschaftlichkeit‘ sonst zumeist ausgeblendet bleiben (z.B. Adorno 2003[1966]; eine ausführliche Diskussion in Holzer 2017). Dabei werden nun nicht nur wissenschaftliche Waffen gezückt, sondern vielfältige Macht-

strategien kommen zur Anwendung, die zwar durchaus strategisch eingesetzt sein können, in den meisten Fällen aber – das halte ich für das besonders Problematische daran – immanenter Teil des wissenschaftlichen Habitus sind und damit auch unreflektiert reproduziert werden. Die „Formel nach Bourdieu“ sei, so Fröhlich: „Gegnerische Kompetenzen und Erfolge abwerten, eigene Kompetenzen und Erfolge vor Kritikmöglichkeiten abschotten und aufwerten“ (Fröhlich 2009, S. 330). Fröhlich spricht von Bluffs, Vortäuschungen und sprachlichen Strategien. Hamp wiederum arbeitet heraus, dass vielfältige Formen von Abgrenzungen und Abwertungen, beispielsweise über Tadeln und Belehrung, über Zurückweisung und Diffamierung, bedeutungsvolle Topoi von wissenschaftlichen Theoriedebatten sind (Hamp 2017, S. 283-356). Durchaus untergriffige Spitzen sind keine Seltenheit, solche sind beispielsweise in Adornos subtilen Seitenhieben in seiner Einleitung zum Positivismusstreit und in Alberts Angriffen auf Adornos Einleitung im Nachwort (Adorno et al. 1970, S. 7-79 und S. 335-339) oder auch in Pongratz' Replik auf Arnold (Pongratz 2009, S. 203-204) nachzulesen.

Szene 7 – Wer spricht, wer schweigt?: Workshop, ca. 20 Personen, kurze Vorträge mit anschließender Diskussion: Nicht ganz unerwartet dürfen hier, im Unterschied zu den Keynotes und den Plenarvorträgen, auch jüngere, unbekanntere Wissenschaftler*innen sprechen. Falls die Diskussion nicht der Szene 1 folgt, besteht die Chance auf eine Debatte. Drei Kurzvorträge und Diskussionen später wird deutlich: Die ersten vier Wortmeldungen kommen immer von den gleichen vier Personen, alles positionierte

Wissenschaftler*innen: Sie finden immer einen Punkt, an dem sie anschließen können. Sie denken nicht darüber nach, ob sie sich zu Wort melden, es scheint selbstverständlich, es fällt ihnen gleich was ein, sie sind es gewohnt. Manchmal findet die Debatte dann nur zwischen diesen Personen statt, die Vortragenden und die anderen Teilnehmenden bleiben außen vor. Vielleicht hätten die anderen auch etwas zu sagen? Vielleicht bräuchten sie Zeit, um nachzudenken, Raum, um die Stimme zu erheben? Oje, leider, die Diskussion ist schon vorbei. Drei davon waren Männer und es ärgert mich, dass ich mitgemischt habe, nur um ihnen nicht das Spielfeld zu überlassen. Gerne hätte ich gehört, was die anderen Teilnehmenden zu sagen haben.

Innerhalb der ‚Gangs‘ als ‚In-Groups‘ wird nun Ähnlichkeit gefördert, Andersartigkeit hingegen möglichst ferngehalten. Dies kann sich in inhaltlicher Geschlossenheit äußern, vor allem aber auch in Netzwerken, darin, wer mit wem wie und warum spricht, wer sich in den Konferenzpausen trifft, wer wen kennt. Innerhalb des Ähnlichen wird Kritik eher zurückgehalten, gelten eigene Privilegien, beispielsweise dürfen Artikel länger sein und wird kein Einspruch gegen eine überschrittene Redezeit erhoben (Fröhlich 2009, S. 333). Dass Peer Reviews statt die Qualität zu regeln vielmehr Ähnliches und damit meist hegemoniale Ansätze fördern, ist ebenso bekannt (z.B. Fröhlich 2003; Metz-Göckel 2015). Die Wirkungen bleiben nicht aus, denn „Debatten über [angeblich, D.H.] überlebte Modelle, Ideale und Normen [haben] häufig Auf- und Abwertungen von wissenschaftlichem Kapital zur Folge“ (Barlösius 2012, S. 131). Die Anhäufung von wissenschaftlichem

