Beiträge zur internationalen, interkulturellen, politischen und historischen Erwachsenenbildung

Matthias Rohs
Malte Ebner von Eschenbach
Sophie Lacher

Professuren der Erwachsenenbildung

Forschungsbefunde zur disziplinären Entwicklung

forschung k linkhardt

Rohs / Ebner von Eschenbach / Lacher

Professuren der Erwachsenenbildung

Beiträge zur internationalen, interkulturellen, politischen und historischen Erwachsenenbildung

herausgegeben von
Elisabeth Meilhammer und Eva Matthes

In dieser Reihe sind erschienen

Borinski, Fritz: The German Volkshochschule. An Experiment in Democratic Adult Education under the Weimar Republic. Herausgegeben, eingeleitet und mit Annotationen und einem prosopographischen Anhang versehen von Martha Friedenthal-Haase. Bad Heilbrunn 2014.

Scheidig, Falk: Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit. Bad Heilbrunn 2016.

Straß, Daniel: Das Versprechen der Persönlichkeit. Über Theorien der Erwachsenenbildung und ihre bildungsphilosophische Dimension. Bad Heilbrunn 2022.

Friedenthal-Haase, Martha: Fritz Borinski und die Bildung zur Demokratie. Geschichte eines Lebens zwischen Pädagogik und Politik. Bad Heilbrunn 2023.

weitere Bände in Vorbereitung

Matthias Rohs
Malte Ebner von Eschenbach
Sophie Lacher

Professuren der Erwachsenenbildung

Forschungsbefunde zur disziplinären Entwicklung

unter Mitwirkung von
Jonas Großmann, Jan May, Elke Gruber,
Carina Klement und Katrin Kraus

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, DIPF I Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Frankfurt a.M., Fernuniversität Hagen / Universitätsbibliothek, Freie Universität Berlin / Universitätsbibliothek, Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek Hannover, Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Hochschulbibliothek Hochschule für Technik, Wirtschaft, Kultur Leipzig, Hochschulbibliothek Hochschule Mittweida, Hochschulbibliothek Zittau/ Görlitz, Humboldt-Universität zu Berlin / Universitätsbibliothek, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich, IU Internationale Hochschule GmbH Erfurt, Justus-Liebig-Universität Gießen / Universitätsbibliothek, Landesbibliothek Oldenburg, Leuphana Universität Lüneburg, Pädagogische Hochschule Thurgau / Campus-Bibliothek RPTU Kaiserslautern-Landau / Universitätsbibliothek, Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden (SLUB), Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover, Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek, Technische Universität Braunschweig, Technische Universität Chemnitz / Universitätsbibliothek, Universität der Bundeswehr München, Universität Mannheim / Universitätsbibliothek, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt, Universitäts- und Landesbibliothek Münster, Universitäts- und Stadtbibliothek Köln – im Auftrag der Universität zu Köln, Universitätsbibliothek Augsburg, Universitätsbibliothek Bayreuth, Universitätsbibliothek Bochum, Universitätsbibliothek der LMU München, Universitätsbibliothek Dortmund, Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, Universitätsbibliothek Eichstätt-Ingolstadt, Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg, Universitätsbibliothek Graz, Universitätsbibliothek Greifswald, Universitätsbibliothek Hildesheim, Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M., Universitätsbibliothek Kassel, Universitätsbibliothek Leipzig, Universitätsbibliothek Marburg, Universitätsbibliothek Passau, Universitätsbibliothek Marburg, Universitätsbibliothek Passau, Universitätsbibliothek Potsdam, Universitätsbibliothek Regensburg, Universitätsbibliothek Rostock, Universitätsbibliothek Vechta, Universitätsbibliothek Würzburg, Universitätsbibliothek Wuppertal.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.
Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Satz: Johannes Eder, Bad Tölz.
Coverabbildung: © Matthias Rohs/Chat GPT.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.
Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-ND 4.0 International https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

ISBN 978-3-7815-6207-3 digital doi.org/10.35468/6207

ISBN 978-3-7815-2745-4 print

Vorwort der Reihenherausgeberinnen

Die Beschäftigung mit der Entwicklung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft ist aus disziplingeschichtlicher Perspektive von zentraler Bedeutung: Sie schafft Verständnis für Entwicklungen, Kontinuitäten und Brüche und bietet neue Impulse bezüglich aktueller Strukturen und zukünftiger disziplinärer Gestaltungsmöglichkeiten. Insbesondere für die Erwachsenenbildungswissenschaft, deren disziplingeschichtliche Aufarbeitung bislang lückenhaft blieb, ist eine solche Reflexion von großer Bedeutung. Das Forschungsprojekt SEPE – Systematische Erfassung von Professuren der Erwachsenenbildung – schließt diese Lücke, indem es mittels einer eigens entwickelten Datenbank, dem Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung (PAEB), eine umfassende empirische Grundlage für die systematische Erfassung und Analyse von Professuren in der DACH-Region bereitstellt. Folglich wird mit dem SEPE–Forschungsprojekt nicht nur eine Forschungslücke der Disziplingeschichte bearbeitet, sondern es eröffnen sich neue Wege für die Analyse disziplinärer Strukturen und Karriereverläufe, die Untersuchung von Geschlechterverhältnissen und institutionellen Entwicklungen. Ergänzt um länderspezifische Perspektiven – sowohl zur DDR-Geschichte als auch zu Österreich und der Schweiz – und biografischen Interviews entsteht ein vielschichtiges Bild der Erwachsenenbildungswissenschaft hinsichtlich ihrer Genese und Formierung. Das SEPE–Forschungsprojekt leistet so einen wichtigen Beitrag zur Wissenschaftsforschung im Bereich der Erwachsenenbildungswissenschaft und lädt zu weiterführenden Untersuchungen und zur disziplinären Reflexion ein.

30.04.2025

Elisabeth Meilhammer und Eva Matthes

Zusammenfassung

Das *SEPE-Projekt* – Systematische Erfassung von Professuren der Erwachsenenbildung – stellt einen Beitrag zur Wissenschaftsforschung innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft dar. Ziel war es, erstmals systematisch Professuren in Deutschland, Österreich und der Schweiz ab 1945 zu erfassen, um die disziplinäre Entwicklung der Erwachsenenbildung über den Zeitraum von fast acht Jahrzehnten empirisch nachvollziehbar zu machen.
Aus der Vorstandsarbeit der *Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)* hervorgegangen, entwickelte sich das Projekt zu einer umfassenden wissenschaftlichen Untersuchung. Die Grundlage bildeten Recherchen zu aktuellen und ehemaligen Professor:innen der Erwachsenenbildung, wobei sukzessive eine Datenbank aufgebaut wurde. Diese erlaubt unter anderem differenzierte Analysen zu Denominationen, Hochschulstandorten, Karriereverläufen, Promotions- und Habilitationsalter, Juniorprofessuren, Geschlechterverhältnissen und regionaler Verteilung. Die Datenerhebung erfolgte über öffentliche Quellen, Direktkontakte mit den Betroffenen und ergänzenden Archivrecherchen.
Die Ergebnisse zeigen deutliche Trends in der disziplinären Entwicklung: einen Anstieg der Professuren bis sich Mitte der 1990er Jahre ein Plateau mit ca. 50–60 Professuren sowie eine Angleichung des Geschlechterverhältnisses herausgebildet hat. Regional lassen sich Zentren der Professuren der Erwachsenenbildung wie Nordrhein-Westfalen oder Baden-Württemberg identifizieren, während einige Bundesländer aktuell keine einschlägigen Professuren aufweisen. Die disziplinäre Herkunft der Professor:innen ist vor allem die Erziehungswissenschaft, die Bedeutung der Habilitation ist im Zeitverlauf zurückgegangen. Juniorprofessuren stellen einen sehr erfolgreichen Weg auf die Lebenszeitprofessur dar, spielen quantitativ aber nur eine geringe Rolle.
Mit dem *Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung (PAEB)* wurde eine digitale Infrastruktur mit weitreichendem Potenzial, etwa zu Netzwerken, Mobilität, Karriereverläufen oder institutionellen Dynamiken geschaffen. Das Projekt liefert damit eine belastbare Grundlage für disziplingeschichtliche Analysen und markiert einen Auftakt für eine systematische Wissenschaftsforschung in der Erwachsenenbildung. Es zeigt, dass Professuren nicht nur Träger wissenschaftlicher Inhalte, sondern auch zentrale Akteure im Prozess disziplinärer Formation sind. Die in diesem Buch dargestellten Ergebnisse liefern einen empirisch fundierten Ausgangspunkt für weiterführende Fragestellungen zur Struktur, Entwicklung und Zukunft der Erwachsenenbildungswissenschaft.

Abstract

The *SEPE Project* – Systematic Collection of Professorships in Adult Education – is a contribution to research in the field of scientific studies of adult education. The aim was to systematically record professorships in Germany, Austria, and Switzerland for the first time since 1945 in order to empirically trace the disciplinary development of adult education over a period of nearly eight decades.

Emerging from the board activities of the *German Adult Education Section (DGfE)*, the project evolved into a comprehensive scientific study. It is based on a survey of current and former professors of adult education, through which a database was gradually established. This database enables detailed analyses of denominations, university locations, career paths, age at doctorate and habilitation, junior professorships, gender ratios, and regional distribution. Data were collected through public sources, direct contact with the individuals concerned, and selective archival research.

The results reveal clear trends in the development of the discipline: an increase in the number of professorships until a plateau of around 50–60 professorships was reached in the mid-1990s, as well as a balancing of the gender ratio. At the regional level, hubs such as North Rhine-Westphalia and Baden-Württemberg can be identified, while some federal states currently have no relevant professorships. The disciplinary background of the professors is primarily in educational science; the importance of the habilitation has declined over time, and junior professorships have proven to be a very successful pathway to tenure, although they play only a minor role quantitatively.

The *Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung (PAEB)* has created a digital infrastructure with far-reaching potential, for example in terms of networks, mobility, career paths, or institutional dynamics. The project thus provides a reliable basis for historical analyses of the discipline and marks the beginning of systematic scientific research in adult education. It demonstrates that professorships are not only carriers of scientific content but also key actors in the process of disciplinary formation. The findings presented in this book provide an empirically grounded starting point for further questions about the structure, development, and future of adult education as a scientific field.

Danksagung

Die Entstehung dieses Buches wäre ohne die vielfältige Unterstützung zahlreicher Menschen und Institutionen nicht möglich gewesen, bei denen wir uns an dieser Stelle bedanken möchten. Dieser Beistand und der Zuspruch, den wir von vielen Seiten erhalten haben, hat uns stets motiviert, uns den vielfältigen Herausforderungen im Projekt zu stellen und die Arbeit trotz begrenzter Ressourcen zu dem hier vorliegenden Ergebnis zu führen. Diese Erfahrung gibt uns auch Zuversicht, dass Forschung jenseits des Mainstreams und ohne umfangreiche Forschungsförderung möglich ist. Unser aufrichtiger Dank gilt insbesondere folgenden Personen und Institutionen:

- FID Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung für die finanzielle Unterstützung zur Publikation des Buches und der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) für die ideelle und finanzielle Förderung des Projekts.
- Dem Verleger Andreas Klinkhardt für die Bereitschaft, unser Buch in das Programm des Julius Klinkhardt Verlags aufzunehmen sowie den Reihenherausgeberinnen Elisabeth Meilhammer und Eva Matthes für die Möglichkeit, unser Buch in der Reihe "Beiträge zur internationalen, interkulturellen, politischen und historischen Erwachsenenbildung" zu veröffentlichen.
- Jonas Großmann für die Unterstützung bei der Auswertung der Daten und der Darstellung der Ergebnisse.
- Jan May für die technische Realisierung der Datenbank, die für die Erhebung und Organisation der Daten eine unverzichtbare Grundlage darstellt.
- Elke Gruber, Carina Klement und Katrin Kraus für ihre Beiträge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich und der Schweiz, die das Werk inhaltlich bereichern und wertvolle neue Perspektiven eröffnen..
- Matthias Alke, Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl und Johannes Weinberg, die uns durch ihre Interviews aufschlussreiche Einblicke in ihre Berufsbiographie und ins wissenschaftliche Feld der Erwachsenenbildung gegeben haben.
- Eckhard Festerling, Werner Naumann und Franz Prüß die uns in persönlichen Gespräche die Geschichte der Erwachsenenpädagogik in der DDR näher gebracht haben.
- Lisa Kaczynski und Niklas O'Brien, die uns als studentische Hilfskräfte umfassend bei Recherchen unterstützt haben.
- Stefanie Matzke (Freie Universität Berlin), Sabrina Biondi (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg), Silvia Lippert (Technische Universität Dortmund), Sylvio Erdmann (Universität Rostock), Daniel Schürhoff (Ruhr-Universität Bochum) und Elke Donath (Universität Duisburg-Essen), die uns durch ihre Recherchen in den Universitätsarchiven sowie Informationen aus den Dekanaten sehr weitergeholfen haben.
- Bettina Reimers (DIPF, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung), die uns mit fachlichem Rat, kritischen Rückmeldungen und konstruktiven Vorschlägen unterstützt hat.
- Sowie allen Professorinnen und Professoren, die die gesammelten Daten verifiziert und ergänzt haben.

Dieses Werk ist nicht nur ein Ausdruck wissenschaftlicher Neugier, sondern auch ein Beispiel dafür, was durch persönliches Engagement und die notwendige Unterstützung einer engagierten Gemeinschaft erreicht werden kann.

Allen Genannten und Nichtgenannten gilt unser herzlichster Dank.

In eigener Sache

Mit den vorliegenden Ergebnissen aus dem *SEPE-Forschungsprojekt* freuen wir uns, nach intensiver Forschung und engagierter Zusammenarbeit einen Beitrag zur Disziplingeschichte der Erwachsenenbildung beizusteuern.
Wir sind uns bewusst, dass jede wissenschaftliche Untersuchung ihre Herausforderungen mit sich bringt und stetiger Weiterentwicklung unterliegt. Gerade bei der Recherche, Sammlung und Prüfung von Daten kann es vorkommen, dass einzelne Aspekte noch verfeinert oder präzisiert werden können. Daher möchten wir Sie als Lesende einladen, uns auf etwaige Ungenauigkeiten oder Unstimmigkeiten aufmerksam zu machen. Ihr Feedback ist für uns von unschätzbarem Wert und trägt dazu bei, die Qualität der Daten zu verbessern.
Darüber hinaus sind wir stets auf der Suche nach weiteren Daten und Informationen, die unsere Untersuchung bereichern könnten. Sollten Sie über relevante Daten oder Erkenntnisse verfügen, die Sie mit uns teilen möchten, wären wir Ihnen sehr dankbar. Jede zusätzliche Perspektive kann dazu beitragen, ein vollständigeres Bild zu zeichnen und die Ergebnisse unserer Arbeit zu vertiefen. Wir glauben, dass eine Zusammenarbeit und der Austausch von Informationen nicht nur unsere eigene Forschung voranbringt, sondern auch die Erwachsenenbildungswissenschaft bereichert.

Wir freuen uns auf Ihre Rückmeldungen und hoffen auf einen fruchtbaren Austausch. Unter der E-Mail-Adresse: **matthias.rohs@rptu.de** sind wir für Sie erreichbar.

Matthias Rohs, Malte Ebner von Eschenbach und Sophie Lacher

Aktuelle Informationen finden sie auf der
Homepage des SEPE-Projektes:
rptu.de/s/tnpyvr

https://rptu.de/s/acdtzn

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Zur Exploration eines Forschungsfeldes – Einleitende Anmerkungen 16

I. Hinführung: Entwicklungslinien der Erwachsenenbildungswissenschaft im deutschsprachigen Raum

1 Bundesrepublik Deutschland 24

2 Schweiz (Katrin Kraus) 37

3 Österreich (Elke Gruber und Carina Klement) 47

4 Deutsche Demokratische Republik 55

II. Untersuchung: Systematische Erfassung von Professuren in der Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum (SEPE)

1 Professuren in der Erwachsenenbildungswissenschaft 64

1.1 Rolle von Professuren für die Entwicklung einer Wissenschaftsdisziplin 64

1.2 Arten von Professuren 65

1.2.1 Professuren in Bundesrepublik Deutschland 65

1.2.2 Professuren in der Schweiz 69

1.2.3 Professuren in Österreich 70

1.2.4 Professuren in der Deutschen Demokratischen Republik 71

1.2.5 Internationale Vergleichbarkeit 72

1.2.6 Distinktionsmerkmal und Denomination 73

1.3 Disziplinäre Schnittstellen und Differenzierungen 74

2 Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands und Vorgehen 76

2.1 Professor:innen als Gegenstand disziplingeschichtlicher Forschung 76

2.2 Anmerkungen zum Vorgehen und zum Forschungsprozess 78

3 Datenquellen, -auswahl und -aufbereitung 81
3.1 Quantitative Datengrundlagen 81
3.2 Personenbezogene Datengrundlagen 89
3.3 Probleme der Erfassung von Daten 93
3.4 Auswahl der erfassten Personen 94
3.5 Auswahl der erfassten Daten 95
3.5.1 Biographische Kerndaten 96
3.5.2 Daten zur akademischen Karriere 96
3.5.3 Querverbindungen zu weiteren Datenquellen 98
3.5.4 Verifikation und Aktualisierung der Daten 99
3.6 Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung (PAEB) 100
3.6.1 Zum Aufbau von Forschungsinfrastrukturen 100
3.6.2 Technische Grundlagen und Datenschutz (Jan May) 101
3.6.3 Gestaltung und Nutzungsmöglichkeiten 102

4 Ergebnisse 108
4.1 Entwicklung in Österreich und der Schweiz 108
4.2 Entwicklung in Deutschland von 1945-2024 110
4.2.1 Die erste Professur für Erwachsenenbildung in der BRD 110
4.2.2 Gesamtentwicklung pro Dekade 114
4.2.3 Alter bei Berufung 116
4.2.4 Regionalität 119
4.2.5 Geschlechterverhältnis 123
4.2.6 Disziplinäre Herkunft 125
4.2.7 Hochschulen 127
4.2.8 Ausschreibungen und Neuberufungen 132
4.3 Karrierewege auf eine Professur 133
4.3.1 Gesamtentwicklung nach Professurarten pro Dekade 138
4.3.2 Karrierewege in Bezug auf Alter, Dauer, Geschlecht und Qualifikation 140
4.3.3 Juniorprofessuren 153
4.3.4 Zwischenfazit 160

5 Berufsbiografische Interviews mit Professor:innen der Erwachsenenbildung 162
5.1 Die ersten Professor:innen: Johannes Weinberg 163
5.2 Die zweite Generation: Ekkehard Nuissl 173
5.3 Die ersten Professorinnen: Wiltrud Gieseke 182
5.4 Die aktuelle Generation: Matthias Alke 191

III. Ausblick: Perspektiven für die Wissenschaftsforschung in der Erwachsenenbildung

1 Zusammenfassung 200

2 Herausforderungen und Limitationen 203

3 Entwicklungsmöglichkeiten des Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung (PAEB) 206

4 Forschungsdesiderate zur Entwicklung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft 210

Literatur- und Quellenverzeichnis 213

Anhang

1 Jahrestagungen der Weltenburger Akademie 1971-1987 230

2 Jahrestagungen der AUE/DGWF 1970-2025 231

3 Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) 1971-2025 234

4 Ergänzte Liste der Professuren der Erwachsenenbildung des Vorstands der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) 237

5 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Meta-Archiv für Erwachsenenbildung 241

6 Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender 2024 242

7 Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender (Online-Ausgabe) 244

8 Deutsches Hochschullehrerverzeichnis: Professuren der Erwachsenenbildung an Universitäten 246

9 Deutsches Hochschullehrerverzeichnis: Professuren der Erwachsenenbildung an Fachhochschulen 248

10 Deutsches Hochschullehrerverzeichnis: Datenbank-Ausgabe 248

11 Vademecum Deutscher Lehr- und Forschungsstätten (VDFL) 250

12 Professor:innen mit Denomination in der Erwachsenenbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz (1945-2024) (Stichtag: 15.04.2025) 253

Verzeichnisse

Abkürzungsverzeichnis 262

Abbildungsverzeichnis 265

Tabellenverzeichnis 268

Autor:innenverzeichnis 269

___Einleitung

Zur Exploration eines Forschungsfeldes – Einleitende Anmerkungen

Wer zu einer Reise aufbricht und noch nicht weiß, wohin sie gehen wird, wird von Ungewissheit und Unsicherheit begleitet. Diese Gefährtinnen sind in der Regel dafür verantwortlich, eine besondere Sorgfalt und Vorsicht walten zu lassen, um sich im weitgehend Unbekannten einigermaßen geschützt (fort-)bewegen zu können. Unsere Exploration und das von uns im Zuge des Erkundens erschlossene Forschungsfeld sind daher nicht nur Ausdruck unseres modus operandi, sondern bereits ein zentraler Ertrag unseres Forschungsunternehmens. Es ist somit, um im Bild zu bleiben, erst der Beginn einer Reise, deren Verlauf, wie jede Forschung, unbestimmt und deren Ende nicht absehbar ist (Kogge, 2007). An diesem Zwischenstopp möchten wir nun erste Ergebnisse und Erfahrungen resümieren sowie Perspektiven für den weiteren Weg aufzeigen.

Forschungsarbeiten, die sich mit der Entwicklung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft befassen, sind selten und verstreut. Eine systematische ‚erwachsenenbildungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung', die sich explizit mit der wissenschaftlichen Entwicklung der Teildisziplin der Erziehungswissenschaft auseinandersetzt und auf einem etablierten Diskurs aufbaut, existiert dem Namen nach (noch) nicht. Dennoch zeigt sich in den letzten zwei Jahrzehnten ein zunehmendes Interesse an der Reflexion dieser Entwicklung. Ein umfassender Überblick über die wissenschaftlichen Forschungsaktivitäten in der Erwachsenenbildungswissenschaft bleibt jedoch schwierig, da es bislang an systematisierenden Darstellungen mangelt.[1] Dennoch lassen sich einige Schwerpunkte identifizieren:

Ein zentraler Fokus liegt auf der Untersuchung von Foren, die einen bedeutenden Einfluss auf die Formierung der Erwachsenenbildungswissenschaft haben. Dazu gehören insbesondere *die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, zu der anlässlich von Jubiläen Studien erschienen sind (Schmidt-Lauff, 2014a; Grotlüschen et al., 2022) oder die sich mit der Dokumentation der jährlichen Tagungen der Sektion befassen (z. B. Rosenberg, 2015). Weitere relevante Foren sind der *Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung* (Faulstich, 2014) sowie außeruniversitäre Forschungseinrichtungen wie das *Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS)/ Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.* (*DIE*) (Nuissl, 2008), die ebenfalls Einfluss auf die Wissenschaftsbildung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin haben.

Ein weiterer Schwerpunkt betrifft das Schrifttum der Erwachsenenbildungswissenschaft, insbesondere Fachzeitschriften (u. a. Möller, 2020; Vetter et al., 2023; Ebner von Eschenbach et al., 2025) und Einführungswerke (Seitter, 2005), anhand derer disziplinäre Entwicklungen nachgezeichnet werden können.

