

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 Debatte(n)kultur. 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 definitivistischen 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 eristischem 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 aufzuspielen, 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

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 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

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

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

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