Kapital und die völlige Inkorporierung des Habitus nehmen aber eine gewisse Zeit in Anspruch. Entsprechend formieren sich Asymmetrien, die potenziell für Ausgrenzung, Diffamierung und zur Sicherung eigener Privilegien relevant werden können, auch entlang des Alters (Barlösius 2012, S. 128-130). In die Academic Gang zu kommen, erfordert eine vollständige Anerkennung der internen Regeln, ein Erlernen der entsprechenden ‚Auftritte‘, ein Kampf um die Position, um dann erst sprechen zu ‚dürfen‘. Dies geschieht aber meist habituell, das heißt nur teilweise als explizite Entscheidung, sondern vielmehr als Wahrnehmung von Bedingungen und Regeln, durch die allmähliche Übernahme der Logiken und unter Einpassung in das Feld über Fremd-, aber auch Selbst-Technologien. Man müsse sogar hochstapeln, um Karriere machen zu können, weil die prekären Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft „die Subjekte zwingen, permanent an der eigenen Performance als souverän, smart, leistungs- und durchsetzungsfähig zu arbeiten“ (Krauß et al. 2015, S. 130). Bünger et al. (2016, S. 16) bringen die Problematik der wissenschaftlichen Einpassung so auf den Punkt: „Nimmt man die Tradierungslogik von Wissenschaft als Generationenverhältnis ernst, dann ist ‚Nachwuchs‘ der Name eines Konflikts“. Dass auf diesem Weg zahlreiche Personen verbraucht und ausgestoßen werden, ist ebenfalls diesen Logiken geschuldet. Unter dem Deckmantel der ‚Auswahl der Besten‘ versteckt sich nicht zuletzt die Auswahl jener, die die Regeln einhalten und die sich dem hegemonialen Mainstream anschmiegen, weil vor allem dort wissenschaftliches Kapital angehäuft werden kann. Dass

so manche auf dem Weg, sich überhaupt eine wissenschaftliche Existenz sichern zu können, ehemals kritische Positionen aufgegeben haben, ist daher kein Zufall. Es ist zwar durchaus bedauerenswert, aber die Personen agieren schließlich innerhalb der Möglichkeiten und Grenzen des Feldes und des Habitus.

6. Setzen wir uns aus

Eigentlich klingt mein eigener Beitrag seit einigen Seiten so, als wären viele Debatten im Gange. Da wird gekämpft, gestritten, finden Auseinandersetzungen statt. Warum dann aber meine Anfangsdiagnose, diese seien unzureichend? Ich spitze dies zuletzt noch einmal zu: In Debatten sollen Positionen zueinander in Reibung gebracht werden, soll eine Auseinandersetzung um Zugänge und Inhalte stattfinden. Debatten erfordern auch, sich selbst der Kritik auszusetzen. Dass diesen Vorgängen immer auch Kämpfe um Macht und Positionierung innewohnen, steht außer Frage. Die Einforderung einer rein fachlichen, an der Sache orientierten Diskussion wäre naiv und würde – wie derzeit hegemonial – gerade wieder verschleiern, dass Debatten kein herrschafts- und machtfreier Raum sein *können*. Aber: Die sich abspielenden Szenen von Statuskämpfen sind insofern Debatten *unkulturen*, als sie vorgeben, der Sache wegen geführt zu werden, aber gerade dadurch verschweigen, dass es um die Durchsetzung von Macht- und Herrschaftsinteressen geht. Wenn zur Herstellung von Diskurshegemonie marginalisierte Positionen mit zum Teil perfiden Mitteln und unter gleichzeitiger Berufung auf Neutralität und Objektivität

noch weiter marginalisiert werden, ist dies eine unzureichende Debatte. Wenn zur wissenschaftlichen Prestigesicherung marginalisierte und des Wortes beraubte Wissenschaftler*innen noch weiter zum Schweigen gebracht werden, ist dies eine unzureichende Debatte. Wenn Debatten unter statusähnlichen Personen geführt werden, nur um die eigene Performance abzugeben und indem versucht wird, das Gegenüber abzuwerten, ist das eine unzureichende Debatte.