1 Ein Blick in zentrale Wörter- oder Handbücher der Erwachsenenbildung (Arnold et al., 2023; Tippelt & von Hippel, 2018) lassen keine Einträge erkennbar werden, die dem Stichwort Wissenschaftsforschung in/zur Erwachsenenbildungswissenschaft zugerechnet werden könnten.

Zudem existieren Untersuchungen zur empirischen Wissensproduktion (z. B. Born, 1991; Schlutz, 1992; Zeuner & Faulstich, 2009) sowie zur Sammlung, Auswertung und Kartierung erwachsenenbildungswissenschaftlicher Forschungsprojekte (z. B. Ludwig, 2022). Dazu zählen auch Studien zu spezifischen Themen wie empirischer Lernforschung (z. B. Schrader & Berzbach, 2005), Mediengeschichte (Rohs, 2020) oder Zitationsnetzwerken (Schrader, 2024b).

Ein weiterer Aspekt der disziplinären Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft liegt in der Erforschung verschiedener akademischer Personengruppen. Hierzu gehören die Untersuchung von Studiengängen und Studierendenzahlen in der Erwachsenenbildung (z. B. Faulstich & Graeßner, 2003; Faulstich et al., 2012; Walber & Lobe, 2018; Kohl & Rohs, 2019; Kondratjuk, 2025) sowie die Analyse von Professuren in der Erwachsenenbildung (Naumann, 2015; Iller & Dörner, 2020). Auch epistemische Aktivitäten einzelner Professor:innen oder anderer Akteur:innen im Feld werden erforscht (z. B. Tunger et al., 2021). Zudem gibt es Studien zur wissenschaftlichen Laufbahn von Wissenschaftler:innen in der Qualifizierungsphase in der Erwachsenenbildung (z. B. Schmidt-Lauff, 2012; Ebner von Eschenbach & Kondratjuk, 2025).

Unsere vorgeschlagene Systematisierung konzentrierte sich auf die letzten zwei Dekaden. Eine detailliertere, zeitlich umfassendere Darstellung bleibt ein Desiderat. Obwohl sich die Erwachsenenbildung als eigenständige erziehungswissenschaftliche Teildisziplin erst nach dem Zweiten Weltkrieg herausbildete, sind frühere Perioden nicht unbeachtet geblieben. So gibt es Untersuchungen zur Akademisierung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik (Friedenthal-Haase, 1991), zur Wissensproduktion im Volksbildungswesen (Seitter, 2002; Ebner von Eschenbach, 2023a, 2024), zur Institutionenentwicklung im Volksbildungswesen (Dräger, 1975; Reimers, 2003) sowie zu (inter-)nationalen Bewegungen und Austauschen in der Erwachsenenbildung (z. B. Künzel, 1974; Schäfer, 1988; Meilhammer, 2000; Filla, 2001; Taschwer, 2002). Diese Vielfalt an Forschungsergebnissen trägt, auch wenn nicht immer explizit als Wissenschaftsforschung ausgewiesen, zur Formierung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft bei.

Eine Reflexion dieser Übersicht macht deutlich, dass die Forschungsaktivitäten zur Erwachsenenbildungswissenschaft sowohl aus gegenwärtiger als auch historischer Perspektive zahlreiche Anknüpfungspunkte bieten. Dennoch haben sich bislang keine übergeordneten Diskurse zur Wissenschaftsforschung in der Erwachsenenbildung herausgebildet – ein beachtenswerter Umstand, der zukünftig adressiert werden sollte.

Aus der Orientierung zur Wissenschaftsforschung in der Erwachsenenbildung lassen sich verschiedene Ansatzpunkte ableiten. Die Untersuchung der Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft anhand von Professuren ist dabei ein bislang wenig beachteter Pfad (Iller & Dörner, 2020), den wir im *SEPE-Projekt* verfolgen. In der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung ist die Analyse von Professuren bereits etabliert (z. B. Baumert & Röder, 1989; Kell, 1994; Horn, 2003; Kersting, 2008; Kauder, 2010; Schmidt-Hertha & Tippelt, 2014; Datenreport Erziehungswissenschaft[2]). Jüngste Forschungsarbeiten betrachten verstärkt die disziplinäre Entwicklung der Erziehungswissenschaft, etwa durch die Analyse der Stellendenominationen in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (z. B. Jergus et al., 2022; Erdmann et al., 2024). Die Erforschung der Professuren in der

2 https://www.fachportal-paedagogik.de/forschungsinformation/datenreporte-erziehungswissenschaft-12161-de.html

Erwachsenenbildungswissenschaft hingegen bleibt ein Desiderat, dem wir uns mit unserem Projekt widmen.

Die Idee zu dem Forschungsprojekt, dessen Ergebnisse nun in dieser Buchform vorliegen, entstand aus der gemeinsamen Arbeit im Vorstand der *Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* im Jahr 2021. Das Ansinnen war es zunächst nur, einen Überblick über die aktuellen Professorinnen und Professoren der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der Erwachsenenbildung[3] als Arbeitsgrundlage für die Arbeit im Vorstand der *Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)* zu erhalten. Eine erste Übersicht (siehe Anhang 4) lag zwar aus den Arbeiten von *Carola Iller* und *Olaf Dörner* (2020) vor, die vorher im Vorstand der *Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)* aktiv waren[4], sollte aber noch mal aktualisiert werden. Es handelte sich zunächst also um kein geplantes Forschungsvorhaben, sondern führte uns – zunächst unbemerkt – zu einem.

Die mit der Aktualisierung verbundene Recherche zu den Professorinnen und Professoren in der Erwachsenenbildung weitete sich nach und nach aus. Da sich zwischenzeitliche Wechsel auf einzelnen Professuren ergaben, wurden nicht nur die aktuellen Professorinnen und Professoren erfasst, sondern auch – wo es sich ergab – die Ehemaligen. Im Zuge der weiterführenden Recherchen zeigten sich dann u. a. erste Schwierigkeiten, Zuordnung und Zugehörigkeit zur erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der Erwachsenenbildung zu bestimmen. Daher haben wir dann auch damit begonnen, die genaue Denomination zu erfassen (und dies für die bereits erfassten Personen zu ergänzen). Im Zuge des Recherchierens und Sammelns sind wir auf weitere Quellen gestoßen, die Professorinnen und Professoren der Erwachsenenbildung verzeichnen, z. B. *Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender* (KDGL, 2024), *DHV-Hochschullehrerverzeichnis* (DHV, 2013, 2023), die wir in unsere bisherigen Bestände integrierten. Kurzum: nach gut einem Jahr feldimmanenter Recherche konnten wir eine Liste zu Professor:innen der Erwachsenenbildung zusammenstellen, die auf über 100 Personeneinträge anwuchs. Die epistemologische Bedeutung der Liste verdeutlichte sich uns dahingehend, dass wir einerseits mit dem Auflisten einen detailreichen Datenbestand hervorbringen konnten; andererseits forderte uns die Fülle der Daten nunmehr auf, sie – um sie produktiv bearbeiten und systematisch weiterentwickeln zu können – in ein neues Medium zu übersetzen (Goody, 2012). Mit anderen Worten: unsere Auflistung erfüllte nicht mehr den sich erweiterten Anforderungen und wir entschieden uns, aus dem bislang Recherchiertem, Gesammeltem und Angeordnetem ein Forschungsprojekt zu initiieren. Mit dieser Entscheidung war die Planung eines präziseren Vorgehens verbunden, die Professorinnen und Professoren der Erwachsenenbildung nunmehr systematisch zu erfassen und in eine Form zu bringen, die prinzipiell für weitere Nutzung zugänglich gemacht werden kann. Folgerichtig wurde das Projekt *SEPE – Systematische Erfassung von Professuren der Erwachsenenbildung* Ende 2021 aus der Taufe gehoben und in Form einer kooperativen Leitung zwischen dem Lehrstuhl Erwachsenenbildung an der *Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau*, namentlich *Matthias Rohs* sowie *Sophie Lacher*, sowie dem Arbeitsbereich

3 Wir verwenden den Begriff der Erwachsenenbildung im Verständnis eines *umbrella term*, welcher am ehesten geeignet ist, die Disziplin (Stichweh, 1984) zu charakterisieren - wohl wissend um den Diskurs zur Abgrenzung der Disziplin und den Bezeichnungen einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung (z. B. Knoll, 1972, S. 9-14; Arnold, 2023; Nuissl, 2023). Die Erwachsenenbildung wird dabei als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin verstanden (Lenzen, 1989). Zur Einordnung und Entwicklung siehe Teil II.

4 *Carola Iller* war vom 01.10.2014 bis 27.09.2018 Vorsitzende der *Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)*, *Olaf Dörner* war vom 01.10.2024 bis 17.09.2020 Mitglied im Vorstand der *Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)*.

Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der *Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, namentlich *Malte Ebner von Eschenbach*, verantwortet.
Mit finanzieller Unterstützung der *Sektion Erwachsenenbildung* (DGfE) konnte im *SEPE-Projekt* eine Datenbank entwickelt und die vorhandenen Daten dorthin übertragen werden. Dadurch war eine komfortable Erfassung und Recherche der Daten zu den Professor:innen der Erwachsenenbildung möglich. Als Grundlage der Recherche dienten dabei in erster Linie die im Internet von den betroffenen Personen zumeist selbst publizierten sowie in offen zugänglichen Dokumenten verfügbaren Daten (z. B. in veröffentlichten Lebensläufen, Autor:innenhinweisen bei Publikationen oder Vorträgen). Diese Informationen waren, vor allem bei älteren Professorinnen und Professoren, oftmals unvollständig, teilweise auch widersprüchlich. Deshalb ergänzten wir diese Strategie im Jahr 2022 damit, die entsprechenden Professor:innen – sofern möglich – direkt anzuschreiben und um eine Verifikation und gegebenenfalls Vervollständigung der Daten zu bitten, die wir bis dahin bereits zusammengestellt hatten. Punktuell recherchierten wir in Universitätsarchiven, insbesondere wenn es darum ging, Daten verstorbener Professorinnen und Professoren zu erfassen bzw. zu verifizieren.
Im Zuge dieser Arbeiten stellte sich zunehmend heraus, dass auch bei einer starken Eingrenzung der erfassten Merkmale eine Vollständigkeit und Überprüfung aller Daten zeitnah kaum möglich war. Gleichzeitig zeigte sich uns aber auch, dass die bereits erfassten Daten eine Fülle von interessanten Befunden zu Tage gefördert haben, deren bislang intern im Autor:innenteam geführte Diskussion wir gerne verbreitern wollen, sodass wir uns zu der hier vorgelegten Veröffentlichung entschieden haben – wohl wissend, dass es sich dabei nur um einen ersten Zwischenstand handelt und aufgrund von zum Teil noch fehlender und/oder auch einiger nicht vollständig verifizierter Daten auch entsprechend angesehen werden sollte. Dennoch versprechen wir uns sowohl für die Historiographie der Erwachsenenbildungswissenschaft, insbesondere in disziplingeschichtlicher Perspektive, als auch für die erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung einen Gewinn aus den Ergebnissen unserer bislang explorativen Erkundung. Gleichwohl überschreiten die bislang gewonnenen Daten alle bisherigen empirischen Erhebungen zu Professuren in der Erwachsenenbildung, sodass die Präsentation unseres Zwischenstands durchaus den Anspruch erheben kann, als Grundlage und Quelle für die Entwicklung und aktuelle Situation der Erwachsenenbildungswissenschaft zu dienen und für mögliche zukünftig erwartbare Entwicklungen der Professuren eine empirisch fundierte Basis zu geben. Insofern – das sei an dieser Stelle bereits vorweggenommen – handelt es sich bei unserem Forschungsvorhaben weniger um ein ‚Projekt', welches durch ein vorab bestimmtes Ende charakterisiert ist, sondern vielmehr um ein disziplinär relevantes Forschungsthema, dem wir hoffentlich zu einer dauerhaften Kontinuität verhelfen können.
Die vorliegenden Daten und Ergebnisse unserer Untersuchung sind – nach unserem Kenntnisstand – für die erziehungswissenschaftliche Teildisziplin der Erwachsenenbildung einmalig, jedoch nicht solitär zu betrachten. Sie stehen in Verbindung mit statistischen Erhebungen zum Personal (z. B. *Datenreport Erziehungswissenschaft* der DGfE), zu Gelehrten- und Hochschullehrendenverzeichnissen (z. B. *Hochschullehrerverzeichnis des DHV*; *Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender*) bis hin zu Biographiesammlungen (z. B. Wolgast & Knoll, 1986; Faulstich & Zeuner, 2001; Hufer et al., 2004) sowie einzelbiographischen Darstellungen (Friedenthal-Haase, 2023; Ciupke & Reichling, 2023). Unser Fokus auf die Gruppe der Professor:innen begründet sich zum einen aus den zur Verfügung

stehenden Ressourcen. Zum anderen zählen Professor:innen zu jener Gruppe, die in ihrer besonderen Rolle die Gestaltung einer Wissenschaftsdisziplin bestimmen. Sowohl die Ressourcenallokation und die damit verbundenen Möglichkeiten der Beschäftigung von Personal und Durchführung von Forschungsprojekten, ihr Einfluss auf die Gestaltung der Lehre und Ausbildung von Wissenschaftler:innen, als auch ihre öffentliche Sichtbarkeit über einen längeren Zeitraum hinaus charakterisieren ihr besonderes Gestaltungspotential für die Erwachsenenbildungswissenschaft.

Vor diesem Hintergrund stellten wir uns im Forschungsvorhaben eine Vielzahl von Fragen, denen wir mit der Untersuchung nachgegangen sind, z. B.: Wann und wo gab es die erste Professur für Erwachsenenbildung? Welche Hochschulen haben die ersten Professuren für Erwachsenenbildung eingerichtet? Wie viele Professuren der Erwachsenenbildung gibt es aktuell in Deutschland, Österreich und der Schweiz bzw. im DACH-Raum? Wie hat sich die Anzahl der Professuren in der Erwachsenenbildung insgesamt entwickelt? Wie verliefen bzw. verlaufen die Karrierewege auf eine Professur in der Erwachsenenbildung? Welche Rolle spielten bzw. spielen dabei Juniorprofessuren? Wie hat sich das Geschlechterverhältnis der Professuren entwickelt? Wie verteilten bzw. verteilen sich die Professorinnen und Professoren auf Universitäten und andere Hochschultypen?

Entlang von drei Hauptteilen haben wir die Darstellung der Befunde und Erkenntnisse des *SEPE-Projekts* folgendermaßen organisiert: Im ersten Hauptteil *Entwicklungslinien der Erwachsenenbildungswissenschaft im deutschsprachigen Raum* werfen wir länderspezifische Betrachtungen zu den Entwicklungen der Erwachsenenbildung als Wissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland (siehe Kapitel I/1)[5], der Schweiz (angefertigt von *Katrin Kraus*) (siehe Kapitel I/2), Österreich (angefertigt von *Elke Gruber* und *Carina Clement*) (siehe Kapitel I/3). Darüber hinaus machen wir einen Exkurs zur Erwachsenenbildungswissenschaft in der Deutschen Demokratischen Republik (siehe Kapitel I/4). Mit der Darstellung der Entwicklungslinien der Erwachsenenbildung als Wissenschaft im deutschsprachigen Raum holen wir bisherige Wissensbestände zur Disziplinentwicklung der Erwachsenenbildung ein und ermöglichen damit, die kommenden Erträge im zweiten Hauptteil je leichter einzuordnen.

Im zweiten Hauptteil *Systematische Erfassung von Professuren in der Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum (SEPE)* (1945-2024) stellen wir ausgewählte Ergebnisse auf Grundlage unserer Erhebung vor. Dazu wird zunächst auf den Gegenstandsbereich näher eingegangen, indem die Rolle von Professuren in der Erwachsenenbildung sowie disziplinäre Schnittstellen und Differenzierungen beleuchtet werden (siehe Kapitel II/4.1). Auf dieser Grundlage wird anschließend eine Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands vorgenommen sowie ein Vorgehen für die Untersuchung abgeleitet (siehe Kapitel II/2). Im folgenden Abschnitt (siehe Kapitel II/3) wird dann der Forschungsstand skizziert, indem vorliegende quantitative und qualitative Datengrundlagen vorgestellt werden, die sich aus disziplingeschichtlicher Perspektive mit der Erwachsenenbildungswissenschaft befasst haben und für unser Vorhaben Anschlussmöglichkeiten bieten. Nach einer Darstellung der sich in diesem Zusammenhang zeigenden Herausforderungen für die disziplinspezifische Erfassung von Professor:innen werden die im Projekt erfassten Daten beschrieben sowie der für deren Erfassung und Management entwickelte *Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung* (PAEB) vorgestellt. In Kapitel II/4 präsentieren wir dann die

5 Editorische Notiz: Diese Verweisfrom „I/1" dient der inneren Orientierung im Band und bedeutet – in diesem Fall – „Teil I/Kapitel 1". Entsprechend sind alle weiteren Verweise in dieser Form zu verstehen.

quantitative Auswertung zur Entwicklung der Professuren in der Erwachsenenbildung im DACH-Raum. Beginnend mit einem Exkurs für Österreich und die Schweiz werden die Entwicklungen in Deutschland von 1945 bis heute anhand ausgewählter Ergebnisse vorgestellt. Den Abschluss des zweiten Hauptteils bilden berufsbiografische Reflexionen von Professor:innen der Erwachsenenbildung aus unterschiedlichen Generationen (*Johannes Weinberg, Ekkehard Nuissl, Wiltrud Gieseke, Matthias Alke*), die in Form von Interviews aufbereitet wurden. Dieses Material reichert die bisherige Darstellung mit individuellen Perspektiven an und dient damit als weiterer Reflexionshorizont (siehe Kapitel II/5).
Im dritten Hauptteil *Perspektiven für die Wissenschaftsforschung in der Erwachsenenbildung* werden schließlich ein Resümee gezogen (siehe Kapitel III/1), Limitationen aufgezeigt (siehe Kapitel III/2), weitere Auswertungs- und Nutzungsmöglichkeiten der vorliegenden Daten und der Datenbank diskutiert (siehe Kapitel III/3) sowie offene Forschungsfragen und Desiderata skizziert (siehe Kapitel III/4).

I. Hinführung: Entwicklungslinien der Erwachsenenbildungswissenschaft im deutschsprachigen Raum

1 Bundesrepublik Deutschland

Die Institutionalisierung einer Erwachsenenbildung als Wissenschaft im bildungspolitischen Reformklima der 1960er Jahre

Die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als akademische Disziplin setzte mit zunehmendem Maße ab Mitte der 1960er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland ein, wenngleich Ursprünge der Akademisierung bereits zwischen dem 19. und 20. Jahrhundert auszumachen sind (Meilhammer, 2024). Zur damaligen Zeit wurden Fragen zur Volksbildung von verschiedenen Perspektiven aus aufgegriffen, bspw. von *Wilhelm Rein* oder *Julius Ziehen*, die auch die Einbindung der Volksbildung in einen akademischen Kontext streifte (Wirth, 1978, S. 202-209; Friedenthal-Haase, 1991, S. A1-A8). In der Weimarer Republik nahm die Akademisierung der Erwachsenenbildung weiter Form an, indem angestrebt wurde, Bildungsfragen Erwachsener zunehmend systematischer zu behandeln (Zeuner & Faulstich, 2009, S. 48-50). Dies zeigte sich sowohl in der Gründung von „Seminaren für Volksbildung" an Universitäten, wie beispielsweise in Leipzig (Lehnert & Ebert, 2007) oder Köln (Friedenthal-Haase, 1991), als auch in der Bildung von Forschungsverbünden, die sich außerhalb eines universitären Rahmens organisierten und der Volksbildung konkrete Aufmerksamkeit widmeten wie die „Deutsche Schule für Volksforschung" (Heuer, 2020). Wenngleich es weder in der Kaiserzeit noch in der Weimarer Republik eigens eingerichtete Professuren für ‚Volksbildung' oder ‚Erwachsenenbildung' gab, so wurde dennoch intensiv geforscht zu den unterschiedlichsten Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener (Ebner von Eschenbach, 2023a, 2024), weshalb auch Forderungen nach der Einrichtung von „Volksprofessuren" bereits um die Jahrhundertwende im Gespräch war (Hartmann, 1908; VT, 1912).

Im konkreten Sinne lässt sich die Institutionalisierung einer Wissenschaft der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland erst Ende der 1960er Jahre konstatieren. Begrifflich wurde die neu entstehende Teildisziplin der Erziehungswissenschaft variantenreich reflektiert: „Erwachsenenbildung", „Erwachsenenpädagogik", „Andragogik", „Andragologie", „Erwachsenenbildungswissenschaft" oder auch „Weiterbildungswissenschaft" zählen zu den gängigen Bezeichnungen und sind Ausdruck einer noch nicht gefestigten Gestalt (Reischmann, 2014; Schoger, 2004; Knoll 1973, S. 25; Forneck & Wrana, 2005; PAS, 1990; Ten Have 1968). Zunächst zeichnete sich ab, dass ‚Erwachsenenpädagogik' als disziplinäre Bezeichnung einen Vorrang erhielt, später sind es dann „Erwachsenenbildung' und ‚Erwachsenenbildungswissenschaft'. Bezeichnungen wie „Weiterbildungswissenschaft" und – wenn auch eine zeitlang populär – ‚Andragogik' setzten sich nicht durch im disziplinären Sprachgebrauch.

