

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, Nuissl & 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. disziplinar 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