Dass hier feldspezifische, habituelle und damit vielfach unbewusste Vorgänge Wirkung entfalten, steht außer Frage, denn auch Wissenschaftler*innen tragen im Sinne von Marx „Charaktermasken“ (Marx 1988[1867], S. 100), weil sie im wissenschaftlichen Feld angelegte Rollen einnehmen, die zudem neoliberal mitbestimmt werden. Zugleich aber reproduzieren sie damit stetig die Feldregeln und disziplinieren sich selbst, insbesondere aber jene, die der ‚Gang‘ beitreten wollen.

Was also brauchen Debatten, um *zureichend* geführt zu werden? Sie brauchen das Bemühen, Echokammern zu verlassen. Sie benötigen, dass Machtinszenierungen und -manifestationen so weit wie möglich aufgegeben werden. Allen Beteiligten ist abzuverlangen, Schweigespiralen zu durchbrechen. Dies erfordert zuallererst und in überaus hohem Ausmaß kritische Blicke auf Mechanismen und deren Hintergründe und eine selbstreflexive Infragestellung des eignen Handelns und der eigenen Rolle. Warum beispielsweise darf *ich* hier sprechen? Wie habe ich die Position erworben und wofür nutze ich sie? Vielleicht bin ich derzeit besonders

sensibel für die hier beleuchteten Aspekte, weil ich soeben einige Initiationsriten des Feldes durchlebt habe, das ‚Leiden‘ daran noch präsent ist, ich zugleich aber erstaunt und irritiert Veränderungen an mir feststelle, die vielleicht darauf hindeuten, dass ich das ‚Spiel‘ schon verinnerlicht habe? Zureichende Debatten erfordern – auch von mir – eine hohe Macht- und Herrschaftssensibilität. Und sie erfordern nicht zuletzt, Räume zu öffnen, in denen es möglich ist, Themen und sich selbst auszusetzen, ohne sich gänzlich zu riskieren. Nur so sind derzeitige Schließungen aufzubrechen. Statt „critical friends“ bräuchte es „friendly critics“ (Pongratz 2009, S. 213-214). Es braucht Wahrnehmung statt Ignoranz. Dies alles benötigt aber wiederum entsprechende Rahmenbedingungen jenseits von neoliberalen Kennzahlen, die unsere Zeit verknappen und Druck erzeugen. Es gibt dazu überaus beachtenswerte Anregungen, beispielsweise den leider kaum debattierten Vorschlag von Dries und Rosa (2007), kollektiv unsere Publikationstätigkeit zu reduzieren, um endlich wieder mehr Zeit für durchdachtere und substanziellere Beiträge und für intensive Auseinandersetzungen mit Gedanken anderer Wissenschaftler*innen zu haben. Wir könnten auch den zwar ironisch formulierten, aber durchaus ernstgemeinten Vorschlägen von Wampoles *Konferenz-Manifest* (2015) folgen. Zumindest aber sind wir angehalten, Debatten anzustoßen, indem wir – wie Faulstich über Pongratz sagt – Texte produzieren „mit einer spürbaren Lust am Spiel mit der Sprache, der zugespitzten

Formel und am wissenschaftlichen Streit“ (Faulstich 2011). Möge diese Zeitschrift darin erfolgreich sein!