Besondere Bedeutung für die wissenschaftliche Entwicklung der Erwachsenenbildung hatte das reformorientierte bildungspolitische Klima der späten 1960er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland. Dieses ging zurück auf Vorentwicklungen ab den 1950er Jahren (Finckh, 2009). Bereits wenige Jahre nach ihrer Gründung 1949 war in der Bundesrepublik Deutschland ein veritables Geflecht unterschiedlicher Bestrebungen

erkennbar, das sich der Erwachsenenbildung widmete: der 1953 ins Leben gerufene Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, der 1960 das Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung" (DAEB, 1966 [1960]) vorlegte, der „Strukturplan für das Bildungswesen" (DB, 1970), der 1970 vom *Deutschen Bildungsrat* erarbeitet wurde, der „Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission" (BLK, 1973) sowie die Impulse der *Kultusministerkonferenzen* (1964, 1969, 1971) und die Einführung von Weiterbildungsgesetzen seit den 1970er Jahren sind Ausdruck des bildungsreformerischen Schubs und wichtige Antreiber für die Konstitution der Erwachsenenbildung als Wissenschaft.
Hinsichtlich der Akademisierung der Erwachsenenbildung wurde beispielsweise im Gutachten empfohlen, dass die Erwachsenenbildung

> als eigenes Wissensgebiet Gegenstand der Forschung und Lehre an den wissenschaftlichen Hochschulen sein [soll]. Studenten aller Fakultäten, insbesondere auch der Pädagogischen Hochschulen, sollen die Möglichkeit haben, Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung bereits während ihres Studiums kennen zu lernen, damit sie Verständnis für ihre Aufgabe und Mittel gewinnen und sich auf die Mitarbeit in ihr vorbereiten können. Damit die Ausbildung und Fortbildung der Volksbildner auf dem Stand der Wissenschaft gehalten wird, sollen die Hochschulen an ihr mitwirken. (DAEB, 1966[1960], 915)

Für die Hochschulbeteiligung an der Erwachsenenbildung waren die Stellungnahmen der *Ständigen Kommission der Kultusministerkonferenz (KMK)* von besonderer Bedeutung: auf der KMK 1964 wurde empfohlen, „daß [sic!] die Erwachsenenbildung an den wissenschaftlichen Hochschulen in Forschung und Lehre mehr als bisher behandelt wird. Die Schaffung eigener Lehrstühle sollte angestrebt und die Einrichtung besonderer Institute erwogen werden" (zit. n. Knoll & Siebert, 1967, S. 138). Mit dem Beschluss der „Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft" (RDE, 1969) von der *KMK* 1969 wurde es möglich, Studien- und Prüfungsordnungen für einen Diplom-Studiengang Erwachsenenpädagogik zu entwickeln. Dazu stellt *Peter Faulstich* heraus:

> Auf der Grundlage der ‚Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft' haben immerhin etwa 40 Hochschulen in der Bundesrepublik Studiengänge zum Diplom-Pädagogen mit einem Schwerpunkt Erwachsenenbildung eingerichtet. Das Diplomstudium gliedert sich in Grund- und Hauptstudium. Die Inhaltsbereiche der Studienrichtungen ‚Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung' sind Theorie der Erwachsenenbildung, Theorie der außerschulischen Jugendbildung, geschichtliche und gesellschaftliche Voraussetzungen, Institution und Organisation (einschließlich der Entwicklungsländer), Didaktik und Methodik, rechtliche Grundlagen der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung. (Faulstich, 2014, S. 108)

Als weiteren Impuls weist *Faulstich* auf die KMK-Beschlüsse vom 4. März 1971 (KMK, 1971) hin, in denen festgestellt wird, dass für die Erfüllung der Aufgaben der Erwachsenenbildung im Handlungsfeld hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter:innen benötigte:

> Die hauptberufliche Tätigkeit erfordert eine abgeschlossene, in der Regel wissenschaftliche Ausbildung; dafür bieten sich vornehmlich drei Studiengänge an: a) ein Fachstudium, dem später ein mindestens zweisemestriges Zusatzstudium der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung folgt; b) ein Fachstudium in Verbindung mit einem

> Begleitstudium in Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung; c) ein erziehungswissenschaftliches Studium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung in Verbindung mit dem Studium eines Fachs. (KMK 1971 zit. n. Faulstich, 2014, 108)

Josef Olbrich weist diesbezüglich auf die Dynamik hin, „die durch den Prozess der Akademisierung des hauptamtlich pädagogischen Personals sowie durch die wissenschaftliche und organisatorisch-institutionelle Verankerung der Erwachsenenbildung innerhalb des Wissenschaftssystems in Gang gesetzt wurde" (Olbrich, 2001, S. 380). Dass dieser Institutionalisierungsprozess erfolgreich zu werden versprach, sollte sich bewahrheiten. In der Rückschau lässt sich zeigen, dass die Einrichtung von Studiengängen zur Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Lebenslangen Lernen seit Anfang der 1970er als wachsend (Siebert, 1972a; Doerry, 1972), seit den 2000er Jahren als etabliert gelten kann (Faulstich et al., 2012; Kohl & Rohs, 2019).
Parallel zu dieser Entwicklung legte der *Deutsche Bildungsrat* den *Strukturplan für das Bildungswesen* (DB, 1970) vor, der bereits das Erfordernis aufzeigte, die Professionalisierung im Handlungsfeld voranzutreiben.

> Innerhalb des Strukturplans nahmen die Aussagen zur Weiterbildung einen hohen Rang ein. Orientiert an gesellschaftlichen und anthropologischen Prämissen, ging der Strukturplan von der Integration zweier Lebens- und Bildungsphasen aus, die im traditionellen Verständnis ausschließlich voneinander getrennt verliefen: der Bildungsphase in der Kindheit und Jugend einerseits und im Erwachsenenalter andererseits. ‚Weiterbildung', – dieser Begriff ersetzte terminologisch den bisherigen Begriff ‚Erwachsenenbildung', – umfasste nun Fortbildung, Umschulung, Erwachsenenbildung und Rehabilitation." (Olbrich, 2001, S. 361)

Elisabeth Meilhammer betont in diesem Zusammenhang, dass die „Anerkennung der Weiterbildung als vierten Bereich des Bildungswesens ab den 1970er-Jahren mit einer gesetzlichen Regelung der Erwachsenen- und Weiterbildung auf Länderebene und (etwa zeitgleich) mit der vollen akademischen Etablierung des Gebietes an Universitäten (einher ging)." (Meilhammer, 2021, S. 286). Des Weiteren weist *Meilhammer* darauf hin, dass es dadurch zu „auch zu einer Veränderung des öffentlichen Stellenwerts des Lernens im gesamten Lebenslauf (kam), wozu maßgeblich ab den 1970er-Jahren auch international geführte Diskussionen beitrugen, die das neue Konzept des Lebenslangen Lernens propagierten" (Meilhammer, 2021, S. 286). Der gesellschaftspolitische Reformprozess, der ab den 1960er Jahren den Neu- und Ausbau von Hochschulen, die Ausweitung der Studierendenzahlen, die Einführung des *Bundesausbildungsförderungsgesetzes* (BaföG) sowie die ab den 1970er Jahren eingeführten Weiterbildungsgesetze, und die aufkommenden internationalen Debatten zum Lifelong Learning (Rothe, 2011), förderte die Etablierung der Erwachsenenbildung als akademische Disziplin erheblich. Als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin mit Professuren an vielen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland war die Erwachsenenbildung fester Bestandteil der Academia geworden, sodass Anfang 2000 Jahre *Rolf Arnold*, *Ekkehard Nuissl* und *Sigrid Nolda* feststellen konnten, dass „[i]hr Status als eigenständige Wissenschaftsdisziplin (...) längst nicht mehr angezweifelt" (Arnold et al., 2001, S. 7) wird.

Die ‚Versozialwissenschaftlichung' der Erwachsenenbildungswissenschaft

Die disziplinäre Entwicklung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft lässt sich nicht nur vor dem Hintergrund der (bildungs-)politischen Reformklima verstehen. Selbst wenn die politische Rahmensetzung eine notwendige Voraussetzung darstellt, dass sich überhaupt Entwicklungsmöglichkeiten zeigen, so bedeutet das nicht, dass die disziplinäre Entwicklung der Erwachsenenbildung ein Selbstläufer gewesen wäre. Vielmehr ist zu berücksichtigen, dass auch eine interne Auseinandersetzung und Vergewisserung notwendig war, um den politischen Rahmen aufgreifen zu können. Vor diesem Hintergrund spielt die immanente Diskussion der Erwachsenenbildung als Wissenschaft eine erhebliche disziplinfördernde Rolle, die seit den 1970er Jahren entlang unterschiedlicher Themen wie empirischer Wissensproduktion, Theorie(n) der Erwachsenenbildung sowie Aufbau und Gestaltung von Curricula für Diplom-Studiengänge der Erwachsenenbildung verlief. Die Wissenschaftstagungen der Erwachsenenbildungsverbände sowie einzelner Netzwerke waren und sind hierfür ein zentraler Ort (siehe Anhang/Anlage 1 – 3). Wenngleich eine Wissenschaft der Erwachsenenbildung auf mögliche Vorläufer in der Volksbildung hätte blicken können, so stellte sich die Entwicklung der Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin in der Bundesrepublik Deutschland ab den 1970er Jahren doch überwiegend so dar, dass auf „einen theoretischen Vorlauf" (Siebert, 1974, S. 275) in der Gründungsphase der Erwachsenenbildungswissenschaft nicht zurückgegriffen werden konnte oder wollte (Finckh, 2009). *Horst Siebert* beschreibt daher für die disziplinären Anfänge der Erwachsenenbildungswissenschaft, dass der Einfluss von Nachbardisziplinen für ihre Entwicklungsunterstützung nicht zu unterschätzen war. Sie war sogar darauf „angewiesen" (Siebert, 1972b, S. 12), um eigene Entwicklungsschritte gehen zu können, wodurch sich auch ihre interdisziplinäre Charakteristik in den 1970er Jahren zeigte.

Die interdisziplinären Bezüge in der Gründungsphase der Erwachsenenbildung als Wissenschaft rührte nicht nur daher, dass an einen „theoretischen Vorlauf" nicht angeschlossen werden konnte. Er speiste sich auch daraus, dass die Professor:innen der ersten Generation in der Erwachsenenbildung sowie weitere Akteur:innen, die die Diskussionen der Entwicklung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft außerhalb der Academia begleiteten, in der Regel aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen entstammten. Gerade die neu berufenen Professor:innen in der Erwachsenenbildung waren in der damaligen Zeit zum Großteil Quereinsteiger:innen aus anderen Disziplinen oder sogenannte (Weiter-)Bildungspraktiker:innen, weshalb die theoretische Orientierung an anderen bereits etablierten Disziplinen sowie deren Bedeutung für Wissensproduktion relevant waren (Olbrich, 2001, S. 379). Nur um einen Eindruck zu geben: *Horst Siebert* war Germanist, *Johannes Weinberg* Theologe, *Wolfgang Schulenberg* Soziologe, *Fritz Borinski* Politologe, *Hans Tietgens* Theaterpädagoge, *Theodor Ballauff* Philosoph. Gleichwohl waren unter den zentralen Akteur:innen auch Pädagog:innen, wie bspw. *Joachim H. Knoll* oder *Horst Ruprecht*. In dieser Situation einen Entwicklungsprozess in Gang zu setzen, der dazu führte, dass sich die Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin spätestens ab den 2000er Jahren etablierte, ist vor diesem Hintergrund bemerkenswert und lässt einsichtig werden, weshalb die Vergewisserung innerhalb der Scientific Community über die Wissenschaft der Erwachsenenbildung bedeutsam war für deren Entwicklung.

Die Aktivitäten, die der Etablierung als eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin vorausgingen, grenzten in den Anfängen an eine „(Selbst-)Überforderung der Disziplin" (Wittpoth, 2009, S. 36). *Jürgen Wittpoth* gelangt zu diesem Urteil, weil sich die Erwachsenenbildung in ihrer Gründungsphase als Wissenschaft mit zwei Entwicklungsdynamiken auseinanderzusetzen hatte: einerseits stand die Erwachsenenbildung als Wissenschaft vor der Aufgabe, den mit den Bildungsreformen auch ermöglichten und unterstützten „Ausbau der Disziplin an den Universitäten" (Wittpoth, 2009, S. 36) in den 1970er Jahren zu bewältigen. Andererseits stand die Erwachsenenbildungswissenschaft vor der Aufgabe, die Entwicklung des Handlungsfeldes zu begleiten, welches sich ab den 1970er Jahren als sogenannter *quartärer Sektor* oder *vierte Säule Weiterbildung* im Bildungssystem zu verfestigen begann (Rehlinghaus, 2022). Durch Erwachsenenbildungsgesetze der Bundesländer wurden zudem Kontinuität und finanzielle Sicherheit gewährleistet (Seitter, 2000, S. 132-134). Was Wittpoth als doppelte Aufgabenstellung begreift, versteht Bernd Dewe als ein „Dilemma" (Dewe, 1999, S. 26), welches die Erwachsenenbildungswissenschaft über die Gründungsphase hinaus begleitete (Schmidt-Lauff, 2014b).

Die doppelte Aufgabenstellung, mit der sich die im Entstehen befindliche Erwachsenenbildungswissenschaft bewegte, machte es zunächst erforderlich, über die Entwicklung ‚einer' Erwachsenenbildungstheorie eine disziplinäre Einheit zu schaffen. Dieser Gedanke war nicht neu – bereits *Franz Pöggeler* sprach in seiner *Einführung in die Andragogik* Ende der 1950er Jahre von der „Notwendigkeit einer Theorie der Erwachsenenbildung" (Pöggeler, 1957, S. 239). Ziel einer solchen, in welcher Form auch immer gestalteten, Einheitstheorie war es, ein disziplinäres Proprium zu gewinnen. Dieser Ansatz erwies sich als produktiv, da er den Austausch unterschiedlicher Positionen und Diskurse ermöglichte und immer wieder neue Akteure für das Thema gewann. Allerdings wurde bereits im Verlauf der 1970er Jahre deutlich, dass die Entwicklung einer einheitlichen Theorie der Erwachsenenbildung in weiter Ferne lag. Stattdessen entstand eine Vielfalt an Theorieansätzen, die sich nur schwer aufeinander beziehen ließen. Infolgedessen verlor die Diskussion allmählich an Dynamik (Mader, 1984).

Dieser Prozess wurde zusätzlich verstärkt durch einen grundlegenden Wandel in der Wissensproduktion innerhalb der Erziehungswissenschaft, der bereits in den 1960er Jahren einsetzte. *Heinrich Roths* Konzept der „Realistischen Wendung der pädagogischen Forschung" (Roth, 1962) erlangte große Bedeutung und prägte auch die Erwachsenenbildung (Ebner von Eschenbach, 2023b). Die von Roth geforderte empirische Orientierung der Forschung zu Fragen des Lernens und der Bildung erfasste zunehmend auch die Erwachsenenbildungswissenschaft. *Ansgar Weymann* sprach in diesem Zusammenhang von einer „Versozialwissenschaftlichung" (Weymann, 1980, S. 20). Damit rückten nicht länger Fragen nach einer übergreifenden Theorie in den Vordergrund, sondern methodologische und methodische Aspekte der empirischen Sozialforschung (Schulenberg, 1985; Wolterhoff, 1989; Ebner von Eschenbach, 2023a). Obwohl einige Vertreter:innen der Erwachsenenbildungswissenschaft die vollständige Hinwendung zur empirischen Sozialforschung kritisch bewerteten (z. B. Kürzdörfer, 1980; Ruprecht, 1981), bot dieser Wandel auch eine Chance. Denn das traditionelle, in sich konsistente Konzept der geisteswissenschaftlichen Erwachsenenbildung in Deutschland erwies sich in den 1960er Jahren als unzureichend, um politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen gerecht zu werden (Dewe et al., 1988, S. 7).

Wie bereits angesprochen, war die Versozialwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft eine weitere Entwicklungsdynamik, die dazu führte, sich im

Wissenschaftssystem einen Platz zu sichern und zu halten (Künzel, 1976; Schlutz, 1992). Diese Entwicklung verlief nicht gradlinig und wurde immer wieder mit unterschiedlichen Vorschlägen, Kursverschiebungen oder Kritiken begleitet (z. B. Tietgens, 1986; Wolterhoff, 1986; Reischmann, 1989; PAS, 1990), die wohl bester Ausdruck für den Etablierungsprozess als Wissenschaft darstellen. Anfang der 2000er Jahre stellte *Ekkehard Nuissl* fest, dass zwar seit „den siebziger Jahren Weiterbildungsforschung betrieben [wird], nicht systematisch, aber doch mit einem Fundus von disziplinärem Wissen und ausgewiesener Methodik" (Nuissl, 2001, S. 6). Diese Entwicklung kulminierte Anfang der 2000er Jahre in der disziplinweiten Entwicklung von Forschungsmemoranden – „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung" (Arnold et al., 2000), dessen weiterführende Bearbeitung als „Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung" (Arnold et al., 2002), sowie das „Memorandum Historische Erwachsenenbildungsforschung" (Ciupke et al., 2002) –, die als weiterer Ausdruck disziplinärer Selbstverständlichkeit höherer Ordnung zu deuten sind und die Sicherung der Erwachsenenbildungswissenschaft im Wissenschaftssystem bezeugen.

Zur disziplinären Entwicklung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft an unterschiedlichen epistemischen Orten

Für die disziplinäre Entwicklung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft sticht mit der *Sektion Erwachsenenbildung bei der DGfE* ein Forum hervor, das bis zum heutigen Datum tonangebend bei der disziplinären Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft ist. Auch wenn die Dominanz der *Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)* bei der disziplinären Prägung nicht zu übersehen ist, so lassen sich durchaus weitere Foren ausmachen, die für die Disziplinwerdung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft bedeutsam sind bzw. waren: die Rede ist vom *Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE)*, der nach einer Namensänderung nunmehr *Deutsche Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF)* heißt, von der *Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands (PAS)*, die heute als *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE)* bekannt ist, sowie von der *Weltenburger Akademie*. Auf diese Foren soll im Folgenden skizzenhaft eingegangen werden, wobei wir mit dem referenzstärksten Forum einsetzen.

Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Die erfolgreiche Konstitution und Konsolidierung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft ab den 1970er Jahren stand in engem Zusammenhang mit der Gründung der *DGfE* und der Aufnahme der Erwachsenenbildung als eigene Sektion. Dieses Forum spielte eine entscheidende Rolle, um die disziplinäre Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft gezielt voranzutreiben (Ebner von Eschenbach, 2023c). Die *DGfE* wurde 1964 als Vereinigung der in Forschung und Lehre tätigen Erziehungswissenschaftler:innen in Deutschland gegründet (DGfE, 1965; Scheuerl, 1987; Behm, 2014). Im Zuge ihrer Konstituierung entwickelte sich eine differenzierte Struktur mit einzelnen Teilorganisationen (Kommissionen, Sektionen). Während die ersten Jahre nach der Gründung von einer gewissen Ruhe in der Entwicklung der Binnenstruktur geprägt waren, erhielt dieses Thema im Jahr 1968 eine neue Dynamik (Berg et al., 2004, S. 40-42), in der auch

die Überlegungen zur Gründung einer Kommission bzw. Sektion für Erwachsenenbildung ab Ende der 1960er Jahre reiften (Schmidt-Lauff, 2014b). Insbesondere das Engagement von *Hans-Hermann Groothoff* (Professor und Direktor des Pädagogischen Seminars der *Universität Köln*), *Franz Pöggeler* (Professor und Direktor des Seminars für Pädagogik und Philosophie der *Pädagogischen Hochschule Aachen*) sowie *Joachim H. Knoll* (Professor für Pädagogik an der *Universität Bochum*) spielte eine wichtige Rolle (Dikau, 2014, S. 129). Von ihnen ging eine Initiative zur Gründung einer *Sektion Erwachsenenbildung* innerhalb der *DGfE* aus (Schmidt-Lauff, 2014b, S. 12). *Gerd Doerry*, ehemaliger Sprecher der *Sektion Erwachsenenbildung* (1978-1982), berichtet in seinen Erinnerungen zur Vorgeschichte der Gründung der Sektion Erwachsenenbildung Folgendes:

> Franz Pöggeler hatte Ende der 1960er Jahre mit dem Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Prof. Dr. Hans Scheuerl) über die Gründung einer solchen Sektion korrespondiert, was aber noch nicht zu entsprechenden Aktivitäten geführt hatte. Hans-Herrmann Groothoff hatte davon etwa ein Jahr später erfahren. Er trat im Laufe des Jahres 1970 an Herrn Knoll heran und beide beschlossen, diese Frage wieder aufzugreifen. Im Einverständnis mit Herrn Knoll verfasste Herr Groothoff am 8.12.1970 einen Rundbrief an Hochschullehrer und wissenschaftliche Mitarbeiter in der Bundesrepublik, in Österreich und der Schweiz, deren Lehrgebiet Erwachsenenbildung war bzw. die im Rahmen eines anderen Lehrgebiets (z. B. Allgemeine Pädagogik) Lehrveranstaltungen zur Erwachsenenbildung durchführten. (Doerry, 2014, S. 136)

Die große Resonanz auf *Groothoffs* Rundbrief vom 8. Dezember 1970[6] an potenzielle Unterstützer:innen war unübersehbar. Bereits in einem weiteren Schreiben vom 21. April 1971[7] berichtete er, dass sich innerhalb kürzester Zeit 25 Personen interessiert zeigten, an der Gründung einer Kommission für Erwachsenenbildung innerhalb der *DGfE* mitzuwirken. Diese Dynamik aufgreifend, wurde ein Treffen im Rahmen der Jahrestagung des *Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE)* im Oktober 1971 vereinbart. Die Veranstaltung fand in Frankfurt am Main statt und zählte schließlich 28 angemeldete Teilnehmer:innen. Am 9. Oktober 1971 konstituierten sich die Anwesenden zur „Sektion Erwachsenenbildung" (Dikau, 2014, S. 130; Schmidt-Lauff, 2014b, S. 12). Bei dieser Gründungssitzung wurde *Groothoff*, der selbst nicht anwesend war, zum ersten Sprecher der Sektion ernannt (Doerry, 2014, S. 137).

Mit der Konstitution als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin im Horizont der *DGfE* entwickelte sich die Erwachsenenbildung als Wissenschaft stetig weiter. Ein Blick auf die Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung, die ab 1973 einsetzen, zeigt dabei, welche Themen disziplinär verhandelt wurden (siehe Anhang/Anlage 3).

Vor dem Hintergrund der thematischen Schwerpunktsetzungen in der Zeit von 1973 bis 2011 schlagen *Hannah Rosenberg* und *Christiane Hof* (2014) vor, vier Phasen zu unterscheiden und diese im Kontext der disziplinären Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft einzuordnen. Zunächst sei eine Phase der Konstituierung und sozialen Konsolidierung (1971-1981) zu erkennen, in der sich insbesondere die Interaktion zwischen den Wissenschaftler:innen der Erwachsenenbildung festigte. Die Sektionstagungen dienten hierbei als zentraler Ort des Austauschs. Anschließend folgte eine Phase der thematischen und inhaltlichen Erweiterung (1982-1988), in der die Gegenstandsbestimmung

6 Brief zur Werbung für eine Gründungsinitiative der *Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* vom 08.12.1970 von *Groothoff* (enthalten in: Schmidt-Lauff, 2014b, S. 13-14).

