

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 anklingt, 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 nahelegend 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 Erwiderungen differenzierter ausgeführt werden. Ähnlich wie Tagungen sind aber auch hier Zugangsbarrieren zu den Diskursorten zu beachten. Insbesondere frisch promovierte 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 allgemein-gültigen 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 Wissensstrukturen, 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/2006121214124/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 (1), p. 19-30.
- Gugitscher, K., Straka, C. & Holzer, D. (2017). *Wissenschaft und Forschung in der Erwachsenenbildung. Dossier erwachsenenbildung.at*. Verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.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. Streblow (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, Bildungsbeteiligung und Partizipation, Familienbildung, Institutionen der Erwachsenenbildung

✉ carola.iller@uni-hildesheim.de