Literatur

- Adorno, T. W. (2003[1966]). *Negative Dialektik. Gesammelte Schriften, Band 6*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W., Dahrendorf, R., Pilot, H., Albert, H., Habermas, J. & Popper K. R. (1970). *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied: Luchterhand.
- Ahmed, S., Kessler, F., Neumann, S., Richter, M., Riekmann, W. & Sandermann, Ph. (2009). Netzwerke des wissenschaftlichen Nachwuchses im Kontext der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft – Mitteilungen der DGfE*, 20 (39), 75-82.
- Ahrens, J., Beer, R., Bittlingmayer, U. H. & Gerdes, J. (2011). Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Zur Einführung. In J. Ahrens, R. Beer, U. H. Bittlingmayer & J. Gerdes (Hrsg.), *Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung* (S. 9-24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alheit, P. (2014). Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“ In N. Ricken, H.-C. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 195-208). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Angermüller, J. (2017). Akademische Subjektivierung. Was Statuskategorien über wissenschaftliche Karrieren in Frankreich im Vergleich zu den USA, Großbritannien und Deutschland aussagen. In J. Hamann, J. Maeße, V. Gengnagel, & A. Hirschfeld (Hrsg.), *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven* (S. 25-54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barlösius, E. (2012). Wissenschaft als Feld. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 125-135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bauer, U., Bittlingmayer, U. H., Keller, C. & Schultheis, F. (2014). Einleitung. Rezeption, Wirkung und gegenseitige (Fehl-)Wahrnehmung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, C. Keller & F. Schultheis (Hrsg.), *Bourdieu und die Frankfurter Schule. Kritische Gesellschaftstheorie im Zeitalter des Neoliberalismus* (S. 7-28). Bielefeld: transcript.
- Beaufäys, S. (2003). *Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft*. Bielefeld: transcript.
- Bierbaum, H. & Bünger, C. (2007). Bildung – Wissenschaft – Engagement. Be(un)ruhigung durch Bildungstheorie? Eine Diskussion via E-Mail. In H. Bierbaum, P. Euler, K. Feld, A. Messerschmidt & O. Zitzelsberger (Hrsg.), *Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik* (S. 155-171). Wetzlar: Büchse der Pandora.

- Bourdieu, P. (1992). *Homo academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Vom Gebrauch der Wissenschaft: für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bünger, C., Jergus, K. & Schenk, S. (2016). Prekäre Pädagogisierung. Zur paradoxen Positionierung des erziehungswissenschaftlichen „Nachwuchses“. *Erziehungswissenschaft – Mitteilungen der DGfE*, 53 (27), 9-19.
- Demirović, A. (2015a). *Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in Bildungsinstitutionen*. Hamburg: VSA Verlag.
- Demirović, A. (2015b). Hegemonie und Epistemologie. In A. Demirović, S. Klauke & E. Schneider (Hrsg.), *Was ist der „Stand des Marxismus“? Soziale und epistemologische Bedingungen der kritischen Theorie heute* (S. 23-37). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Dörre, K., Lessenich, S. & Rosa, H. (2009). *Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dries, C. & Rosa, H. (2007). *Haltet ein, Kollegen!* Verfügbar unter <http://www.sciencegarden.de/content/2007-06/haltet-ein-kollegen> [03.03.2013] (Online nicht mehr verfügbar, leicht gekürzt unter dem Titel „Forscher, begrenzt eure Emissionen“ auch erschienen in der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung vom 06. Mai 2007, S. 74).
- Etzemüller, T. (2015). Ins „Wahre“ rücken. Selbstdarstellung im Wissenschaftsbetrieb. *Merkur*, 69 (797), 31-47.
- Faulstich, P. (2011). Ludwig A. Pongratz: Kritische Erwachsenenbildung, Analysen und Anstöße. Rezension. *Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)*, 10 (6). Verfügbar unter <http://www.klinkhardt.de/ewr/978353117685.html> [07.05.2018].
- Felt, U. & Fochler, M. (2010). Riskante Verwicklungen des Epistemischen, Strukturellen und Biographischen: Governance-Strukturen und deren mikropolitische Implikationen für das akademische Feld. In P. Biegelbauer (Hrsg.), *Steuerung von Wissenschaft? Die Governance des österreichischen Innovationssystems* (S. 297-328). Innsbruck: Studien-Verlag. Reprint verfügbar unter https://sts.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_sts/Ueber_uns/pdfs_Felt/felt_fochler_Riskante_verwicklungen_reprint_March2010.pdf [20.08.2018] (Zitation nach Reprint).
- Foucault, M. (2015[1973]). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2013[1982]). *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fröhlich, G. (2003). Anonyme Kritik: Peer Review auf dem Prüfstand der Wissenschaftsforschung. *medizin – bibliothek – information*, 3 (2), 33-39.
- Fröhlich, G. (2009). Feldanalysen. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 327-337). Stuttgart & Weimar: J. B. Metzler.