7 Brief zu einer *Initiative Erwachsenenbildung in der DGfE* vom 21.04.1971 von *Groothoff* (enthalten in: Schmidt-Lauff, 2014b, S. 15).

innerhalb der disziplinären Forschung sowie die Klärung gemeinsamer Grundlagen im Vordergrund standen. Als dritte Phase beschreiben Rosenberg und Hof eine zunehmende politische Außenorientierung (1989-1999):

> In dieser Phase zeigt sich damit eine verstärkte Bezugnahme auf besonders in das tagespolitische Geschehen eingebettete Themen und Problemstellungen. Erwachsenenbildung wird von der Öffentlichkeit zunehmend als wichtiges Handlungsfeld zur Lösung drängender gesellschaftlicher Probleme angesehen. Diese Entwicklung geht auf der Ebene der Erwachsenenbildungswissenschaft jedoch einher mit Selbstzweifeln und Problemen bei der Bestimmung des Gegenstands- und Selbstverständnisses. Ähnlich wie in der vorangegangenen Phase steht damit die Identität der Erwachsenenbildungswissenschaft in Frage, der man sich unter Zugriff auf empirische Forschungsergebnisse sowie auf theoretische Ansätze der Erwachsenenbildung zu nähern versucht. (Rosenberg & Hof, 2014, S. 87)

Als vierte und letzte Phase schlagen die Autorinnen eine Entwicklung zwischen Selbstvergewisserung und Außenlegitimation (2000-2011) vor. In dieser Zeit trat die interne disziplinäre Vergewisserung zunehmend in den Hintergrund, während sich die Erwachsenenbildungswissenschaft verstärkt mit ihrer strategischen Positionierung in der Öffentlichkeit und im Bildungswesen beschäftigte (Rosenberg & Hof, 2014, S. 91). Mit Blick auf die nachfolgenden Sektionstagungen lässt sich festhalten, dass gegenstandsbezogene Verständigungen (z. B. zu Nachhaltigkeit, der Corona-Krise, Globalisierung und Internationalisierung, Beratung, Übergängen oder Programmen, siehe Anhang/Anlage 3) weiterhin im Mittelpunkt stehen. Demgegenüber finden grundlegende disziplinäre Reflexionen zu den Bildungsgrundlagen Erwachsener, zur Wissenschaftstheorie oder zur empirischen Forschung nur noch eine nachgeordnete Beachtung. Eine Ausnahme bildet die Jahrestagung der *Sektion Erwachsenenbildung* 2019, die mit dem Thema „Geschichte der Erwachsenenbildung" ein vergleichsweise solitäres Thema aufgriff und damit einen breiten disziplinären Reflexionshorizont eröffnete – im Gegensatz zur sonst vorherrschenden gegenstandsbezogenen Fokussierung bei den Jahrestagungen der letzten Dekade (siehe Anhang/Anlage 3).
Mit der Aufnahme der Erwachsenenbildung als Sektion in die *DGfE* erlebte sie als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin einen anhaltenden Entwicklungsschub, der bis in die Gegenwart reicht. Die *Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)* entwickelte sich zum zentralen Forum für disziplinäre Fragen der Erwachsenenbildungswissenschaft. Dies zeigt sich nicht nur an den jährlich stattfindenden Jahrestagungen, sondern auch an den Forschungsmemoranden (z. B. Arnold et al., 2000, 2002; Ciupke et al., 2002) sowie an der Gründung von Arbeitsgruppen und Netzwerken innerhalb der Sektion (z. B. die „Werkstatt Forschungsmethoden", Iller, 2022).[8]

8 Zum aktuellen Stand der Arbeitsgruppen und Netzwerke innerhalb der *Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)*, s. Arbeitsgruppen und Netzwerke innerhalb der *Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-9-erwachsenenbildung/arbeitsgruppen-und-netzwerkehttps://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-9-erwachsenenbildung/arbeitsgruppen-und-netzwerke

Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE)/Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF)

Obwohl die Sektion nach wie vor eine zentrale Rolle für disziplinäre Fragen der Erwachsenenbildungswissenschaft spielt, bedeutet das nicht, dass nicht auch weitere Foren existieren oder existiert haben, die für die Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin von Bedeutung waren bzw. weiterhin sind. Eine wichtige Rolle im Kontext der Gründung der *Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* spielte der *Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE)*. Dessen Gründung am 03. Oktober 1970 wird als Ergebnis eines Reformimpulses aufgefasst, der sich in die Tradition verschiedener Fachgesellschaften einreiht, welche sich „[g]egen die innovationsfeindlichen, von Theologen und Philosophen dominierten Universitäten, aber auch gegen die Akademien" (Hörr, 2017, S. 18) wandte. Bereits im Januar 1968 fand die erste Tagung des Arbeitskreises statt, zu dessen Gründungsvätern *Joachim Dikau, Hans-Dietrich Raapke, Hans-Dietrich Schmitz* und *Werner Schneider* gehörten (Hörr, 2017, S. 19). Wohl auch aus pragmatischen Gründen, da sich universitäre Vertreter:innen der Erwachsenenbildung in der *AUE* organisiert hatten, wurde dann im Anschluss an die Jahrestagung 1971 die *Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* gegründet. Die ersten Mitglieder der Sektion waren dabei alle aus der Kommission I des „Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung" (AUE) (Schmidt-Lauff, 2014b, S. 16), womit beide Foren eine enge personelle Verflechtung aufwiesen. Diese wurde 1972 dann auch institutionalisiert, als die Kommission I der *AUE* gleichzeitig Unterkommission der Kommission Erwachsenenbildung der *DGfE* wurde (Schmidt-Lauff, 2014b, S. 16). Während *Beate Hörr* mit Bezug auf *Dikau* schreibt, dass es sich diese Überschneidung der Mitgliedschaften „günstig auf die enge inhaltliche Verzahnung auswirkte" (Hörr, 2017, S. 23), wird diese Verzahnung von *Sabine Schmidt-Lauff*, ebenfalls mit Bezug auf *Dikau*, als „nicht immer ganz unproblematisch bzw. reibungslos" (Schmidt-Lauff, 2014b, S. 16) beschrieben. Zentraler Punkt der aufkommenden Konflikte waren dabei unterschiedliche Meinungen über das Verhältnis beider Organisationen und deren Zuständigkeiten. Mit Bezug auf Protokolle sollte „in Abgrenzung zu Tätigkeiten der AUE (...) die Sektion Erwachsenenbildung zunächst vorrangig der Koordinierung und Konsolidierung der Forschung zur Erwachsenenbildung dienen'" (Schmidt-Lauff, 2014b, S. 17). Dabei fühlte sich aber die Sektion „durch die expandierenden Aktivitäten' des AUE immer wieder übergangen – besonders auf dem Gebiet von „Forschungskoordination und internationalen Beziehungen" (Schmidt-Lauff, 2014b, S. 17). Diese Konflikte setzen sich bis in die 1990er Jahre fort.

Im Jahr 2001 wurde schließlich die *AUE* in *Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF)* umbenannt. Als Gründe dafür werden sowohl die zunehmende Etablierung des Terminus ‚wissenschaftliche Weiterbildung' angegeben als auch der Wunsch, das Fernstudium als Teil der *DGWF* sichtbar zu machen (Hörr, 2017, S. 19). Waren die *Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* und die *AUE/DGWF* in ihren Anfängen noch eng aufeinander bezogen, so entkoppelten sie sich im Laufe der Zeit, sodass heutzutage zwei eigenständige, nur noch partiell aufeinander bezugnehmende Organisationen bestehen, die disziplinäre Frage der Erwachsenenbildungswissenschaft in unterschiedlichen Maßen aufgreifen. So zeigt sich bei den Themen der Jahrestagungen des *AUE* bzw. der *DGWF* (siehe Anhang/Anlage 2) mit denen der *Sektion Erwachsenenbildung* (siehe Anhang/Anlage 3), dass sich die *DGWF* insbesondere auf den Kontext der Hochschule konzentriert, während die *Sektion Erwachsenenbildung* einen spezifischen thematischen Fokus nicht erkennen lässt. Im Gegenteil, hier zeigt sich eine breitere thematische Streuung.

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands (PAS)/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)

Die *Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS)* ist 1957 in Frankfurt am Main gegründet worden, mit dem Ziel „zwischen den Volkshochschulen und ihren Verbänden [zu] vermitteln, nachgeordnet auch zwischen der Praxis und einer sich noch im Aufbau befindlichen Erwachsenenbildungswissenschaft" (Schrader, 2023a, o. S.). Der erste Direktor der *PAS*, *Willy Strzelewicz*, legte im ersten Bericht für das Rechnungsjahr 1958/59 die Hauptaufgaben der neu geschaffenen Einrichtung folgendermaßen dar: Die *PAS* sei gegründet worden, so *Ekkehard Nuissls* Darstellung in Anschluss an *Strzelewicz* (1959),

> ‚um die Qualitätssicherung und -hebung der Arbeit' der einzelnen Volkshochschulen und Landesverbände in verschiedene Richtungen zu ergänzen. Ihr fällt die Aufgabe zu, die Erfahrungen und Anregungen der einzelnen Landesverbände der VHS in einer Art von Clearing für die ganze Bundesrepublik zu vermitteln und weiterzugeben; Sachbearbeitungen und Publikationen anzuregen und durchzuführen, […] eine zentrale Dokumentationsstelle und ein Archiv sowie eine Zeitschriftenauswertung zu Methoden und der Geschichte der Erwachsenenbildung (EB) zu schaffen, […] eine die Fragen der EB selbst, aber auch die Stoffgliederungen und Sachbehandlungen der VHS betreffende Bibliothek zu erstellen; bei der Vorbereitung der […] Arbeitstagungen mitzuhelfen oder selbst solche durchzuführen; Voraussetzungen für eine kontinuierliche Nachwuchsgewinnung und Mitarbeiterfortbildung […] zu schaffen; und schließlich wissenschaftliche Bearbeitung und Forschung auf dem Gebiet der EB anzuregen oder in die Wege zu leiten. (Nuissl, 2008, S. 8)

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass bereits die wissenschaftliche Bearbeitung und Forschung auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung als eine der zentralen Hauptaufgaben der *PAS* bestimmt wurde, dabei handelt es sich doch noch um eine Zeit, in der weder die *Deutsche Gesellschaft der Erziehungswissenschaft* gegründet noch Professorenstellen für Erwachsenenbildung in Westdeutschland eingerichtet waren. *Nuissl* unterstreicht diesen Befund ausdrücklich in seiner Darstellung der Entwicklungsgeschichte der *PAS*:

> Von Beginn an verstand sich die PAS als wissenschaftliches Institut, genauer: als ein Institut, das auf wissenschaftlicher Grundlage die praktische Arbeit der Volkshochschulen unterstützt und in ihrer Qualität verbessert. Das, was das ‚Wissenschaftliche' dieser Unterstützungsarbeit sein sollte, wurde nicht wirklich definiert. Zum einen war es sicherlich die Vorstellung einer gemeinsam in den Volkshochschulen (beraten von wissenschaftlichen Experten) vorangetriebenen Arbeit an den Angeboten und Programmen. Dabei spielte eine enge Kooperation mit den Hochschulen und den dort im Bereich der Erwachsenenbildung arbeitenden Wissenschaftlern eine Rolle. Viele waren es damals nicht: in Köln (Groothoff, Wirtz, Röhrig), in Aachen (Pöggeler), in Bochum (Knoll), in Oldenburg (Schulenberg, Raapke), in Göttingen (Strzelewicz) und an der FU Berlin (Borinski). Die meisten von Ihnen waren Weiterbildungspraktiker, die sich über die Reflexion ihrer Arbeit wissenschaftlich qualifiziert hatten – eine Folge der Berufungspraxis, die erst Ende der 1970er Jahre beendet sein sollte. (Nuissl, 2008, S. 16-17; s. a. Weinberg, 1982; Knoll, 1997)

Anfang der 1960er Jahre folgt *Hans Tietgens* auf die Direktorenstelle der *PAS* (die er bis 1990 innehaben wird), weil *Strzelewicz* einen Ruf auf die Professur für Soziologie an der *Pädagogischen Hochschule Hannover* angenommen hatte. Die *PAS* begann nun verstärkt Publikationsprogramme und -reihen auf- und auszubauen, Daten zur Volkshochschule

(‚Volkshochschulstatistik') zu sammeln sowie auch ein Archiv einzurichten, in dem Arbeitspläne von Volkshochschulen sowie Vor- und Nachlässe von Erwachsenenbildner:innen einen Ort finden (Schrader, 2023a). Diese Schritte sind nicht unbedeutend für die Stiftung eines Identitätszusammenhang und zugleich ein Ausweis der bildungspolitischen Unterstreichung der Bedeutung von Erwachsenenbildung (Kuhlenkamp, 2008, S. 85-88).

Im Jahr 1997 führte der Nachfolger *Tietgens*, *Nuissl* (Leitung der *PAS/DIE* seit 1991) das *DIE* „in die Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz, die sich 1995 zunächst als *Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste* konstituiert hatte" (Schrader, 2023a, o. S.), ein. Mit der Umbenennung der *PAS* in *DIE*, der Eingliederung in die *Leibniz-Gesellschaft* sowie dem Umzug von Frankfurt nach Bonn (2002) lassen sich zwei Phasen unterscheiden: die Zeit von 1957 bis 1993, in der noch die Volkshochschulen zentrale Referenz des Instituts waren, und die Phase von 1994 bis heute. In der zweiten Phase verstand sich die Einrichtung nun als eine „wissenschaftliche Infrastruktureinrichtung mit Forschungsaufgabe für den Gesamtbereich der Weiterbildung. Mit ‚forschungsbasierter Entwicklungsarbeit' zielte das Institut (un-)mittelbar auf die Verbesserung von Politik und Praxis" (Schrader, 2023a, o. S.).

Die verstärkte Positionierung als wissenschaftliches Forschungsinstitut zeigt sich nicht nur in der Bezugnahme und Mitgestaltung der Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft, bspw. in der alleinigen Ausrichtung der Jahrestagung der *Sektion Erwachsenenbildung* 2012 am *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)* in Bonn[9], sondern auch in der Mitwirkung des *DIE* an der Entwicklung des *Forschungsmemorandums für die Erwachsenen- und Weiterbildung* (Arnold et al., 2000) sowie im Aufbau von Forschungsinfrastrukturen wie der *Forschungslandkarte* für die Scientific Community (Schrader, 2019). Darüber hinaus trägt das *DIE* durch zahlreiche Forschungsprojekte, die Herausgabe eines umfangreichen Schrifttums (z. B. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*[10], Buchreihen) sowie die Organisation von Transferveranstaltungen und Tagungen maßgeblich zur Formierung der Erwachsenenbildungswissenschaft bei. Zusätzlich engagiert sich das *DIE* aktiv in der Förderung von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen, etwa durch die Einrichtung von vier Nachwuchsgruppen mit jeweils zwei Doktorand:innenstellen ab 2017 sowie durch Kooperationen auf Professorenebene.[11] Ohne an dieser Stelle alle institutionellen Entwicklungen der *PAS/DIE* im Detail darzustellen,[12] lässt sich festhalten, dass das Institut nicht nur seit seiner Gründung die Erwachsenenbildungswissenschaft in Forschungsfragen begleitet, sondern sein Engagement in den letzten Jahren deutlich intensiviert und erweitert hat.

9 Die Jahrestagung der *Sektion Erwachsenenbildung* „Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung" wurde 1997 in Frankfurt am Main in Kooperation mit dem *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)* veranstaltet.

10 https://link.springer.com/journal/40955

11 2020 konnten zudem zwei kooperative Berufungsverfahren mit der *FernUniversität in Hagen* abgeschlossen werden, deren Professuren nun eng mit dem *DIE* verbunden sind.

12 s. dazu weiterführend die Jahresberichte des *DIE* und die entsprechenden Anlagen zu den Berichten (Schrader, 2024a; DIE, 2024).

Weltenburger Akademie

Die Verankerung der Erwachsenenbildung als Teilbereich der Erziehungswissenschaft erhielt mit der Gründung der *Sektion Erwachsenenbildung* innerhalb der *DGfE* einen bedeutenden institutionellen Rahmen. Dennoch war dies nicht der alleinige Ort, an dem sich die Disziplin formierte. Auch Zusammenschlüsse wie der *AUE* und die *PAS* trugen maßgeblich zur Ausgestaltung theoretischer, empirischer und praxisbezogener Diskurse bei und wirkten dabei über die Grenzen der Sektion hinaus. Mit der *Weltenburger Akademie*, auf die *Malte Ebner von Eschenbach* (2022) kürzlich aufmerksam machte und worauf wir uns im Folgenden beziehen, rückt ein weiteres Forum in den Blick, das zur Entwicklung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft seinen Beitrag leistete.

Die *Weltenburger Akademie* ist ein eingetragener Verein, der am 19. Oktober 1969 in Weltenburg an der Donau (Bayern) gegründet wurde und sich der Aufgabe, wie es in ihrer Satzung festgehalten wird, „Erwachsenenbildung in planmäßiger und beständiger pädagogischer Arbeit zu betreiben" (Satzung der Weltenburger Akademie zit. n. Ebner von Eschenbach, 2022, S. 19). Der Verein hat mehrere Organe, wobei der *Wissenschaftliche Rat* von besonderer Bedeutung ist, weil er dafür verantwortlich ist, „allgemeine Richtlinien für die Tätigkeit der Akademie unter dem Gesichtspunkt der Erfordernisse der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung (Weiterbildung)" (Satzung der Weltenburger Akademie zit. n. Ebner von Eschenbach, 2022, S. 19) zu beschließen und „sich besonders schwierigen erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten (wie Problemen der Forschung zur Erwachsenenbildung) und allen Arbeitsvorhaben, die einer wissenschaftlichen Absicherung bedürfen […]" (Satzung der Weltenburger Akademie zit. n. Ebner von Eschenbach, 2022, S. 19), zu widmen. Laut der *Weltenburger Satzung* können nur „Hochschulprofessoren" (Satzung der Weltenburger Akademie zit. n. Ebner von Eschenbach, 2022, S. 19) Mitglieder des Wissenschaftlichen Rates werden.

Die Arbeitsweise der Kongresse der *Weltenburger Akademie*, die 1971 einsetzten, sowie die Veröffentlichungen der Kongressbände (Ruprecht & Sitzmann, 1973-1988) geben einen Einblick in die Umsetzung der in der Satzung festgestellten Aufgaben: Die von *Horst Ruprecht* und *Gerhard Sitzmann* veranstalteten Kongresse der *Weltenburger Akademie* (siehe Anhang/Anlage 1), fungierten als ein Anfang der 1970er Jahre eingerichtetes Forum, das den Anspruch erhob, einerseits Grundlagen für eine „Erwachsenenbildung als Wissenschaft" – so der Haupttitel und das Leitmotiv der veranstalteten Kongresse und Veröffentlichungen (Ruprecht & Sitzmann, 1973-1988) – zu legen, andererseits diese Grundlagen auf einen bestimmten Anwendungsbereich der Erwachsenenbildung zu applizieren, was sich an den einzelnen Themen der Kongresse resp. der Veröffentlichungen zeigt. Im Vorwort des 1. Bands „Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Hauptprobleme der Methodendiskussion" (Ruprecht & Sitzmann, 1973) beschreiben *Ruprecht* und *Sitzmann* ihr mit den Kongressen verbundenem Anliegen:

> Theorie und Praxis haben sich mit dem begonnenen letzten Drittel des 20. Jahrhunderts so weit entwickelt, daß es sinnvoll und notwendig geworden ist, in systematischer Weise die Grundlagen einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zu erheben. Die Weltenburger Akademie hat sich deshalb die Aufgabe gestellt, alljährlich ein wichtiges Problem der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung in einem Kongreß erarbeiten zu lassen. (Ruprecht & Sitzmann, 1973b, S. 3)

mit der Absicht – so resümieren *Ruprecht* und *Sitzmann* im Anschluss an die letzten Veranstaltung 1987 –, „sowohl die faktisch ersten als auch die methodologisch ersten Erkenntnisse, Ziele, Schritte und Verfahrensweisen aufzudecken, welche ‚Erwachsenenbildung als Wissenschaft' begründen" (Ruprecht & Sitzmann, 1988b, S. 4). Die Kongresse wurden jährlich von 1971 bis 1987 veranstaltet, bedienten thematisch Grundprobleme einer Erwachsenenbildungswissenschaft im Werden (s. Anhang/Anlage 1) und fanden in der Regel in der Tagungsstätte des *Benediktinerklosters Weltenburg* statt.
Die *Weltenburger Akademie* war in ihrer Grundausrichtung ein elitärer Zusammenschluss. Die Veranstaltungen differierten von denen der *Sektion Erwachsenenbildung* und *AUE*. Interessant ist indes die Herangehensweise an die Diskussion der Grundlagen einer Wissenschaft der Erwachsenenbildung, die die *Weltenburger* verfolgten. Das *Weltenburger Forum* verstand sich als ein Forum, an dem die Fragen der Disziplinwerdung der Erwachsenenbildung offener diskutiert wurden, weil noch nicht entschieden war, in welche Richtung sich eine ‚Erwachsenenbildung als Wissenschaft', so der Haupttitel der Kongresse (s. Anhang/Anlage 1), entwickeln werden wird.
Die disziplinäre Entwicklung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland wurde befördert durch ein bildungspolitisches, reformorientiertes Klima sowie durch die spezifische Form der empirischen Wissensproduktion, die eine disziplinäre Identitätsstiftung zügig förderte, indem Forschungsfragen und Forschungsergebnisse zu disziplinär-orientierten Diskussionen zusammenführten. Dass derartig ausgerichtete Diskussionen geführt werden konnten, war dadurch ermöglicht worden, dass es Orte, Foren bzw. Räume gab, die wiederum eine Kontinuitätsstiftung und einen fortlaufenden Diskurszusammenhang ermöglichten. Ob – neben der *Sektion Erwachsenenbildung*, des *AUE/DGWF*, der *PAS/DIE* und der *Weltenburger Akademie* – noch weitere Foren in Betracht kommen, bspw. im Kontext der Gewerkschaften, bei konfessionellen Trägern oder im Horizont nationaler, inter- oder supranationaler Verbünde oder Organisationen, ist von disziplingeschichtlicher Seite aus als ein Desiderat einzustufen.[13]

13 Es wäre sicherlich lohnenswert, gezielt nach weiteren Foren und ihren disziplinären Einfluss zu forschen. Dies erweist sich bereits daher als besonders bedeutsam, weil viele der wissenschaftlichen Akteur:innen der Scientific Community der Erwachsenenbildung – mal mehr, mal weniger intensiv – in mehreren unterschiedlichen Foren zugleich aktiv waren.

2 Schweiz (Katrin Kraus)

Der Beitrag rekonstruiert die Formierung erziehungswissenschaftlich-disziplinärer Strukturen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Schweiz. Er fokussiert dabei im weiten Feld der „Produktion, Reproduktion und Distribution von wissenschaftlichem Wissen" (Criblez, 2014, S. 81) auf zwei zentrale Elemente der Referenzialität von Disziplin und Profession in der Erziehungswissenschaft: die Professionalisierung der Tätigkeit im Praxisfeld – hier der Weiterbildung – auf der Grundlage von wissenschaftlichem Wissen (Abschnitt 2) und die Forschung, die sich wissenschaftlich mit diesem Feld beschäftigt und damit wissenschaftliches Wissen über dieses Feld zur Verfügung stellen kann (Abschnitt 3). In der Erziehungswissenschaft ist der Prozess der Disziplinbildung „eng verzahnt [...] mit dem gesellschaftlichen Kontext, in dem er verortet ist, von dem er abhängt und der ihn beeinflusst" (Hofstetter & Schneuwly, 2011b, S. 17). Die Formierung erziehungswissenschaftlich-disziplinärer Strukturen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Schweiz hängt also eng mit der Entwicklung des Feldes der Weiterbildung zusammen, da hier wegweisende Impulse gegeben wurden und Weichenstellungen für Professionalisierung und Forschung erfolgten, die sich auch in der Art und Weise widerspiegeln, in der sich die Formierung disziplinärer Strukturen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Schweiz vollzogen hat. Daher wird im ersten Abschnitt des Beitrags die Formierung des Feldes der Weiterbildung in der Schweiz skizziert und damit – teilweise mit einem vergleichenden Blick auf die Entwicklung in Deutschland – ein wichtiger Hintergrund für das Verständnis der Formierung disziplinärer Strukturen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Schweiz dargelegt. Im Fazit wird die disziplinäre Formierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung dann vor dem Hintergrund der Entwicklung im Praxisfeld und der Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der Schweiz nochmals reflektiert.