- Graf, A. (2017). Macht- und Chancenstrukturen in der Wissenschaft. Die Konstitution der Wissenschaftselite Deutschlands. In J. Hamann, J. Maeße, V. Gengnagel & A. Hirschfeld (Hrsg.), *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven* (S. 55-82). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamann, J. (2017). Wie entstehen wissenschaftliche Subjekte? Zum professoralen Ethos akademischer Lebenspraxis. In J. Hamann, J. Maeße, V. Gengnagel & A. Hirschfeld (Hrsg.), *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven* (S. 83-111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamp, A. (2017). *Der praktische Sinn in wissenschaftlichen Diskussionen. Topoanalyse einer soziologischen Theoriendebatte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hillebrandt, F. (2011). Normativität in der Praxistheorie Pierre Bourdieus. In J. Ahrens, R. Beer, U. H. Bittlingmayer & J. Gerdes (Hrsg.), *Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung* (S. 221-239). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.
- Kneer, G. & Moebius, S. (2010). Vorwort. In G. Kneer und S. Moebius (Hrsg.), *Soziologische Kontroversen. Beiträge zu einer anderen Geschichte der Wissenschaft vom Sozialen* (S. 7-13). Berlin: Suhrkamp.
- Krauß, W., Lenz, R., von Rüden, C. & Weber, S. (2015). Can the Postdoc Speak? Ein Erfahrungsbericht aus den Grauzonen universitärer Drittmittelwelten. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, 24 (2), 129-142.
- Marx, K. (1988[1867]). *Das Kapital*, Band I, MEW Band 23. Berlin/DDR: Dietz.
- Metz-Göckel, S. (2015). Der schöne Schein wissenschaftlicher Begutachtung oder zur Unterwanderung meritokratischer Beurteilungen. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*. 24 (2), 43-57.
- Möller, C. (2017). Der Einfluss der sozialen Herkunft in der Professorenschaft. Entwicklungen – Differenzierungen – intersektionale Perspektiven. In J. Hamann, J. Maeße, V. Gengnagel & A. Hirschfeld (Hrsg.), *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven* (S. 113-139). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pongratz, L. A. (2009). *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Reitz, T. (2017). Vertrauenssysteme im Wissenskapitalismus. Klassenreproduktion und akademischer Statuswerb. In J. Hamann, J. Maeße, V. Gengnagel, & A. Hirschfeld (Hrsg.), *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven* (S. 453-476). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thomä, D., Kaufmann, V. & Schmid, U. (2015). *Der Einfall des Lebens. Theorie als*

geheime Autobiographie. München: Carl Hanser Verlag.

Wampole, C. (2015). Das Konferenz-Manifest. Wider das akademische Tagungsunwesen. *INDES. Zeitschrift für Politik und Gesellschaft*, 4 (3), 162-165.

Daniela Holzer, Assoz. Prof. Dr., Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung. Arbeitsschwerpunkte: kritische Erziehungswissenschaft, kritische Theorie, Weiterbildungswiderstand, Bildung und Gesellschaftskritik, theoretische und bildungsphilosophische Zugänge und Methoden.

✉ daniela.holzer@uni-graz.at

Call for Replies

für **Debatte**. Beiträge zur Erwachsenenbildung 2019 · Jg. 2 · Heft 1

Ab der kommenden Ausgabe der Zeitschrift *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* wird es jeweils einen Beitrag geben, der explizit zum Debattieren über unterschiedliche Formen von Repliken einlädt. Mit dem *Call for Replies* rufen wir interessierte Autor*innen auf, sich mit diesem Beitrag auseinanderzusetzen und ihren Standpunkt zum angesprochenen Thema darzulegen. Dieser Beitrag und die dazugehörigen Repliken erscheinen dann in derselben Ausgabe.