Die Formierung des Feldes der Weiterbildung als Hintergrund für die Formierung disziplinärer Strukturen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Schweiz

Die Grundlagen des heutigen Feldes der Weiterbildung in der Schweiz gehen auf Entwicklungen im 19. Jahrhundert zurück, in denen sich zwei Konzeptionen mit unterschiedlichem „andragogischen Grundgehalt" (Bachmann-Di Michele, 1992, S. 55) herausbildeten: eine humanistisch-idealistisch geprägte Volksbildung, die sich tendenziell an die gesamt Bevölkerung richtete und persönlichkeitsbezogene sowie religiöse Inhalte vertrat, und eine spezialisierte Bildung, die sich an Staat und Gesellschaft orientierte und zielgruppenspezifisch nützliche Bildungsinhalte vermittelte, z. B. für „Bauern, Handwerker, Arbeiter, Frauen" (Bachmann-Di Michele, 1992, S. 56). Beide Ausrichtungen finden sich in der Schweiz grundsätzlich auch heute noch im Feld der Weiterbildung, wobei eine an der Erwerbstätigkeit ausgerichtete Bildung spätestens seit den 1970er Jahren in den Vordergrund trat und dieser Bereich – orientiert an dem in Schweiz breit verankerten

Berufsbildungssystem – eine stärkere Institutionalisierung erfahren hat als der Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung (Criblez, 2022; Kraus, 2015, 2020). Insgesamt ist die Institutionenlandschaft im Feld der Weiterbildung durch eine Vielzahl an Anbietern und Themen gekennzeichnet. Sgier et al. beschreiben sie als „ein breites Spektrum an Weiterbildungsanbietern unterschiedlicher Grösse und Ausrichtung in einem unkoordinierten, historisch gewachsenen Nebeneinander von staatlichen und privaten Institutionen" (2022, S. 43). Sie stellen ein umfassendes Weiterbildungsangebot in einem weitgehend ungesteuerten Markt sicher" (Criblez, 2022, S. 47).

In diesem Nebeneinander verschiedener Institutionen spielen private Anbieter eine wichtige Rolle (Geiss, 2020). In der Schweiz sind diese von größerer Bedeutung als in Deutschland, wo neben den privaten Anbietern auch öffentliche Institutionen für die Gestaltung von Weiterbildung als Bildungsbereich unter öffentlicher (Mit-)Verantwortung wichtig sind (Weber & Wittpoth, 1999). Zu nennen sind hier mit einer besonderen Bedeutung in der grundsätzlich pluralistischen Struktur der Erwachsenenbildung in Deutschland (Zeuner, 2015) die Volkshochschulen (VHS) mit ihrem bis in die Weimarer Republik zurückreichenden und durch das bildungspolitische Programm der Re-Education sowie die Bildungsexpansion der 1970er Jahre gestärkten Selbstverständnis als Form der „Institutionalisierung von Weiterbildung, die auf kommunaler Grundlage ein flächendeckendes Angebot an Weiterbildung zur Verfügung stellt, aus öffentlichen Mitteln ihre Grundfinanzierung erhält und unmittelbar und ausschliesslich der Weiterbildung dient und dabei Weiterbildung nicht als Funktion partieller gesellschaftlicher Interessen betreibt" (Becker, 1975, S. 405).

Die Entwicklung einer solchen idealtypisch-programmatischen Institution für den Bildungsbereich Weiterbildung, die auch den humanistisch-idealistisch geprägte Linie der Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert hätte aufnehmen können, hat in der Schweiz nicht stattgefunden. Das Verständnis von Weiterbildung ist hier vielmehr von der Vorstellung eines Marktsegments respektive einer Branche geprägt. Die Formierung des Feldes der Weiterbildung folgte insgesamt einer marktförmigen Logik und fand nicht über eine Institutionalisierung als öffentlich verantworteter Bildungsbereichs statt, was auch für die Formierung disziplinärer Strukturen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung folgenreich war.

Auch das *Weiterbildungsgesetz* hebt diese Situation nicht auf. Obwohl es sich um ein Bundesgesetz handelt, stärkt es das Marktprinzip als dominantes Gestaltungsprinzip im Feld der Weiterbildung (Kraus, 2013). Das *Weiterbildungsgesetz* trat 2017 in Kraft, nachdem durch eine Verfassungsänderung 2006 der politische Auftrag erteilt wurde, eine gesetzliche Grundlage für den Weiterbildungsbereich im Bildungsraum Schweiz zu schaffen. Es ist als Rahmengesetz konzipiert, da die konkreten Bestimmungen zur Weiterbildung weiterhin den Spezialgesetzen in den verschiedenen Regelungsbereichen überlassen bleiben. Daher formuliert das Weiterbildungsgesetz in erster Linie Grundsätze und allgemeine Vorgaben, z. B. dass das Individuum die Verantwortung für seine Weiterbildung trägt oder dass es keine Wettbewerbsverzerrungen über Subventionen an einzelne Anbieter geben dürfe. Darüber hinaus enthält es Finanzierungstatbestände im Bereich der Grundbildung und der Organisationen der Weiterbildung. Die Dominanz des Marktprinzips in der Wahrnehmung der Weiterbildung zeigt sich nicht zuletzt in der Begründung zu einem aktuellen Vorschlag zur Reduktion von öffentlichen Ausgaben auf Bundesebene: Man könne einen Teil der Einsparungen erreichen, indem man das Weiterbildungsgesetz abschaffe und damit die Organisationen der Weiterbildung und die Förderung der

Grundkompetenzen nicht mehr über Bundesmittel subventioniere. Während im Bereich der Grundkompetenzen mit der Zuständigkeit der Kantone für diese Aufgabe argumentiert wird, begründet sich der andere Vorschlag durch einen expliziten Verweis auf die Marktförmigkeit der Weiterbildung. Die Expert:innen äußern darin die

> Ansicht, dass es einen funktionierenden Markt für Weiterbildung gibt, weshalb auch die Leistungen der Organisationen (Information der Öffentlichkeit über Weiterbildung, Koordination innerhalb des Systems und von Netzwerken, Entwicklung der Weiterbildung und Qualitätssicherung) nicht unterstützt werden müssen. (Expertengruppe Aufgaben- und Subventionsüberprüfung, 2024, S. 56)

Unabhängig davon, wie diese aktuelle Debatte zum Weiterbildungsgesetz ausgehen wird, zeigt sich in der Begründung die in der Schweiz stark verankerte Wahrnehmung der Weiterbildung als Marktsegment oder Branche. Diese Wahrnehmung ist in Öffentlichkeit und Politik breit anschlussfähig und spiegelt sich in der eingangs beschriebene Anbieterlandschaft wider.

Professionalisierung für eine Tätigkeit im Praxisfeld der Weiterbildung

Bei der Professionalisierung für eine Tätigkeit im Praxisfeld der Weiterbildung nimmt der *Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB)* eine wichtige Rolle ein. Der *SVEB* wurde 1951 gegründet und verfolgte den Bereich der Professionalisierung von Beginn an und bis heute als einen zentralen Bereich seiner verbandlichen Aktivitäten (Sgier, 2022). Ausgehend von der Tätigkeit des Unterrichtens in der Erwachsenenbildung etablierte er zunächst ein anerkanntes Branchenzertifikat, das auf eine kompetente Tätigkeit als Dozent:in in der Weiterbildung ausgerichtet ist. Dieses *SVEB-Zertifikat* wurde vom Verband mit weiterführenden Abschlüssen im Bildungsmanagement zum Baukasten „Ausbildung der Ausbildenden" weiter ausgebaut (Kraus & Schmid, 2014; Sgier, 2022; Sgier et al., 2022). Diese Abschlüsse wurden als ‚Fachausweis' und ‚Diplom' im Segment der Höheren Berufsbildung – im schweizerischen Bildungssystem entspricht dies dem Bildungsbereich *Tertiär B* – positioniert. In diesem Segment des Berufsbildungssystems ist auch der Abschluss ‚Erwachsenenbildner:in Höhere Fachschule' angesiedelt, den insbesondere die *Akademie für Erwachsenenbildung* geprägt hat. Mittlerweile gibt es in der Höheren Berufsbildung zudem einige Kooperationen mit Pädagogischen Hochschulen im Rahmen der hochschulischen Weiterbildungsprogramme mit CAS-, DAS- oder MAS-Abschlüssen[14]. Generell engagieren sich die Pädagogischen Hochschulen stark im Bereich der Weiterbildung für das Personal in den unterschiedlichen pädagogischen Praxisfeldern, wobei drei Pädagogische Hochschulen (PH) – die PH der Fachhochschule Nordwestschweiz, die PH Luzern und die PH Zürich auch im Bereich der qualifizierenden Weiterbildung für Erwachsenenbildner:innen aktiv sind und hier u.a. entsprechende CAS-, DAS- und MAS-Abschlüsse anbieten. Die Möglichkeit, einen erziehungswissenschaftlichen Studienabschluss im Bereich Erwachsenenbildung zu absolvieren, gibt es aber nur punktuell, namentlich an der Universität Genf und in Kooperation der

14 CAS = Certificate of Advanced Studies im Umfang von 10-15 ECTS
DAS = Diploma of Advanced Studies im Umfang von 45 ECTS
MAS = Master of Advanced Studies im Umfang von 60 ECTS

Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz mit der *Universität Basel* (Lattke, 2007; Sgier, 2022).
Die Professionalisierung fand somit in der Schweiz nicht als akademische Professionalisierung ausgehend von den Hochschulen statt, sondern als berufliche Professionalisierung ausgehend vom Handlungsfeld und getragen von verbandlichen Aktivitäten (Kraus, 2012). Folglich war dieser Prozess nicht direkt von einem Ausbau an Forschungsaktivitäten zur Bildung Erwachsener begleitet, wie das bei einer akademischen Professionalisierung über die Gründung von Lehrstühlen erfolgt, die ihren universitären Auftrag in Forschung und Lehre haben (Hofstetter & Schneuwly, 2011c). Dennoch lassen sich in der Schweiz verschiedene Stränge der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Themen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung identifizieren, die im Folgenden dargestellt werden.

Stränge der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Schweiz

Zur historiografischen Rekonstruktion der Forschung zur Weiterbildung können – wie generell für die Darstellung der Geschichte der Weiterbildung (Seitter, 2000) – verschiedene Ansatzpunkte gewählt und somit unterschiedliche Geschichten erzählt werden, deren Zusammenschau erst ein breites Bild ermöglicht. Wichtige Personen, zentrale Institutionen und thematische Diskurse stellen dabei zentrale Pfeiler einer solchen Rekonstruktion dar. Diese Ansatzpunkte werden daher auch in der folgenden Darstellung von verschiedenen Strängen einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Schweiz genutzt. Zunächst werden die Arbeiten von Fritz Wartenweiler zur Erwachsenenbildung vorgestellt (2.1), dann ein Blick auf die institutionelle Verortung der Forschung zu Themen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Schweizer Hochschullandschaft geworfen (2.2.) und schließlich zentrale inhaltliche Diskurslinien rekonstruiert (2.3.).

Die Arbeiten von Fritz Wartenweiler – ein verpasster Ausgangspunkt?

Mit *Fritz Wartenweiler* (1889-1985) verfügt die Schweiz Anfang des 20. Jahrhundert über einen Pionier der Erwachsenenbildung, der in seinem Verständnis von Erwachsenenbildung der ‚Neuen Richtung' nahe steht mit seinem Ansatz der individualisierenden Bildungsarbeit, dem bildenden Moment der Gemeinschaft und dem zentralen Stellenwert der intensiven Begegnung Erwachsener. *Wartenweiler* lernte bei einem Studienaufenthalt in Dänemark, den er während seines Studiums in Berlin absolvierte (1909-1910), die dortigen dänischen Volkshochschulen kennen. Er ist von seinen dortigen Gemeinschaftserlebnissen begeistert und verfasst daher seine Dissertation an der *Universität Zürich* über Grundvigt als „Vater der Volkshochschulen" und „nordischen Volkserzieher" (Wartenweiler, 1913). *Wartenweiler* versuchte in der Folge, die Idee der Heimvolkshochschule in die Schweiz zu übertragen und gründete ab 1919 entsprechende Einrichtungen, die allerdings nie zu großer Bedeutung gelangten (Graab, 1975). *Wartenweiler* verband seine praktische Tätigkeit in den von ihm gegründeten Volkshochschulheimen und als „wandernder Volksbildner" (Grunder, 2015) mit wissenschaftlichen und programmatischen Abhandlungen, in denen er sich systematisch mit Aufgaben, Möglichkeiten und Ansätzen der Erwachsenenbildung auseinandersetzte. Für ihn sollte – wie er 1919 in einem allgemeinen Aufruf in der *Neuen Schweizer Zeitung* im Vorfeld der Gründung des

ersten Volksbildungsheims in der Schweiz schrieb – die Volksbildung ein Ort sein, „wo wir gemeinsam denken, fühlen und wollen" (Wartenweiler, 1949, S. 76). Er versuchte in den Ansätzen der intensiven Erwachsenenbildung Lösungen zu finden für die Frage „Sind wir Schweizer ein Volk?" (Wartenweiler, 1936), die ihn angesichts der Spannungen der sozialen Frage und den politischen Gräben innerhalb des Landes antrieb. Wie die Neue Richtung der Weimarer Republik nahm er dabei sowohl den Staat und damit den Stand als Ausgangspunkt als auch die sogenannte Lebens- und Volksgemeinschaft (Dräger, 1993, S. 47)

Seine Bemühungen um den sozialen Zusammenhalt der Nation durch intensive Bildung, insbesondere über die Integration der Arbeiter:innenschaft in den Staat über Bildungsbeteiligung, verstärkte er aufgrund der Erfahrungen rund um den Generalstreik von 1919, der auch für die Gründung der städtischen Volkshochschulen in der Schweiz wichtig waren (Kraus, 2022).

Im Wirken von *Wartenweiler* gibt es somit einige Parallelen zu den entsprechenden Entwicklungen in Deutschland (Reimers, 2003), allerdings sind seine Arbeiten – etwa im Vergleich zu denen von *Walter Hofmann* und *Robert von Erdberg* in Deutschland (Seitter, 1996) – kaum aufgegriffen worden und konnten somit auch nicht in die Ausdifferenzierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin hineinwirken.

Institutionelle Orte der Weiterbildungsforschung in der Schweizer Hochschullandschaft

Die Weiterbildungsforschung hat sich in der Schweiz als Forschungsfeld entwickelt, in dem im Laufe der Zeit von verschiedenen wissenschaftlichen Orten aus unterschiedliche Forschungsbezüge zu Themen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verfolgt wurden. Es lassen sich daher verschiedene institutionelle Orte der Weiterbildungsforschung nennen, die sich in der Schweizer Hochschullandschaft etablieren konnten.

Eine wichtige Bedeutung nimmt die *Universität Genf* ein, die in der *Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation* den Arbeitsbereich Erwachsenenbildung mit aktuell fünf Professuren führt. Hier wirkte von 1977 bis 2003 *Pierre Dominicé* als Professor im Bereich Erwachsenenbildung. Obschon er gemeinsam mit *Matthias Finger* und im Auftrag von *Pro Helvetia Schweiz* eine in deutscher Sprache vorliegende Schrift zur „Erwachsenenbildung in der Schweiz" verfasste (Dominicé et al., 1991) und er in der europäischen Scientific Community der Adult Education sehr anerkannt war – unter anderem als Mitbegründer der *European Society for Research on the Education of Adult (ESREA)* und dort unter anderem gemeinsam mit *Peter Alheit* in dem 1993 in Genf gegründeten Netzwerk *Biography and Life History* – sind die Arbeiten aus Genf in der Deutschschweiz wenig rezipiert, da sich in der mehrsprachigen Schweiz die Sprachregionen auch wissenschaftlich stark an den gleichsprachigen Nachbarländern orientieren.

An der *Universität Bern* wurde 1990 die *Koordinationsstelle für Weiterbildung* – später *Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung* und ab 2025 *Lifelong Learning Center* – gegründet. Sie entstand im Rahmen der Weiterbildungsoffensive und hatte den Auftrag, mit der finanziellen Unterstützung durch Bundesmittel ein strukturiertes Angebot im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung an der Universität Bern aufzubauen, an dem sich alle Fakultäten der Universität beteiligten. Durch die Besetzung der Leitungsstelle mit *Karl Weber* (1990-2009) wurde damit zugleich der Grundstein für ein wissenschaftliches Engagement in der Weiterbildung und insbesondere der universitären Weiterbildung und Hochschuldidaktik gelegt, zu der *Weber* innerhalb der deutschsprachigen Community

intensiv vernetzt war. Zudem publizierte das Zentrum für universitäre Weiterbildung regelmäßig Arbeitsberichte mit wissenschaftlichem Anspruch zu verschiedenen Themen der universitären und allgemeinen Weiterbildung (Fischer, 2010), z. B. „Internationalisierung und Export von universitärer Weiterbildung" (Weber & Horváth, 2005), „Weiterbildung im Profil – Kanton Bern" (Weber & Stämpfli, 2006) oder „Perspektiven öffentlicher Förderung von Weiterbildung" (Weber & Tremel, 2009).

Ein weiterer institutioneller Ort der Weiterbildungsforschung sind einzelne Pädagogische Hochschulen. An der *Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW)* wurde – maßgeblich durch das Engagement von *Hermann J. Forneck*, der vor der Übernahme der Funktion als Rektor der *Pädagogischen Hochschule FHNW* Professor für Erwachsenenbildung an der *Universität Gießen* gewesen war – eine Professur geschaffen. Diese war zunächst als „Didaktik der Erwachsenenbildung" ausgeschrieben und wurde im Zuge der Besetzung als Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung neu denominiert. Die erste Besetzung erfolgte 2009 mit *Katrin Kraus*, die hier bis 2015 tätig war und u. a. einen Forschungsschwerpunkt zur Professionalisierung im Feld der Weiterbildung aufbaute. Ihr folgte *Ulla Klingovsky*, die die Professur bis heute leitet, u. a. mit dem Themenschwerpunkt Lernkulturen. Die *Pädagogische Hochschule FHNW* gründete zeitgleich mit der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung in einem kooperativen Studiengang mit der *Universität Basel* die Vertiefungsrichtung Erwachsenenbildung innerhalb des von beiden Hochschulen getragenen Master in Educational Sciences. An der *Pädagogischen Hochschule Zürich* wurde zudem 2016 die Professur für Höhere Berufsbildung und Weiterbildung geschaffen, die bis 2024 mit *Erik Haberzeth* besetzt war, der u. a. zur Veränderung berufliche Kompetenzen im Kontext der Digitalisierung geforscht hat, und die zurzeit vakant ist.

Schließlich bildet auch die *Universität Zürich* mit dem *Institut für Erziehungswissenschaft* einen institutionellen Ort der Weiterbildungsforschung. Einen ersten Anfang fand diese institutionelle Linie mit der Berufung von *Hermann J. Forneck* auf eine Assistenzprofessur im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Sommersemester 1994. *Forneck*, der an der *Universität Zürich* in der Sekundarlehrpersonenbildung tätig war und sich 1992 dort auch habilitiert hatte, verließ die *Universität Zürich* jedoch nach einem Semester um zunächst an der *Pädagogischen Hochschule Freiburg* (D) und später an der *Universität Gießen* (D) eine Professur für Weiterbildung zu übernehmen. Mit der Schaffung des Lehrstuhls für Berufsbildung (2004) wurde durch die Besetzung mit *Philipp Gonon* auch das Thema der Weiterbildung an der *Universität Zürich* wieder aufgenommen (Gonon, 2005, 2019; Schläfli & Gonon, 1999). Nach der Emeritierung von *Gonon* wurde dieser Lehrstuhl mit neuer Denomination als Lehrstuhl für Berufs- und Weiterbildung ausgeschrieben und 2021 mit *Katrin Kraus* besetzt, die in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung u. a. zu Politiken und Praktiken des Lebenslangen Lernens sowie zu Themen erwerbsbezogener Bildung forscht. Dadurch wurde an der *Universität Zürich* die Linie aus den frühen 1990er Jahren wieder aufgenommen und der Weiterbildung auch institutionell innerhalb der Erziehungswissenschaft wieder ein stärkeres Gewicht gegeben.

Alte und neue Diskurslinien zur Weiterbildungsforschung in der Schweiz

Neben den institutionellen Orten in der Schweizer Hochschullandschaft gibt es weitere thematische Diskurslinien, entlang derer Forschungsarbeiten zur Weiterbildung verortet werden können.

Ausgehend von dem starken Schwerpunkt der Schweizer Erziehungswissenschaft auf Schule, Unterricht und Lehrpersonen (Hofstetter & Schneuwly, 2011c) gibt es einige Forschungsarbeiten zur Weiterbildung von Lehrpersonen, z. B. zur schulinternen Weiterbildung im Kontext von Schulentwicklung (Fischer, 2017) oder im Themenfeld Gesundheit von Lehrpersonen (Schoch & Keller, 2024). Das Thema Weiterbildung gewinnt zurzeit innerhalb der Lehrpersonenbildung weiter an Gewicht, was unter anderem an der 2023 von *Markus Weil* (Professor an der Pädagogischen Hochschule Zürich) und *Caroline Lanz* (Professorin an der Pädagogischen Hochschule Luzern) gegründeten Arbeitsgruppe *Weiterbildung innerhalb der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* sichtbar wird.

Für die Weiterbildungsforschung in der Schweiz waren zudem die 1999 abgeschlossenen Arbeiten im Nationalen Forschungsschwerpunkt „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme" (NFP 33) relevant, auch wenn der überwiegende Teil der Projekte sich mit anderen Aspekten des Bildungssystems in der Schweiz beschäftigt hat. Dennoch sind in diesem Rahmen aus verschiedenen Disziplinen einige Arbeiten mit Bezug zur Weiterbildung entstanden. Dazu gehört neben Arbeiten zur Weiterbildung, z. B. zur Steuerung von Weiterbildung (Aebi, 1995), der beruflichen Weiterbildung (Buchmann et al., 1999; Schöni et al., 1996) oder der Evaluation der Weiterbildung von Lehrpersonen (Landert, 1999) auch die in der Forschung zur Teilnahme / Nicht-Teilnahme an Erwachsenenbildung breiter rezipierte Studie von *Regula Schräder-Naef* mit dem Titel „Warum Erwachsene (nicht) lernen" (1997). Somit liegen aus diesem Forschungsschwerpunkt zwar einige Arbeiten vor, sie haben sich aber nicht zu einen nachhaltig sichtbaren Diskursstrang der Weiterbildungsforschung verdichtet, was auch damit zusammenhängen kann, dass die Forschenden zum großen Teil an außeruniversitären Institutionen oder in andere Disziplinen tätig waren.

Der *Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB)* hat schon seit längerem punktuell eigene Forschungsprojekte durchgeführt, beispielsweise im Bereich der Weiterbildung in Kleinen und Mittleren Unternehmen (Gonon et al., 2004), oder sich als nationaler Partner an internationalen Forschungszusammenhängen beteiligt, wie im Fall der Studie „BeLL – Benefits of Lifelong Learning"[15], des *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung* (2011-2014). Seit einiger Zeit hat der *SVEB* diese Aktivitäten mit dem Aufbau einer eigenen Forschungsabteilung verstärkt, die unter anderem regelmäßige Erhebungen wie den *Branchenmonitor* (Cacho & Gollob, 2024) oder jährliche Anbieterbefragungen (z. B. Gollob & Buchs, 2023) durchführt. Kürzlich wurde eine Studie zur „Bedeutung und Umsetzung von Weiterbildung in KMU" (z. B. Müller et al., 2024) abgeschlossen und eine weitere Untersuchung läuft zu Lebenswelten von Nicht-Teilnehmenden (2023-2024). Zudem positioniert sich der *SVEB* mit einer Koordination des Dialogs zwischen Forschung und Praxis sowie der Vernetzung von Forschenden im Bereich Weiterbildung, beispielsweise mit der Beteiligung am *Netzwerk Weiterbildungsforschung*[16], das 2016 von *Erik Haberzeth*

15 https://www.die-bonn.de/id/32368/about/html
16 https://alice.ch/de/forschung/vernetzung-und-austausch/netzwerk-weiterbildungsforschung/

(*Pädagogische Hochschule Zürich*), *Katrin Kraus* (*Pädagogische Hochschule FHNW*) und *Irena Sgier* (*SVEB*) gegründet wurde.
Ein weiterer Diskursstrang zur Weiterbildungsforschung sind die vom *Bundesamt für Statistik* durchgeführten regelmäßigen statistischen Erhebungen. Hier liegen durch die Daten des *Mikrozensus Aus- und Weiterbildung* Kenntnisse zu verschiedenen Themen zur Weiterbildungsteilnahme der Schweizer Bevölkerung vor, z. B. zu Teilnahmequoten, Ressourceneinsatz oder Nicht-Teilnahme. Die Schweiz beteiligt sich auch teilweise an entsprechenden internationalen Erhebungen, u. a. dem *Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL)* der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (*OECD)* im Jahre 2003 (BFS, 2005) oder der aktuellen Durchführung der von der *OECD* verantworteten Erhebung *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*[17]. Demgegenüber ist die Schweiz aufgrund der Nicht-Mitgliedschaft in der *Europäischen Union* bei den europäischen Erhebungen zur Weiterbildung in der Regel nicht beteiligt.
Einige wenige Forschungsarbeiten gibt es zur Grundbildung, die durch das Weiterbildungsgesetz zu einem förderungsfähigen Teil der Erwachsenenbildung wurde (Märki, 2016). In diesem Bereich hat der *SVEB* beispielsweise in Zusammenarbeit mit dem *Bundesamt für Sozialversicherungen* eine Untersuchung zur Nachholbildung in Betrieben vorgelegt (Märki, 2017).
Eine weitere Diskurslinie zur Weiterbildungsforschung lässt sich in den Arbeiten zur Geschichte der Erwachsenenbildung in der Schweiz ausmachen. So liegen aus dem Bereich der Geschichtswissenschaft historiographische Arbeiten zu Institutionen wie den *Volkshochschulen Basel* und *Zürich* (Mattmüller, 1976; Montanari Häusler, 2011) vor sowie einige kleinere Beiträge, die im Arbeitskreis deutschsprachiger Volkshochschulen entstanden sind (z. B. Vaucher, 1998). *Bachmann-Di Michele* hat zudem eine sozialgeschichtliche Dissertation zur Volks- und Erwachsenenbildung in der deutschen Schweiz verfasst (1992), die – wie die Arbeit des Historikers Mattmüller (1975) – neben institutionen- auch ideengeschichtliche Aspekte bearbeitet. Zudem hat die vom *SVEB* herausgegebene Zeitschrift *Education Permanente* 2022 ein Schwerpunktheft zur Geschichte der Erwachsenenbildung in der Schweiz veröffentlicht in dem in verschiedenen Beiträgen Aspekte der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Schweiz aufgearbeitet werden, u. a. zur Erwachsenenbildung im Kontext der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre (Criblez, 2022), der Entwicklung der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung in der Schweiz im gesellschaftlichen Kontext (Kraus, 2022) sowie den *Gelehrten Gesellschaften* im 18. Jahrhundert (Schenkel, 2022), der Weiterbildung für italienische Arbeitsmigrant:innen (Eigenmann, 2022) oder des in der Schweiz wichtigen Weiterbildungsanbieters *Migros Klubschule* (Zimmerli, 2022). Mit zwei Beiträgen werden zudem die Entwicklung der Professionalisierung (Sgier, 2022) und des *Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung* (Rohrer, 2022) dargestellt. Außerdem hat es im *Historischen Lexikon der Schweiz* einen entsprechenden Eintrag zur Erwachsenenbildung (Furrer, 2005). Insofern liegen verstreut über verschiedene Publikationszusammenhänge doch einige Arbeiten zur Geschichte der Erwachsenenbildung vor.

17 https://www.oecd.org/en/about/programmes/piaac.html

Fazit: Zur disziplinären Formierung der Erwachsenenbildung / Weiterbildung in der Schweiz vor dem Hintergrund der Formierung des Weiterbildungsfeldes und der Erziehungswissenschaft als Disziplin

Die Formierung des Feldes der Weiterbildung folgte in der Schweiz insgesamt einer marktförmigen Logik und fand nicht über eine Institutionalisierung als öffentlich verantworteter Bildungsbereichs statt. Dies war auch für die Formierung disziplinärer Strukturen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung folgenreich. Denn durch die Vielfalt an Akteuren in einem marktförmig agierenden Bereich fehlt die dynamisierende Verbindung zum Praxisfeld – wie es sie etwa mit der Figur der Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeitenden (HPM) in den VHS in der Bundesrepublik Deutschland gab – die für den Ausbau der Studiengänge und der Weiterbildungsforschung wichtig gewesen wäre (Schlutz, 2006; Zeuner, 2015). Dieser Impuls fehlte und bis heute hat sich die Erziehungswissenschaft in der Schweiz nicht disziplinär in Richtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung ausdifferenziert (Criblez, 2016).

Damit hat sich in der Schweiz keine eigenständige erziehungswissenschaftliche Teildisziplin etabliert, die in Verbindung mit dem Praxisfeld über die Etablierung von Studiengängen eine wissenschaftsgebundene Professionalisierung forciert hätte (Kraus, 2012; Lattke, 2007) und die Erforschung unterschiedlicher Phänomene der Bildung Erwachsener, ihrer Institutionen und gesellschaftlichen Bedeutung systematisch bearbeitet hätte. Herausgebildet hat sich vielmehr zum einen eine eigene Formation einer beruflichen Professionalisierung für eine Tätigkeit in der Weiterbildung und zum anderen eine lose Struktur in der Weiterbildungsforschung. Bisher gibt es aber wenig „gegenseitige Referenzialität" (Criblez, 2014) zwischen beiden, da die Hochschulen zwar einige wenige Studienmöglichkeiten geschaffen haben, diese aber wenig Resonanz im Praxisfeld erfahren, und umgekehrt die etablierten beruflichen Qualifizierungsmöglichkeiten für eine Tätigkeit in der Weiterbildung nicht auf eine erziehungswissenschaftlich-disziplinäre Forschung zu diesem Feld aufbauen.

Die Institutionalisierung einer erziehungswissenschaftlichen Weiterbildungsforschung an den Hochschulen hat sich – neben der hier bereits seit längerem wichtigen *Universität Genf* – über die Schaffung von Professuren mit entsprechender Denomination an Deutschschweizer Hochschulen 2009 (*Pädagogische Hochschule FHNW*), 2016 (*Pädagogische Hochschule Zürich*) und 2021 (*Universität Zürich*) in den letzten Jahren deutlich entwickelt. Diese Entwicklung fügt sich in das von Forschungsarbeiten zur Geschichte der Erziehungswissenschaft in der Schweiz rekonstruierte Bild der Institutionalisierung der Disziplin in der Schweizer Hochschullandschaft ein (Hofstetter & Schneuwly, 2011c), die sich stark über den Bezug zu Schule und Unterricht definierte und von sich kontrastierenden Konfigurationen an den verschiedenen universitären Standorten und unterschiedlichen kulturellen Kontexten in den Sprachregionen geprägt war (Hofstetter & Schneuwly, 2011a). So fand beispielsweise in der Deutschschweiz bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts keine eigenständige erziehungswissenschaftliche Theoriebildung zu Fragen der Pädagogik statt, da diese seit dem 19. Jahrhundert weitgehend über Philosophie-Lehrstühle abgedeckt wurde (Hofstetter & Schneuwly, 2011a, S. 211). Demgegenüber wurden in der Romandie entsprechende Lehrstühle in der Erziehungswissenschaft geschaffen, die zwar „polyfunktional" (Hofstetter & Schneuwly, 2011a, S. 215) agierten und

viele Aufgaben in der Lehrpersonenbildung zu erfüllen hatten, aber über eine gewisse Autonomie verfügten. In der Forschung orientierten sich diese jedoch stark an der Psychologie (Hofstetter & Schneuwly, 2011a, S. 215). Durch diese Ausgangslage blieb für die Erziehungswissenschaft bis in die 1950er Jahre die Entwicklung als wissenschaftliche Disziplin entsprechend eingeschränkt, hat sich aber seitdem sowohl über die Entwicklung an den Universitäten wie an den seit den 2000er Jahren für die Lehrpersonenbildung wichtigen Pädagogischen Hochschulen stärker als eigene Disziplin etablieren können. In diesem Zuge können sich auch disziplinäre Ausdifferenzierungen weiterentwickeln.

3 Österreich (Elke Gruber und Carina Klement)

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung[18] ist bezogen auf die Lebensspanne der Menschen der quantitativ größte Bildungsbereich Österreichs. Hinsichtlich der Institutionen und Angebotsformate, der Lernformen und -inhalte sowie der Teilnehmer:innenstruktur ist dieser hochgradig ausdifferenziert und heterogen. Mit seiner hohen Bildungsrelevanz unterliegt der Bildungsbereich einem ständigen Wandel durch gesellschaftliche Transformationsprozesse. Während sich das Handlungsfeld und die Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den letzten 120 Jahren in ihrer organisationalen, inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung entwickelt und in den letzten 30 Jahren als eigenständiger Bildungsbereich etabliert hat, stellt die Wissenschaft der Erwachsenenbildung in Österreich ein sehr junges Phänomen dar und ist zudem in ihrer Disziplinbildung nur eher wenig erforscht. Der vorliegende Beitrag nimmt verschiedene Desiderate auf und gibt einen explorativen Einblick in die Geschichte und Ausgestaltung von Theorie, Forschung und Akademisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung.
Laut *Wilhelm Filla* haben sich Wissenschaft und Forschung in der österreichischen Erwachsenenbildung überwiegend ‚von unten' entwickelt und sind seit jeher eng mit dem praktischen und politischen Handlungsfeld verbunden (Filla, 2014, S. 23). Hinsichtlich der Etablierung von Erwachsenenbildungswissenschaft können vier Phasen unterschieden werden Anfänge und Konstituierung, Etablierung, Ausbau und Kontinuität und Wandel (Gruber, 2009).

Anfänge und Konstituierung

Eine der ersten empirischen Erhebungen in der Erwachsenenbildung (vormals ‚Volksbildung') in Österreich wurde 1904 in Wien durchgeführt. Es handelt sich dabei um eine statistische Teilnehmer:innenbefragung im Rahmen der volkstümlichen Universitätsvorträge zu Themen und Motivationen des Besuches (Hartmann & Penck, 1904). Ebenfalls in Wien wurde ein erstes theoretisch unterfüttertes Konzept institutionalisierter Erwachsenenbildung entwickelt – das sogenannte *Wiener Modell der Volksbildung* (Filla, 2014). Inspiriert durch die englische *University-Extension-Bewegung* entwickelte sich dieses Modell an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert mit seiner Wissenschaftsorientierung sowie demokratischen Elementen der Vermittlung (u. a. Fachgruppen) zu einem europäischen Vorzeigemodell (Filla, 2014), bis es mit dem *Austrofaschismus* 1934 sein Ende fand. In den 1920er-Jahren entstanden auch erste Ansätze, das Berufsfeld der Erwachsenenbildung eigenständig zu professionalisieren. Die vom Staatssekretär und Schulreformer *Otto Glöckel*[19] 1919 im „Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens in

18 Im vorliegenden Beitrag kann nicht auf die historisch und institutionell bedingten unterschiedlichen Begriffsbestimmungen von Erwachsenenbildung/Weiterbildung eingegangen werden. Da sich in den letzten Jahren in Österreich sowohl im wissenschaftlichen Diskurs wie im praktischen Gebrauch beide Begrifflichkeiten in ihrer Denomination zusammen oder gleichberechtigt nebeneinander etabliert haben, wird Erwachsenen- und Weiterbildung im Weiteren synonym verwendet.

19 *Otto Glöckel* war sozialdemokratischer Politiker und Schulreformer sowie erster Unterrichtsminister der Ersten österreichischen Republik. Er war Initiator der Reformpädagogik in der Zwischenkriegszeit und setzte sich etwa für die Trennung von Kirche und Schule, das Modell der Gesamtschule und eine staatliche Volks- und Erwachsenenbildungspolitik ein. *Glöckel* wurde 1874 in Pottendorf/Niederösterreich geboren und

Deutschösterreich" (Deutsch-österreichisches Volksbildungsamt, 1919, S. 5-17) geforderte akademische Ausbildung konnte jedoch erst in den späten 1980er-Jahren durch die Etablierung von erziehungswissenschaftlichen Studiengängen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung realisiert werden (Filla, 2014; Dostal, 2024).

Als eigenständige Wissenschaft hat sich die Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum erst in den 1960er-Jahren entwickelt und in den 1970er und 1980er-Jahren etabliert. Zwar nahm auch in Österreich in dieser Zeit die gesellschaftliche Bedeutung der Erwachsenen- und Weiterbildung zu und das Angebot und die Professionalisierung wurden mit Hilfe staatlicher Initiativen ausgebaut, die wissenschaftliche Fundierung konnte mit dieser Entwicklung jedoch nicht Schritt halten. Anders als in vielen europäischen Ländern wurde der Prozess nicht durch große Leitstudien und Gegenstandsdiskussionen gestützt, sondern erfolgte weitgehend ohne theoretische und forschungsbasierte Untermauerung. Dies hat bis in die 1990er-Jahre dazu geführt, dass sozialwissenschaftliche und empirische Ansätze in der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung unterrepräsentiert waren. Träger einer stärkeren Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung waren bis in die frühen 1980er-Jahre hauptsächlich außeruniversitäre Institutionen, wie die der Sozialpartner (*Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf)* und *Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw)*) und von Erwachsenenbildungsverbänden (u. a. Forschungs- und Entwicklungseinheiten des *Rings Österreichischer Bildungswerke*, des *Verbands Österreichischer Volkshochschulen (VÖV)*, der *Wiener Volkshochschulen GmbH* (vormals *Verband Wiener Volksbildung*)) sowie einige Einzelpersonen und Forscher:innenpersönlichkeiten (Gruber, 2009, S. 5).

Für die verzögerte Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung in Österreich können verschiedene Gründe angeführt werden. Einiges spricht dafür, weshalb von den Universitäten kaum Anstöße zur Verwissenschaftlichung ausgingen, dass diese ihre überwiegend konservative Ausrichtung, was Studienrichtungen und -inhalte betrifft, bis in die 1970er-Jahre beibehalten haben. Manche Expert:innen machen ideologische und politische Differenzen zwischen dem sozialdemokratischem und dem christlich-sozialem Lager sowie die Spannungen zwischen religiösen (vor allem römisch-katholischen) und nichtreligiösen Ansichten, die bis in die Erste Republik und den *Austrofaschismus* zurückreichen, dafür verantwortlich, dass eine problematische Trennung von Theorie und Praxis die Erwachsenenbildung lange Zeit belastete. Bis heute ist in manchen Bereichen ein skeptisches, teilweise ablehnendes Klima gegenüber Theorie, Wissenschaft und Forschung zu beobachten, das zu einer Kluft zwischen Praktiker:innen und Theoretiker:innen führte. Erst in den letzten zwei Jahrzehnten zeigte sich durch zunehmende Professionalisierung und Internationalisierung eine positive Wende (Gruber, 2009).

Der zentrale Grund für die späte Etablierung der Erwachsenenbildungswissenschaft dürfte wohl im langen Fehlen von einschlägigen Professuren liegen. 1971 wurde schließlich der erste Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der *Universität Wien* eingerichtet. Seine Denomination lautete: „Professur für Erziehungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Erziehung". Die Professur hatte *Herbert Zdarzil*[20] bis 1997 inne. Nach seiner Emeritierung wurde zwar noch einmal eine Professur für „Pädagogik mit besonderem Schwerpunkt auf Erwachsenenbildung" (Brezinka, 2000, S. 592) ausgeschrieben, eine Besetzung kam jedoch für längere Zeit nicht zustande. Erst 2009 übernahm *Bettina Dausien* eine Professur für Pädagogik der

verstarb 1935 in Wien.

20 Prof. Dr. *Herbert Zdardzil* (1928-2008), ordentlicher Professor für Erwachsenenbildung an der *Universität Wien*

Lebensalter, die sie bis zu ihrer Pensionierung 2022 innehatte. Nach der Etablierung des Wiener Lehrstuhls dauerte es noch über zehn Jahre, bis weitere Professuren eingerichtet wurden. Die dafür nötigen bildungspolitischen Umstände werden im nächsten Abschnitt näher beleuchtet. 1984 wurde *Werner Lenz* als Professor für Erziehungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung an die *Universität Graz* berufen. Bis zu seiner Emeritierung 2012 wirkte er in Graz und hat in dieser Zeit die gleichnamige Abteilung und ein entsprechendes Studium aufgebaut, welches in bezug auf personelle Ausstattung und Studierende der Erwachsenen- und Weiterbildung, das größte in Österreich darstellt. Ein Jahr später, 1985, wurde in Klagenfurt ebenfalls eine Professur etabliert. Als Professor für Didaktik der Weiterbildung mit besonderer Berücksichtigung der Fernstudienentwicklung agierte dort *Arno Bammè* bis zur Auflösung des *Instituts für Weiterbildung* im Zuge der Errichtung des zentralen *Instituts der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* im Jahr 1996 (Brezinka, 2014, S. 617-618). Rückblickend kann resümiert werden, dass die späte Etablierung der Disziplin an österreichischen Universitäten – in anderen Ländern hatten sich bis dahin bereits zwei Generationen akademisch ausgebildeter Erwachsenenbildner:innen etabliert -, sowie eine mit Ausnahme von Graz disruptive Entwicklung der Professuren für Erwachsenenbildung dazu beigetragen haben dass Wissenschaft und Forschung lange Zeit Stiefkind der Erwachsenenbildung in Österreich blieben.

Etablierung

Ende der 1970er- und Anfang der 1980er-Jahre verbesserte sich die Lage für eine universitäre Etablierung der Erwachsenenbildung deutlich. Dies war eine Folge der ‚Politik der Öffnung der Universitäten' während der *Ära Kreisky*, die einen großen Entwicklungs- und Demokratisierungsschub für die Hochschulen in Österreich brachte (Kriechbaumer, 2004). Unter der sozialdemokratischen Regierung von *Bruno Kreisky* und der Wissenschaftsministerin *Hertha Firnberg* wurden 1972 nicht nur die Studiengebühren abgeschafft, sondern 1975 wurde mit dem *Universitätsorganisationsgesetz (UOG)* der Grundstein für demokratische Strukturen der Mitbestimmung in den Hochschulen gelegt. In der Folge dieser und weiterer umfangreicher Maßnahmen zur Bildungsförderung kam es zu einem Boom an Studierenden, der letztendlich dazu führte, dass eine Generation junger Akademiker:innen das Berufsfeld der Erwachsenenbildung besetzte, die neben Pädagog:innen auch Absolvent:innen anderer Fachrichtungen wie Philosophie, Soziologie, Politikwissenschaft und Psychologie umfasste. Sie prägten für die folgenden Jahrzehnte das Feld der Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis nachhaltig. Ihr Ziel war es, durch Bildung mehr gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, insbesondere für bildungsbenachteiligte Gruppen. Dabei dominierten oft soziologische und politische Ansätze gegenüber (erwachsenen-) pädagogischen Teildisziplin.

Mit Etablierung universitärer Erwachsenenbildungsinstitutionen in Wien und vor allem später in Graz und Klagenfurt spielten diese ab dann eine zentrale Rolle in Forschung und Theorieentwicklung der Erwachsenenbildung. Theoretische Ansätze reichten von normativen über geisteswissenschaftliche bis hin zu kritisch-emanzipatorischen Perspektiven und sozialwissenschaftlichen Zugängen. Methodologisch dominierten zu Beginn beschreibende und interpretative Ansätze, später kamen Diskursanalysen und stärker empirisch geleitete Forschung hinzu (Gruber, 2009). Ein „Markenzeichen" (Gruber, 2009)

österreichischer Erwachsenenbildungswissenschaft etablierte sich – der Theorie-Praxis/Praxis-Theorie-Transfer, der hierzulande – unserer Wahrnehmung nach – stärker ausgeprägt ist als beispielsweise in Deutschland. Dies könnte zum einen an der überschaubaren, personell eng vernetzten Community, aber auch an den begrenzten Ressourcen für Forschung liegen, zum anderen ist dieser einem gewissen Pragmatismus bei Innovationen geschuldet, der gerade in den letzten zwei Jahrzehnten wichtige Kooperationsprojekte zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik (wie die Weiterbildungsakademie (Steiner, 2010) oder der österreichische Qualitätsrahmen *Ö-Cert* (Gruber & Schlögl, 2011) hervorgebracht hat. Neben diesen produktiven Aspekten des engen Theorie-Praxis-Verhältnisses sollten jedoch auch hinderliche Momente angesprochen werden. In diesem Kontext bemängeln Kritiker:innen Abgrenzungsprobleme, mangelnde Theorie und geringe empirische Grundlagen. Oft basieren Kooperationen auf bildungspolitischen oder persönlichen Interessen. Trotz der Notwendigkeit gemeinsamer Forschung traten Schwierigkeiten in der Förderung und Finanzierung auf (Filla, 2014).

Auch bei den Studienangeboten zur Erwachsenenbildung gab es lange Unterschiede zu anderen Ländern. Während es international eigenständige Studiengänge gab, war in Österreich Erwachsenenbildung lediglich als Schwerpunkt innerhalb eines erziehungswissenschaftlichen Studiums an der Universität in Graz möglich. Durch den Bologna-Prozess wurden eigenständige Masterstudiengänge geschaffen, etwa in Graz ab 2006 und in Klagenfurt ab 2009[21].