Der vorliegende *Call for Replies* bezieht sich auf den Beitrag *Grundzüge einer Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks* von Ulla Klingovsky, der in Heft 1 des 2. Jahrgangs der *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* im Frühjahr 2019 erscheinen wird. Ulla Klingovsky kündigt ihren Beitrag wie folgt an:

Mit der Einladung, einen Beitrag zu einer *Debatte* über die disziplinäre Verfasstheit der Erwachsenenbildungswissenschaft und ihre grundlegenden Vergewisserungen zu leisten, ist eine nicht zu unterschätzende Herausforderung verbunden. Die Herausforderung besteht vorrangig in der Frage, wie sich eine solche ‚Einheit‘ bzw. ihr ‚Ursprung‘ kurz: das ‚Gemeinsame‘, auf das man sich beziehen müsste, um eine spezifische Verfasstheit behaupten zu können, denn identifizieren ließe?

Ein Blick auf die Grundsatzdebatten über Aufgabe und Funktion der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung in den 1990er Jahren, die sich um die Klärung eines einheitlichen und verbindlichen Status – ohne Schlichtung bzw. Einigung – entsponnen hatte (vgl. exemplarisch Kade 1999; Pongratz 1998) zeigt, dass dieses ‚Gemeinsame‘ wohl eher schwierig zu finden sein dürfte. In der Folge dieser Debatten ist dann auch eine plural verfasste und unübersichtlichere Theorie- und Forschungslandschaft festzustellen, in der

nicht nur die Ansätze, sondern auch die Anlässe und Ansprüche an die erwachsenenpädagogische Theorie- und Forschungsarbeit zum Teil deutlich differieren.

All dies stellt eher den Hintergrund des zu verfassenden Beitrags dar, der erste Sondierungen für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks vornehmen will, in dem er das in der Regel nicht weiter thematisierte Verständnis von ‚Bildung‘ in der *Erwachsenenbildung* zum Gegenstand nimmt.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die spannungsreiche Beobachtung, wonach sich die Erwachsenenbildung gegenwärtig in einer eigentümlichen Lage befindet: Auf der einen Seite gewinnt sie in der öffentlichen Debatte und für das Leben der Einzelnen fast alltäglich an Bedeutung. Auf der anderen Seite spielt die Erwachsenenbildungswissenschaft in diesen Kontexten bei weitem nicht die Rolle, die angesichts der offiziellen Wertschätzung des ‚Lebenslangen Lernens in der Wissensgesellschaft‘ erwartbar wäre.

Der Beitrag folgt der These, wonach diese eigentümliche Diskrepanz auf eine kategoriale Schiefelage zurückzuführen ist, die in Wissenschaft und Praxis zu einer zunehmenden Trivialisierung der Rede von ‚Bildung‘ geführt hat (Schäfer 2011, S. 7-20).

Entlang einer Diskussion der Probleme und Gehalte des Bildungsbegriffs und der mit ihm verbundenen Konzepte von Individualität, Selbstbestimmung, Gleichheit und Autonomie soll anschaulich werden, wie sich der „Differenzsinn dieser Konzepte“ (Schäfer 2011, S. 75) gegenwärtig verflüchtigt, obwohl oder gerade indem das „Versprechen der Bildung“ (Schäfer 2011, S. 75) als Lösungsformel für alle möglichen hochgradig heterogenen, sozialen und gesellschaftlichen Konfliktzusammenhänge in Anspruch genommen wird. In anderen Worten: Wenn ‚Bildung‘ nicht nur als zentrale Ressource mit Blick auf den Erhalt individueller Lebenschancen, sondern zugleich auch als wichtigste Ressource zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit auf sich globalisierenden Weltmärkten stilisiert wird, scheint die Notwendigkeit der Steuerung von Bildung und die Steigerung von Bildungschancen als gesamtgesellschaftliche und staatliche Zukunftsaufgabe unstrittig.

Von hier aus sollen ausgehend von Grundzügen einer genealogischen Analyse¹ des ‚Versprechens der Bildung‘ einige Anregungen für einen erwachsenenpädagogischen Blick markiert werden. Als problematisierender