Die späten 1980er- und frühen 1990er-Jahre waren entscheidend für die Etablierung der österreichischen Erwachsenenbildungswissenschaft. In dieser Zeit entstanden wichtige Arbeiten, darunter vom ersten Inhaber einer Professur für Erwachsenenbildung an der *Universität Graz Werner Lenz* – wie beispielsweise das erste Lehrbuch zur Erwachsenenbildung in Österreich (Lenz, 1987). Die Projektgruppe *Terminologie*, die sich erstmals mit dieser Problematik hierzulande beschäftigte, gab eine Reihe von kurzen Publikationen zu wichtigen Begrifflichkeiten der Erwachsenen- und Weiterbildung heraus (Projektgruppe Terminologie, 1979, 1983, 1987). Außerdem wurde die Zeitschrift *Erwachsenenbildung in Österreich* gegründet. Sie fungierte unter diesem Namen bis 1995 als zentrales theoretisches und praktisches Grundlagenorgan. Seit 2007 wird sie durch das *Magazin erwachsenenbildung.at*[22] im neuen modernen Open-Access-Format fortgeführt. Dieses hat sich zu einem interessanten Medium für nationale und internationale Autor:innen der Erwachsenen- und Weiterbildung in Theorie und Praxis entwickelt. Mit der zunehmenden Zahl an Absolvent:innen der Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung stieg auch die Menge an forschungsbasierten Arbeiten (Gruber & Lenz, 2023, S. 104). Zu den abgeschlossenen Diplomarbeiten und Dissertationen liegen nur vage Schätzungen vor. Diese beruhen auf persönlichen Aufzeichnungen von *Lenz*, dem damaligen Inhaber des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung in Graz. Sie harren einer detaillierten Auswertung und könnten eine wertvolle Grundlage für die Weiterentwicklung der

21 Masterstudiengang an der *Universität Graz*: https://www.uni-graz.at/de/studium/masterstudien/erwachsenen-und-weiterbildung/Masterstudiengang an der *Universität Klagenfurt*: https://www.aau.at/studien/master-erwachsenenbildung/

22 erwachsenenbildung.at als Info- und Serviceportal für die Erwachsenenbildung in Österreich wird vom *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF)* in Kooperation mit dem *Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb)* herausgegeben. *CONEDU*, ein Verein für Bildungsforschung und -medien, betreibt die Website redaktionell im Rahmen eines vom *BMBWF* geförderten Projektes (https://erwachsenenbildung.at). Das Portal veröffentlicht regelmäßig Informationen und Termine im Themenfeld der Erwachsenenbildung. Dreimal im Jahr erscheint das Fachmedium *Magazin erwachsenenbildung.at.*

Erwachsenenbildungsforschung sein sowie dem manchmal diagnostizierten Forschungsdefizit entgegenwirken.

In den 1990er-Jahren gewann die Erwachsenen- und Weiterbildung zunehmend an Bedeutung als Mittel, um den Herausforderungen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels zu begegnen. Diese Entwicklung zeigte sich durch mehr Anbieter, Angebote und Personal sowie einem stärkeren Fokus auf Kosten-Nutzen-Abwägungen. Mit dem 1995 erfolgten Beitritt Österreichs zur *Europäischen Union* wurde eine neue Steuerungskultur etabliert, die die Erwachsenen- und Weiterbildung bis heute prägt. Sie hat dazu geführt, dass die Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext der europäischen Strategie des ‚Lebenslangen Lernens' nicht nur an gesellschaftlicher Bedeutung gewonnen, sondern auch einen intensiven Innovationsschub hinsichtlich Professionalisierung, Systembildung und Qualitätsentwicklung erfahren hat. Die Erwachsenenbildungsforschung erfuhr dabei ebenfalls einen quantitativen und qualitativen Ausbau: Neue Themen wie Globalisierung, Professionalisierung und Bildungsmanagement wurden aufgegriffen, und es entstanden neue Zielgruppenansätze, etwa für Frauen, ältere Menschen, Menschen mit Basisbildungsbedarf oder mit Beeinträchtigungen sowie Menschen mit Migrationsbiografie. Neue theoretische Ansätze wie der realistische Pragmatismus, die Subjektorientierung und die Systemtheorie fanden neben traditionellen geisteswissenschaftlichen Ansätzen zunehmend Beachtung (Holzer et al., 2018). Methodologisch gab es ebenfalls Fortschritte, besonders im Bereich der qualitativen Biographieforschung und einer stärkeren Hinwendung zu quantitativen, pragmatischen Forschungsmethoden, wie sie etwa von arbeitsmarktrelevanten außeruniversitären Forschungsinstituten wie dem *Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw)* und dem *Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf)* verfolgt wurden. Gleichzeitig entstand eine Reihe neuer außeruniversitärer Institute und Unternehmen, die Forschung und Entwicklung zur Erwachsenenbildung anbieten.

Zeitgleich verloren einige zuvor wichtige Themen für die Erwachsenenbildung aufgrund der Ökonomisierung von Bildung im Kontext von Globalisierung, Neoliberalismus und EU-Beitritt Österreichs an Bedeutung. Dies trifft etwa auf folgende Themen, wie Entwicklungspolitik, Ökologie, politische Bildung, Emanzipation und kritische Fragen zu Institutionalisierung und Teilhabe zu. Die historische Erwachsenenbildungsforschung wurde bzw. wird größtenteils von Einzelpersonen wie *Wilhelm Filla* weitergeführt. In diesem Zusammenhang ist auch das *österreichische Volkshochschularchiv (archiv.vhs.at)* und dessen Direktor *Christian H. Stifter* zu nennen. Die Sammlung von Archivalien, Dokumenten und Nachlässen, die Betreuung der wachsenden Bibliothek und die Organisation wissenschaftlicher Kommunikation in Form von Forschungsprojekten, Kongressen und Publikationen leisten einen bedeutsamen Beitrag. Bereiche wie die vergleichende Forschung und Lehr-/Lernforschung, insbesondere Mikrodidaktik und Weiterbildungsmanagement, bleiben unterrepräsentiert. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung erlebte jedoch einen Aufschwung. Dies hängt zum einen mit dem starken Ausbau der beruflichen Erwachsenen- und Weiterbildung zusammen, zum anderen wurde das Lebenslange Lernen als Konzept zur Lösung jedweder gesellschaftlicher Transformationsprozesse ‚entdeckt', was zu einer Erweiterung des klassischen erwachsenenbildnerischen Spektrums führt. Damit gewann auch das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung an Beliebtheit, und mehr Absolvent:innen sowie habilitierte Fachleute stärkten die Professionalisierung der Wissenschaft und Lehre.

Ausbau

In den letzten zwanzig Jahren hat sich der Bereich Wissenschaft und Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung dynamisch entwickelt. Dies betrifft sowohl Universitäten als auch außeruniversitäre Einrichtungen und Organisationen. Im Folgenden soll ein kurzer Einblick in die aktuelle Situation zu den Professuren für Erwachsenenbildung in Österreich gegeben werden. Seit 2002 gibt es an der *Universität Klagenfurt* wieder einen entsprechenden Lehrstuhl. Die Professur für „Erwachsenen- und Berufsbildung" hatte von 2002 bis 2014 *Elke Gruber* inne. Sie wurde 2014 nach Graz berufen und ist seitdem dort Professorin für Erwachsenen- und Weiterbildung. In Graz bekleidet auch *Rudolf Egger* seit 2010 eine Professur für Lebenslanges Lernen und lebensbegleitende Bildung (ab 2016: Empirische Lernweltforschung und Hochschuldidaktik), in deren Rahmen auch Forschung zum Lebenslangen Lernen betrieben wird. Seit 2020 ist *Annette Sprung* Professorin für Migration und Bildung in Graz und beschäftigt sich in ihrer Forschung unter anderem auch mit Fragen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Die Professur in Klagenfurt mit der Denomination „Erwachsenen- und Weiterbildung" hat *Peter Schlögl* 2017 übernommen. 2004 folgte auch an der *Universität Innsbruck* eine Professur für „Erziehungswissenschaft der Generationen". Diese hatte *Lynne Chisholm* von 2004 bis 2015 inne. Seither gibt es an der *Universität Innsbruck* keine einschlägige Professur. Ähnliche Entwicklungen sind auch an der *Johannes-Kepler-Universität Linz* zu verzeichnen, wo *Carola Iller* von 2012 bis 2015 als Professorin für Erwachsenenbildung (Lifelong Learning) tätig war. Mit der Gründung der *Donau-Universität-Krems* wurde schließlich ein eigener Typus einer eigenständigen Weiterbildungsuniversität geschaffen. 2019 wurde diese als öffentliche Universität in das Universitätsgesetz aufgenommen. An der mittlerweile umbenannten *Universität für Weiterbildung Krems (UWK)* ist seit 2013 – mit Unterbrechung – *Monika Kil* als Universitätsprofessorin für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement tätig.

An Österreichs Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen spielt Erwachsenenbildungsforschung eine eher untergeordnete Rolle. Thematisiert wird diese etwa in Zusammenhang mit Weiterbildung von Lehrer:innen, Sozialer Arbeit oder in Managementausbildungen (Gugitscher & Holzer, 2017, S. 32).

Auch die außeruniversitäre Forschung in Österreich hat stark an Bedeutung gewonnen: Die Strukturen haben sich erweitert, das Themenspektrum ist breiter geworden und es forschen mehr Menschen (Holzer et al., 2018). Neben etablierten Instituten, wie dem *Institut für Höhere Studien (ihs)*, *Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf)*, dem *Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw)* und dem *Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung (oieb)*, sind neue unabhängige Forschungseinrichtungen entstanden, die vor allem praxisorientierte Auftragsforschung betreiben. Diese Institutionen arbeiten vorwiegend projektbasiert, was einerseits zur Ausweitung der Forschungslandschaft beiträgt, andererseits aber Auswirkungen auf Personal und Kontinuität der Forschung hat.

Im Vorfeld der *1. Österreichischen Berufsbildungskonferenz* 2008 wurden rund 550 Personen in etwa 50 Einrichtungen ermittelt, die sich mit berufsorientierter Weiterbildung befassen. Für die Erwachsenenbildungsforschung sind die Zahlen etwas geringer. Zwar ist die universitäre Forschung in diesem Bereich besser ausgebaut als in der Berufsbildung, jedoch fehlt der stark soziologisch geprägte und gut finanzierte Arbeitsmarktforschungsbereich, der in der Berufsbildung wichtig ist. Es gibt zudem Schnittmengen mit

anderen Forschungsfeldern, deren Umfang derzeit schwer abzuschätzen ist. Insgesamt ist die Erwachsenenbildungsforschung in Österreich aktuell vielfältig und so stark etabliert wie nie zuvor.

Um die Forschung im Bereich der Erwachsenen- und Berufsbildung stärker zu vernetzen und zu fördern, wurde 2009 die *Sektion für Berufs- und Erwachsenenbildung* innerhalb der *Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB)* gegründet. Sie ist eine der neun thematischen Sektionen der *ÖFEB* und hat etwa 100 Mitglieder.

Ob der Aus- und Umbau der Erwachsenen- und Weiterbildung Ursache oder Folge des Wandels ist, der sich seit dem EU-Beitritt Österreichs 1995 beschleunigte, bleibt offen. Fest steht, dass die Erwachsenenbildung besonders von Ökonomisierung und Globalisierung betroffen ist, da sie als Schlüsselstrategie zur Bewältigung wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und demografischer Herausforderungen gilt – besonders im Kontext des Lebenslangen Lernens. Seit der *Lissabon-Strategie* (Europäischer Rat, 2000) und der darauffolgenden Mitteilung „Man lernt nie aus" (Europäische Kommission, 2006) sowie dem Aktionsplan Erwachsenenbildung (Europäische Kommission, 2007) streben Wirtschaft und Bildung in Europa und Österreich eine enge Verknüpfung an.

Die Erwachsenen- und Weiterbildung hat nicht zuletzt durch den Prozess der europäischen Integration Österreichs zunehmend politische Bedeutung gewonnen, was sich in neuen Aufgaben, Zielen, Strukturen und Strategien zeigt. Forschung und Wissenschaft erhalten mehr Gewicht, während die Bildungspolitik verstärkte Steuerung anstrebt. Theoretische Themen wie Kompetenzentwicklung, neue Lernkulturen, informelles Lernen und interkulturelle Fragen prägen die Diskussion. Gleichzeitig setzt die Bildungspolitik auf Qualitätssicherung, Organisationsentwicklung und Finanzierung. Österreich orientiert sich damit zunehmend an internationalen Standards, was eine intensivere Steuerung durch zentrale Institutionen zur Folge hat.

Die wachsende Bedeutung von Wissenschaft und Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung folgt drei Hauptstrategien: Erstens benötigt die Politik mehr wissenschaftliche Expertise, um den Bereich besser steuern zu können. Dies führt zu einem verstärkten Bedarf an verlässlichen empirischen Daten, einer bundesweiten Weiterbildungsstatistik und einem einheitlichen Monitoring. Zweitens sollen Wissenschaft und Forschung den Anbietern helfen, sich in einer marktorientierten Welt Wettbewerbsvorteile zu sichern – insbesondere durch praxisorientierte Forschung. Und drittens bildet die Erwachsenenbildungswissenschaft die Grundlage für die akademische Professionalisierung, die mit den Absolvent:innen der zwei Studiengänge in Graz und Klagenfurt nun tatsächlich das Berufsfeld erreicht.

Kontinuität und Wandel

Aktuell zeichnet sich ein weiterer Wandel in der Erwachsenenbildungswissenschaft in Österreich ab. Allerdings trifft dieser auf eine andere Ausgangslage wie vor zwei Jahrzehnten. Internationalisierung, pluraler Theorie- und Methodenzugang, eine gewachsene Community, vielfältigere Forschungsthemen sowie ein gefestigteres Wissenschaftsverständnis – auch wenn der Bekanntheitsgrad der Teildisziplin weiterhin gering ist – und eine „stille Akademisierung" (Gruber, 2006, S. 186) prägen die aktuelle Situation. Der Austausch von universitärer und außeruniversitärer Forschung und Theoriebildung ist in Ansätzen vorhanden, ist aber im Sinne inhaltlicher und institutioneller Kooperationen noch ausbaufähig (Ebner von Eschenbach et al., 2023; Löffler et al., 2021). Gleiches gilt für die in den 2000er-Jahren mit den Innovationsprojekten *wba*, *Ö-Cert*, Bildungsberatung und *Level Up Erwachsenenbildung* (früher: *Initiative Erwachsenenbildung*) zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses und von Basisbildung etablierte Vernetzung von Theorie, Praxis und Bildungspolitik, die in den letzten Jahren leider etwas an Gestaltungskraft verloren hat. Ein Generationenwechsel ist im Gange, der Kontinuität (so wurde beispielsweise die Professur mit der Emeritierung von *Elke Gruber* im September 2025 zur Wiederbesetzung in der gleichen Denomination wieder ausgeschrieben) und Wandel verspricht.

4 Deutsche Demokratische Republik[23]

Erwachsenenbildung als Wissenschaft in der DDR – Entwicklungsaspekte

Die Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin an den Hochschulen entwickelte sich in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) früher als in Westdeutschland und auch aus einem anderen Verständnis der Bildung Erwachsener heraus. Grundlage war ein breites Verständnis der Aus- und Weiterbildung der Werktätigen, welches den gesamten Bereich

> vom Lernen am Arbeitsplatz, über die Qualifizierung in den Bildungseinrichtungen in den Betrieben, Kombinaten und landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften bis zu den Weiterbildungsmaßnahmen der Fach- und Hochschulen, Universitäten und Führungsakademien [...], Volkshochschulen und Frauenakademien [...] wissenschaftlichen Gesellschaften, der Kammer der Technik, der gesellschaftlichen Organisationen und die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten der Zivilverteidigung. (Beschluss der Volkskammer der DDR über die Grundsätze der Aus- und Weiterbildung der Werktätigen bei der Gestaltung des entwickelten Systems des Sozialismus in der DDR vom 16.09.1970, S. 2008, zit. n. Niehuis, 1973, S. 129)

umfasste.
Im Sinne des übergreifenden Ziels des Bildungssystems in der DDR, der Erziehung einer „allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit" (Siebert, 1969, S. 372) war die „sozialistische Erwachsenenbildung" (Siebert, 1969, S. 372) zudem eine ‚Erwachsenenpädagogik' – in diesem Begriff wird zum einen deutlich, dass die sozialistische Erwachsenenbildung als Teil der allgemeinen Pädagogik verstanden wurde. Damit impliziert der Begriff aber auch die Übertragung grundlegender pädagogischer Prämissen eines Erziehungsauftrags und eines Gefälles zwischen Lernenden und Lehrenden in Bezug auf Alter, Reife, Wissen von Heranwachsenden auf Erwachsene (Siebert, 1969). Erwachsenenbildung kann damit als Fortsetzung eines – wenn man so will – Lebenslangen Lernens zur Entwicklung einer sozialistischen Persönlichkeit verstanden werden, wie Horst Siebert dies ausdrückt:

> Die Erwachsenenbildung der DDR ist deshalb Gegenstand der pädagogischen Wissenschaften, weil auch der Erwachsene gebildet und erzogen werden muß [sic!]. Eine verbindliche Erziehungsnorm ergibt sich für alle Erziehungsmaßnahmen aus den Prinzipien der sozialistischen Ideologie, das pädagogische Reifegefälle zwischen Erzieher und dem erwachsenen Zögling wird durch den ideologischen Vorsprung der Partei gerechtfertigt. (Siebert, 1969, S. 377)

Damit unterscheidet sich das Verständnis von Erwachsenenbildung grundlegend von der Idee einer Erwachsenenbildung der Weimarer Republik, welche die Unterschiede einer Bildung Erwachsener zu einer Pädagogik von Kinder und Jugendlichen, die sich nicht nur auf die Didaktik und einer Erweiterung des Lernens auf außerinstitutionelle Lernorte niederschlägt, sondern auch in einer Betonung subjektiver Bildungsbedürfnisse

23 Teile der Darstellung basieren auch auf Gesprächen mit *Werner Naumann, Franz Prüß* und *Eckhard Festerling*, welche als Hochschullehrende in der DDR Auskunft über das Wissenschaftsfeld der Erwachsenenbildung gaben.

statt objektiver Bildungsanforderungen (Siebert, 1969, S. 376; s. a. Dräger, 2017). Erwachsenenbildung in der DDR wurde vor diesem Hintergrund folgerichtig als Teil des tertiären Bildungsbereichs verstanden, während in der BRD die Erwachsenenbildung in Betonung der Besonderheiten der Bildung Erwachsener zur Etablierung eines quartären Bildungsbereichs führten.
Diese Entwicklung hatte auch Folgen für die disziplinäre Entwicklung der Erwachsenenbildung. Diese wurde zwar als eigenständige Teildisziplin der Pädagogik verstanden, die aber im Wesentlichen auf den Prämissen und Prinzipien einer allgemeinen Pädagogik fußt. *Werner Naumann*, Mitarbeiter in der Abteilung Erwachsenenbildung der *Karl-Marx-Universität Leipzig*, formuliert es wie folgt:

> Es gibt keinen wissenschaftlichen Grund, die Probleme der Erwachsenenerziehung außerhalb der marxistisch-leninistischen Pädagogik zu stellen. Im Gegenteil: Die natürlichen und gesellschaftlichen Grundlagen sind im Prinzip einheitlich, und im Bereich der immanenten Momente sind die Unterschiede keineswegs so groß, daß [sic!] eine von der Kinder- und Jugendpädagogik völlig losgelöste Erwachsenenpädagogik entwickelt werden könnte. (Naumann 1967, S. 26, zit. nach Siebert, 1969, S. 373)

Aus Perspektive der Erwachsenenbildungsforschung war damit aber nicht eine „Nivellierung der Unterschiede zwischen Jugend- und Erwachsenenbildung" (Siebert, 1969, S. 375) verbunden. So betont *Erdmann Harke*, Abteilungsleiter an der *Sektion für Erwachsenenbildung* an der *Karl-Marx-Universität Leipzig*, „[a]ls allgemeine Grundlagenwissenschaft ist die marxistisch-leninistische Erziehungswissenschaft anzusehen. Sie gliedert sich einerseits in die Pädagogik, anderseits [sic!] in die Erwachsenenbildung." (Siebert, 1969, S. 375), womit – nach Ansicht *Sieberts* – *Harke* die Bedeutung einer Erwachsenenbildungsforschung unterstreichen wollte.

Das Institut für Erwachsenenbildung an der Karl-Marx-Universität Leipzig

Die Erwachsenenpädagogik in der DDR etablierte sich auf universitärer Ebene im Verhältnis zur BRD sehr früh. So wurde bereits 1948 das Institut für Erwachsenenbildung an der *Karl-Marx-Universität Leipzig* gegründet. Zeitpunkt und Ort sind dabei wohl nicht unabhängig von der Tradition der Erwachsenenbildung an der *Universität Leipzig* zu sehen. So hatte bereits 1933 ein Seminar für Erwachsenenbildung an der *Universität Leipzig* bestanden (Heller, 1924; Lehnert & Ebert, 2007), welches die Aufgabe hatte, „Lehrkräfte für Volkshochschulen pädagogisch zu schulen" (Naumann, 2002, S. 135). Die Ausbildung von „hauptamtliche[r] Direktoren und Inspekteure und Dozenten" (Knoll & Siebert, 1968, S. 36) war auch Hauptaufgabe des neu gegründeten Instituts. Die schnelle Entwicklung der Erwachsenenpädagogik wird von *Knoll* und *Siebert* mit dem staatlich geleiteten Bildungswesen begründet, „da sich im Sinne einer zentralistischen und auch dirigistischen Verfügungsgewalt über das Bildungswesen Verordnungen rascher durchsetzen lassen" (Knoll & Siebert, 1968, S. 36).
Interessant sind dabei auch Parallelen zur Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland: So wurde in Leipzig 1946 die „Gründung einer Abteilung Erwachsenenbildung im Rahmen des Institutes für Praktische Pädagogik der Pädagogischen Fakultät" (Naumann, 2002, S. 136) geplant und vorangetrieben und auch die Professur für

Joachim H. Knoll an der *Ruhr-Universität Bochum* hatte – 18 Jahre später – die Denomination „Praktische Pädagogik"[24].

Bereits im „Sommersemester 1947 wurde an der *Pädagogischen Fakultät Leipzig* das *Institut für Erwachsenenbildung* als einziges dieser Art in der *sowjetischen Besatzungszone* begründet."[25] (Stellungnahme von Studenten der Pädagogischen Fakultät 1948, zit. n. Naumann, 2002, S. 137). Mit der Leitung war zunächst *Georg Schulze* beauftragt, nach dessen Tod 1948 setzte *Herbert Schaller* diese Arbeit fort. Die Besetzung mit *Schaller* (1899-1966) war naheliegend, da dieser bereits bis zu seiner Entlassung 1932 als Angestellter des *Leipziger Volksbildungsamtes* im Volkshochschulwesen gearbeitet hatte (und damit Kollege von *Fritz Borinski* war) und ab 1946 die Leitung der *Leipziger Volkshochschule* übernommen hatte (Naumann, 2002, S. 136). *Schaller* wurde zunächst mit der Gründung des *Instituts für Erwachsenenbildung* zu dessen Direktor und in diesem Zusammenhang am 25. Februar 1949 zum ersten Professor für Erwachsenenbildung in der DDR – und im deutschsprachigen Bereich – ernannt. Einen Lehrstuhl mit Denomination „Theorie der Erwachsenenbildung" erhielt er am 1. November 1960 (Naumann, 2002, S. 170). In Anschluss an *Werner Naumann* war *Schaller* damit „immerhin der erste Professor für Theorie der Erwachsenenbildung in Deutschland" (Naumann, 2002, S. 142).