Blick nimmt dieser erstens die unter dem Label ‚Bildung‘ artikulierten Steigerungs- und Steuerungsphantasien in den Blick, die die soziale Wirklichkeit der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft durchziehen. Er macht zugleich darauf aufmerksam, dass die Bezugspunkte des ‚Versprechens der Bildung‘ vor dem Hintergrund einer poststrukturalistischen Macht- und Identitätskritik selbst problematisch werden, auch weil im Anschluss an die Gouvernementalitätsstudien Foucaults die soziale Bedingtheit von Selbstbildungsprozessen in der Formel der Subjektivierung erkennbar wird (Foucault 2004). In diesen Zusammenhängen schärft er drittens den Blick für die „Politizität von Bildung“ (Büniger 2013) und damit für den Sachverhalt, dass Bildung längst selbst zum Bestandteil gesellschaftlicher Anforderungen geworden ist. Das Politische ist damit nicht (allein) als äußere Bedingung der Bildung zu verstehen, sondern es stellt unter den gegenwärtigen Verhältnissen ein für Bildungsprozesse konstitutives Moment dar.

Von hier aus wird zu fragen sein, wie sich ein solcher erwachsenenpädagogischer Blick für einen veränderten Begriff der Kritik öffnen kann, der notwendig scheint, um die affirmierende Kraft des ‚Versprechens der Bildung‘ für die erwachsenenpädagogische Theorie und Praxis zu irritieren (Thompson 2004). Als kritischer erwachsenenpädagogischer Blick wäre er ein Einsatzpunkt, der sich weder mit funktionalen Entleerungen noch mit normativen

¹ Im Anschluss an Nietzsches (2011[1887]) Ausführungen *Zur Genealogie der Moral* und Foucaults (2009) Aufsatz *Nietzsche, die Genealogie, die Historie* ist es im deutschsprachigen Raum v.a. Martin Saar, der die Entwicklung der Genealogie als kritische Methode unter dem Titel *Genealogie als Kritik* (2007) rekonstruiert hat. Ebenfalls umfassendere Arbeiten dazu bilden jene von Michael Mahon *Foucault's Nietzschean Genealogy* (1992) und Brian Lightbody *Philosophical Genealogy* (2010).

Vereindeutungen von Bildung beruhigt, sondern die Frage nach der Bildung in Erwachsenenbildung offen zu halten sucht.

Es wäre dies der Versuch, der ausgeführten kategorialen Schieflage zu begegnen und damit zu verhindern, dass die Disziplin nicht mehr nur nichts Neues zu sagen hat, sondern darüber hinaus zu erkennen, wie sie an der Konstitution dessen, was sie verspricht, selbst mitwirkt, ohne sich ihrer impliziten Annahmen und kategorialen Voraussetzungen zu vergewissern.

Literatur

Bünger, C. (2013). *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Foucault, M. (2004). *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, M. (2009). Nietzsche, die Genealogie, die Historie. In M. Foucault, *Geometrie des Verfahrens. Schriften zur Methode* (S. 181-205). Berlin: Suhrkamp.

Kade, J. (1999). System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (4), 527-544.

Lightbody, B. (2010). *Philosophical Genea-*

logy. An Epistemological Reconstruction of Nietzsche and Foucault's Genealogical Method. Vol. 1. New York et al.: Peter Lang.

Mahon, M. (1992). *Foucault's Nietzschean Genealogy: Truth, Power, and the Subject*. Albany: State University of New York Press.

Nietzsche, F. (2011[1887]). *Genealogie der Moral*. Stuttgart: Reclam.

Pongratz, L. A. (1998). Kritische Theorie und Erwachsenenbildung. In L. A. Pongratz, *Sammlung. Fundstücke aus 30 Hochschuljahren* (S. 213-227). Darmstadt: tprints. Verfügbar unter <http://tprints.ulb.tu-darmstadt.de/2439> [25.07.2018].

Saar, M. (2007). *Genealogie als Kritik: Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault*. Frankfurt am Main: Campus.

Schäfer, A. (2011). *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Thompson, C. (2004). Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 39-56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wollen Sie eine Replik auf diesen Beitrag anfertigen, dann schreiben Sie uns bis zum **15.11.2018** eine E-Mail an **debate@budrich.de**. Anschließend erhalten Sie den Gesamtbeitrag, auf dessen Grundlage Sie Ihre Replik für die kommende Ausgabe bis zum 10.01.2019 erstellen können. Die Replik sollte mindestens 5.000 und maximal 35.000 Zeichen umfassen.

Wir freuen uns auf Ihre Beteiligung an der Debatte!

Ihr Redaktionskollektiv