Nach *Herbert Schallers* Emeritierung 1964 wurde im Studienjahr 1965/1966 der ehemalige Leiter der *Hallenser Volkshochschule*, *Erdmann Harke* (1921-1995), als Leiter der Abteilung Erwachsenenqualifizierung eingestellt (Naumann, 2002, S. 169). Wenige Jahre später, mit der 3. Hochschulreform 1968/1969, wurden die Fakultäten an den Universitäten neu strukturiert (Schäfer, 1969; Lambrecht, 2007). Infolgedessen wurde das *Institut für Erwachsenenbildung* an der *Universität Leipzig* 1970 aufgelöst. Die Arbeitsgruppe um *Erdmann Harke* fühlte sich dem Wissenschaftsbereich „Hochschuldidaktik und Kybernetik" in Leipzig nicht mehr zugehörig, sodass *Harke* an die *Humboldt-Universität* nach Berlin wechselte. Vermutlich aufgrund seiner engen Verbindung zu *Joachim Knoll* und *Horst Siebert* in Bochum, wurde ihm aber zunächst eine Professur verwehrt. Erst 1976 bekam er eine Honorarprofessur, aber keinen Lehrstuhl, und wechselte im gleichen Jahr an das *Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR (ZIB)*, in der es eine Abteilung für „Erwachsenenbildung" gab (Opelt, 2005, S. 50; Gieseke & Opelt, 2003, S. 264).

Auch *Schallers* Assistent *Naumann* (*1935) verließ die *Universität Leipzig* und erhielt 1969 eine Professur für „Allgemeine Pädagogik und Didaktik" an der *Pädagogischen Hochschule Güstrow*. Die ehemaligen Mitarbeitenden *Wolfram Knöchel* und *Johann Conrad* blieben hingegen an der *Universität Leipzig*. *Wolfram Knöchel* (1926-2008) wurde dort 1970 auf eine Professur für Erwachsenenpädagogik berufen und damit Nachfolger von *Schaller*[26]. 1975 wechselte er auf eine gleichnamige Professur an die *Universität Rostock*, welche er bis 1991 innehatte. *Naumann* und *Knöchel* forschten und publizierten, nach der Umbruchphase am *Institut für Erwachsenenbildung* in Leipzig, nur noch zur Hoch- und Fachschulpädagogik (Naumann, 2015, S. 92).

24 Bestätigt durch das *Universitätsarchiv der Ruhr-Universität Bochum*.

25 Vermutlich handelt es sich nicht um ein Institut Erwachsenenbildung, sondern eine Abteilung für Erwachsenenbildung am *Institut für Praktische Pädagogik der Pädagogischen Fakultät*, denn ein Schreiben zur Gründung des *Instituts für Erwachsenenbildung an der Philosophischen Fakultät* liegt erst für den 01.03.1960 vor.

26 Korrekt wurde zunächst *Manfred Widmann*, Professor für Agrarpädagogik, Nachfolger von *Schaller* als Institutsdirektor, welcher jedoch 1965 zum Prodekan und 1967 zum amtierenden Dekan der Philosophischen Fakultät berufen wurde, so dass *Wolfram Knöchel* die Institutsleitung bis 1969 übernahm (Naumann, 2015, S. 91).

Johann (Hanns) Conrad (1916-1988), welcher ab 1959 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Erwachsenenbildung am *Institut für Pädagogik* war, wurde 1971 zum außerordentlichen Professor für „Didaktik der Erwachsenenbildung" der *Karl-Marx-Universität Leipzig* berufen und 1981 ebendort emeritiert.
Darüber hinaus ist noch *Hans Löwe* zu erwähnen. *Schallers Leipziger Institut* war neben der Ausbildung im Bereich der Erwachsenenbildung ab 1961 auch für die Lehre im Rahmen eines hochschulpädagogischen Zertifikats zur Ausbildung von Angehörigen des ‚wissenschaftlichen Nachwuchses' verantwortlich. Die Vorlesungen zur Psychologie wurden dabei u. a. von *Löwe* (*Institut für Psychologie*) gehalten (Naumann, 2002, S. 166), welcher mit seiner „Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters" (Löwe, 1970) auch internationales Renommee erlangte. Löwe war von 1970 bis 1983 Professor für Pädagogische Psychologie an der *Karl-Marx-Universität Leipzig*.

Erwachsenenbildung als Wissenschaft und ihre Verbindung zur Berufsbildung

Aufgrund der praktischen Relevanz der betrieblichen Weiterbildung für das Wirtschaftssystem der DDR lag in diesem Bereich ein besonderes politisches Interesse, welches sich bereits im Jahr 1965 verabschiedeten „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem" niederschlug. Im §35, welcher sich explizit der Aus- und Weiterbildung der Werktätigen widmet, heißt es in Absatz 1: „Die Aus- und Weiterbildung der Werktätigen dient der Vermittlung hoher beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten auf der Grundlage und in enger Verbindung mit einer umfassenden politischen und allgemeinen Bildung."[27]. Praktisch bedeutete das eine zentrale Stellung der Betriebsakademien, in der Folge für die Wissenschaft und insbesondere die Erwachsenenbildungswissenschaft eine Zuordnung zum Bereich der betrieblichen bzw. beruflichen Bildung. Wie bereits angedeutet, wurde das Personal am *Institut Erwachsenenbildung* zum einen innerhalb der Universität in Leipzig der Hochschuldidaktik zugeordnet, zum anderen mit dem

> Lehrbereichen Berufspädagogik (Sektion Pädagogik) und Betriebspädagogik (Sektion Ökonomische Kybernetik und Operationsforschung) der HU vereinigt. Die so zusammengeführten Mitglieder der insgesamt ‚Wissenschaftsbereich Betriebspädagogik' benannten Einrichtung nahmen im April 1970 die gemeinsame Arbeit auf. Bis zum Ende der DDR-Zeit existierte der Bereich unter diesem Namen. (Schmelzer, 2001, S. 21)

Gleichzeitig wurde am *Zentralinstitut für Berufsbildung (ZIB)* der DDR in Berlin-Ost eine eigenständige Abteilung ‚Erwachsenenbildung' gegründet, an die, wie erwähnt, auch *Erdmann Harke* wechselte. Trotz dieser frühen strukturellen Auflösung der Erwachsenenbildung an den Hochschulen in der DDR besaß diese aber weiterhin Relevanz. So betont *Georg Schmelzer*, später Professor für Betriebspädagogik an der HU, die „Dominanz der Erwachsenenbildung im Gegenstand unserer Disziplin [Betriebspädagogik, A. d. V.]." (Schmelzer, 2001, S. 17), welche sich „vorwiegend mit der Bildung und Erziehung erwachsener Werktätiger" (Schmelzer, 2001, S. 17) beschäftigte. Die Entwicklung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin war damit aber weitgehend ihrer Grundlagen beraubt. So fehlte schlichtweg ein Diskursraum für die Erwachsenenbildung: „Mehrere Versuche, in der DDR eine neue Zeitschrift etwa mit dem Titel ‚Theorie und

27 https://www.verfassungen.de/ddr/schulgesetz65.htm

Praxis der Erwachsenenbildung' auf den Weg zu bringen, scheiterten." (Schmelzer, 2001, S. 16) bzw. wurde durch Publikationen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung überlagert (Schmelzer, 2001, S. 22). Auch eine Anbindung an die internationale Erwachsenenbildungsforschung existierte kaum.[28] So war zwar der Bezug wissenschaftlicher Literatur aus dem Ausland möglich, aber durch spezifische Zugangswege eingeschränkt – ob diese tatsächlich nur schwer zu besorgen waren, ob auch absichtsvoll „völlig ignoriert" (Schmelzer, 2001, S. 23) wurden, lässt sich nicht sagen. Weinberg (1996) verweist darauf, „daß [sic!] den Verfassern [gemeint sind hier die Wissenschaftler:innen in der DDR, A. d. V.] die westliche Literatur keineswegs unbekannt war." (Weinberg, 1996, S. 295). Gleichzeitig zeigt sich, wie im Fall von *Harke*, dass ein enger Austausch mit Kollegen aus der BRD nicht erwünscht war.

„Insgesamt fehlte aber u. a. die Möglichkeit, allgemeintheoretische und methodische Probleme zu erörtern, übergreifende historische Untersuchungen zu publizieren, öffentlich wissenschaftlich zu streiten." (Schmelzer, 2001, S. 16) und damit die Voraussetzungen zur Etablierung einer wissenschaftlichen Community. Zwar wird von *Klaus Döge* und *Wolfgang Behrendt* (1991, S. 207) auf vereinzelte Forschung verwiesen, letztendlich kommen sie aber zu dem Schluss, dass „[d]ie Vielfalt des realen Geschehens in der Erwachsenenbildung der DDR (...) kaum in der Ganzheit wissenschaftlich reflektiert [wurde]." (Döge & Behrendt, 1991, S. 208). Dieses Urteil bezieht sich vor allem auf die Breite der Publikationen zur Erwachsenenbildung. Die „Bibliographie zur Erwachsenenqualifizierung in der DDR" (Urbach, 1969) für den Zeitraum von 1955 bis 1968 macht jedoch deutlich, dass es vielfältige Veröffentlichungen für alle Bereiche der Erwachsenenbildung in der DDR gab – auch wenn hier nicht nur wissenschaftliche Artikel Berücksichtigung gefunden haben. Für den Bereich der beruflichen Weiterbildung verweist *Weinberg* zudem darauf, dass „es über die in der Zeitschrift Berufsbildung enthaltenen Aufsätze hinaus eine größere Zahl von empirischen Untersuchungen gegeben hat, die jedoch nicht veröffentlicht wurden." (Weinberg, 1996, S. 295). Vor diesem Hintergrund muss auch das Fazit von *Jan-Hendrik Olbertz* (1994) in Bezug auf die Erwachsenenbildungsforschung in der DDR eingeordnet werden, dass:

> es in der DDR kaum eine wissenschaftliche Begleitung und Auswertung praktizierter Erwachsenenbildung, geschweige denn eine etablierte Weiterbildungsforschung, die heute über die Wirklichkeit der Erwachsenenbildung in der DDR einigermaßen glaubwürdig und geordnet Auskunft geben könnte [gibt]. Die Erwachsenenbildungsforschung erstreckt sich auf die ‚sozialistische Leitungswissenschaft' und verfolgt hier das Motiv einer organisatorisch-strukturellen Optimierung (vgl. z. B. Ladensack u. a. 1982), wurde von berufspädagogischen Forschungszentren in Leipzig und später in Berlin wahrgenommen, die wesentliche die Belange der beruflichen Erstausbildung beachteten und fand ferner die Aufmerksamkeit der pädagogischen Psychologie (insbesondere Löwe 1972 und 1978). Ansonsten weist der Katalog der Deutschen Bücherei in Leipzig, abgesehen von jüngeren Publikationen von Schneider u. a. (1988) und Achtel u. a. (1985,1987) keine geschlossenen Darstellungen zur Erwachsenenbildung in der DDR aus, sondern erschöpft sich in einer Menge eher propagandistisch motivierter Einzeldarstellungen und Zielverlautbarungen. (Olbertz, 1994, S. 297)

28 *Erhard Meueler* (2020) berichtet von Anträgen auf Mitgliedschaft von Wissenschaftler:innen aus der DDR in der *Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)*, welchen auch stattgegeben wurde.

Zusammenfassung und weitere Entwicklung

Es lässt sich zusammenfassend feststellen, dass es in der DDR sowohl Professoren als auch eine – noch weiter zu untersuchende – Forschung zur Erwachsenenbildung gab, die aber unter dem Primat der beruflichen Weiterbildung kaum zur Entfaltung kam und allenfalls ein Nischendasein unter dem Deckmantel der Berufsbildung und Hochschuldidaktik führte. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass *Döge* im Zuge der Wiedervereinigung zu dem Schluss kommt:

> Die veränderten Lebensumstände der Menschen in den neuen Bundesländern bedingen eine Ausgestaltung der Erwachsenenbildung in ihrer Mannigfaltigkeit, d.h. Überwindung einer Reduktion von Erwachsenenbildung auf beruflich/betriebliche Bildung und somit Hervorheben von permanenter Bildung auf einer breiten Skala menschlichen Lebens. (Döge, 1993, S. 166)

Diese Forderung impliziert dabei auch die „Einrichtung von Lehrstühlen für den Bereich der Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern" (Döge, 1993, S. 174), zur wissenschaftlichen Reflexion der Erwachsenenbildungspraxis und Bereitstellung von wissenschaftlich fundiertem Wissen zur Legitimation von Entscheidungen sowie zur akademischen Ausbildung von Erwachsenenbildner:innen (Döge, 1993, S. 174).
Diese Berufungen fanden auch in den 1990er Jahren statt. So wurden in den neuen Bundesländern eine Reihe von Professuren der Erwachsenenbildung neu geschaffen:

- 1992, *Wiltrud Gieseke*
  Professur für Erwachsenenpädagogik an der *Humboldt-Universität Berlin*
- 1992, *Ortfried Schäffter*
  Professur für Theorie der Weiterbildung an der *Humboldt-Universität Berlin*
- 1993, *Jörg Knoll*
  Professur für Erwachsenenbildung an der *Universität Leipzig*
- 1993, *Martha Friedenthal-Haase*
  Professur für Erwachsenenbildung an der *Friedrich-Schiller-Universität Jena*
- 1994, *Erich Schäfer*
  Professur für Methoden der Erwachsenenbildung an der *Ernst-Abbe-Hochschule Jena*
- 1994, *Gisela Wiesner*
  Professur für Erwachsenenbildung/Berufliche Weiterbildung einschließlich beruflicher Bildung und Weiterbildung in Entwicklungsländern an der *Technischen Universität Dresden*
- 1995, *Hans-Jürgen von Wensierski*
  Professur für Erziehungswissenschaft, Jugend- und Erwachsenenbildung, Neue Medien an der *Universität Rostock*

Neben dieser äußerst positiven Entwicklung ist auffällig, dass es keinen personellen Anschluss an die Erwachsenenbildungsforschung der DDR gab. So stammen, bis auf *Gisela Wiesner*, alle neuberufenen Professor:innen aus den alten Bundesländern[29]. *Hartmut Griese* (1996) und *Erhard Meueler* (2020) beschreiben an einzelnen Beispielen sowie aus persönlicher Erfahrung die Situation ostdeutscher Wissenschaftler:innen und ihre (geringen) Chancen in den Berufungsverfahren. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Besetzungsverfahren für Professuren in den neuen Bundesländern im Anschluss an die deutsche Wiedervereinigung findet sich in *Hansgünter Meyer* (1993) sowie *Sonja Brentjes* und *Peer Pasternack* (1994).

29 Gemeint ist hier nicht der Geburtsort, sondern die wissenschaftliche Sozialisation.

___II. Untersuchung: Systematische Erfassung von Professuren in der Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum (SEPE)

1 Professuren in der Erwachsenenbildungswissenschaft

1.1 Rolle von Professuren für die Entwicklung einer Wissenschaftsdisziplin

Eine Disziplin definiert sich in Anschluss an *Rudolf Stichweh* durch eine

> Forschungsgemeinschaft und ein Kommunikationszusammenhang von Wissenschaftlern und Gelehrten, der durch gemeinsame Problemstellungen und Forschungsmethoden und nicht zuletzt durch die Entstehung effektiver Mechanismen disziplinärer Kommunikation zusammengehalten wird. (Stichweh, 1993, S. 241)

Die Forschungsgemeinschaft, so *Klaus-Peter Horn* (2008), wird dabei durch die Forschenden im jeweiligen Feld gebildet. In diesem Sinne konstituiert sich eine wissenschaftliche Disziplin „vornehmlich über das Personal an Universitäten und vergleichbaren Hochschuleinrichtungen" (Krüger & Weishaupt, 2000, S. 75). *Horn* (2008) spricht dabei den universitären Fachvertreter:innen eine zentrale Rolle zu, da durch sie die Verankerung der Disziplin an wissenschaftlichen Hochschulen stattfindet. Diese Zuschreibung kann zum einen durch ihre Rolle im Bereich der Weiterentwicklung der theoretischen disziplinären Grundlagen gesehen werden. Zum anderen haben Universitäten – und hier die Professor:innenschaft – eine besondere Rolle bei der Ausbildung der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen, insbesondere die Betreuung von Doktorand:innen bzw. Habilitand:innen bis zur Berufungsreife. Gleichzeitig verweist der Wissenschaftsrat auf eine hohe Diversität sowie eine fehlende definitorische Trennschärfe zwischen den Hochschultypen, was u. a. in einer Ausweitung des Promotionsrechts sowie die Einrichtung von Forschungsprofessuren an Hochschulen für angewandte Wissenschaften deutlich wird (Wissenschaftsrat, 2010). Somit erscheint es sinnvoll, alle Hochschulformen zu betrachten, wenn sich der Entwicklung einer Wissenschaftsdisziplin gewidmet wird.
Unabhängig davon bilden Professuren – insbesondere in Zeiten eines schrumpfenden Mittelbaus und einer erheblichen Zunahme von befristeten Arbeitsverträgen und einem restriktiven *Wissenschaftszeitvertragsgesetz* (Bahr et al., 2022) – eine personelle Kontinuität und tragen mit ihren Forschungsarbeiten, Publikationen wesentlich zum Fachdiskurs bei. Auch das quantitative Wachstum einer (Teil- bzw. Sub-)Disziplin und Profilierung im Wissenschaftssystem hängt unmittelbar mit der Anzahl der Professuren und ihren Arbeitsgruppen zusammen. Da nur Porfessor:innen Mitarbeitende einstellen können, bedeutet jede (ordentliche) Professur ein Vielfaches an Mitgliedern für die einzelne Fachdisziplin (Selbstergänzung des Lehrkörpers, siehe Horn, 2003, S. 15). Auch sind es die Professor:innen, die in vielen Fällen zur Einwerbung von Drittmittelprojekten berechtigt sind und damit Ressourcen für die Bearbeitung disziplinärer Forschungsfragen akquirieren können. Schließlich sind es auch vornehmlich Professor:innen, welche (in den

meisten Fällen) die Leitung von Fachgesellschaften (z. B. *DGfE, EWFT*) innehaben und die Disziplin innerhalb des Wissenschaftssystems vertreten[30].
Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Zuordnung einer Professur zu einer (Teil-)Disziplin nicht als hinreichende Begründung für eine Zuordnung zur Disziplin betrachtet werden kann. So ist es möglich, dass auf eine Professur mit einer Denomination, welche eindeutig einer (Teil-)Disziplin zuzuordenen ist, eine Professorin resp. ein Professor berufen werden kann, welche:r sich einer anderen Disziplin zugehörig fühlt und die Forschung und Lehre entsprechend gestaltet. Gleichzeitig gibt es Schnittstellen zwischen einzelnen Teildisziplinen, die eine Zuordnung erschweren. So sind auch erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen z. B. auf Institutionen/Organisationen (z. B. Schule, Betrieb), Altersgruppen (z. B. Jugend, Erwachsene) oder Inhalte (z. B. Arbeit, Gesundheit) ausgerichtet, oder grundsätzlich als Querschnittsdisziplin angelegt (z. B. Medienpädagogik, Organisationspädagogik), wodurch sich auch Überschneidungen mit der Erwachsenenbildung ergeben. Diese existieren z. B. im Bereich der beruflich/betrieblichen Weiterbildung oder der Sozialpädagogik und würden sich auch für die Fachdidaktiken stellen, welche auch für die Erwachsenenbildungswissenschaft relevant sind. *Horn* schließt Letztere bei seiner Betrachtung der personellen und institutionellen Geschichte der Erziehungswissenschaft mit der Begründung aus, dass sie vor 1945 kaum an den Universitären vertreten waren und danach ihre Zuordnung umstritten ist (Horn, 2008, S. 16).
Es ist aber nicht nur eine Frage der disziplinären Verortung der einzelnen Professuren, sondern auch die Frage, welche Professuren betrachtet werden sollen. Dabei zeigt sich ein sehr heterogenes Bild der Bezeichnungen sowie des Status, welches sich nicht nur historisch verändert hat, sondern auch international variiert.

1.2 Arten von Professuren

1.2.1 Professuren in Bundesrepublik Deutschland

Professorin bzw. Professor stellt in Deutschland eine Amtsbezeichnung bzw. einen akademischen Titel – jedoch keinen akademischen Grad – dar. Während der Titel bis in das 20. Jahrhundert hinein[31] auch als Bezeichnung für Lehrende an Schulen (Gymnasialprofessor:in) verwendet wurde, ist dieser im deutschsprachigen Bereich nunmehr ausschließlich für das Personal an Hochschulen bestimmt. Geschichtlich spielten seit 1945 verschiedene Gesetzgebungsverfahren auf Landes- und Bundesebene eine Rolle, die zu unterschiedlichsten Professur-Varianten im Zeitverlauf sorgten:

> Insbesondere in den vergangenen anderthalb Jahrzehnten hat im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem nicht nur ein enormer quantitativer Aufwuchs der Professor(inn)enschaft stattgefunden, sondern es lässt sich zugleich eine zunehmende Binnendifferenzierung der Professur beobachten – im Sinne einer Herausbildung von Stellenvarianten mit besonderen Merkmalen. Neben weit verbreiteten Stellenvarianten mit besonderer Ausprägung wie Juniorprofessuren, gemeinsame Berufungen oder Stiftungsprofessuren hat sich eine Vielzahl an (neu aufgekommenen) Stellenvarianten mit eigenen Bezeichnungen etabliert, die mitunter (zunächst) unabhängig von Gesetzesnovellen durch Hochschulen ins Leben gerufen oder nicht explizit in LHG normiert werden. (Deger & Sembritzki, 2020, S. 1)

30 Was sowohl eine Form der Leistungserbringung als auch die Ausübung von Machtpositionen bedeutet.
31 In der Bundesrepublik Deutschland hatte der Titel bis in die 1970er Jahre Bestand, https://www.verkuendung-bayern.de/files/gvbl/1970/26/gvbl-1970-26.pdf

Historisch leitet sich mit Verweis auf die Fakultät (genauer einer institutionellen Ordnung), der Begriff des *professor ordinarius* oder *Ordinarius*, als Angehöriger einer Fakultät, ab. Sie verfügen nach den dienstrechtlichen Verhältnissen über das aktive und passive Wahlrecht und leiten „das hierarchisch organisierte Institut des von ihnen vertretenen Faches monokratisch" (Lundgreen, 2009, S. 17). Ein:e ordentliche:r Professor:in führt einen eigenen Lehrstuhl. Mit dem Lehrstuhl ist eine Finanzierung der Forschungs- und Lehrtätigkeit sowie eine entsprechende Personal- und Budgetverantwortung für den entsprechenden Forschungsbereich bzw. Institut oder Arbeitsgruppe verbunden. Wenn „die Dynamik der Disziplingeschichte (Binnen- und Ausdifferenzierung) oder die Bedürfnisse der Ausbildung dies nahe legten und die Kultusverwaltung die Mittel bereitstellte" (Lundgreen, 2009, S. 18), wurden darüber hinaus zusätzliche Lehrstühle eingerichtet und Extraordinarien (Professoren extra ordinem) berufen. Diese außerordentlichen Professor:innen (ao. Prof.) haben keinen eigenen Lehrstuhl und damit auch keine Finanzmittel und Personal zur Verfügung. Dementsprechend fallen vor allem Ehrentitel in die Kategorie der außerordentlichen Professuren. Diese Unterscheidung ist in Deutschland heute aber kaum gebräuchlich. Drittens gehören zum Lehrkörper „Privatdozenten, [die] über die erworbene venia legendi korporationsrechtlich Teil des Lehrkörpers [sind]" (Lundgreen, 2009, S. 18).
Bedeutsam für die heutige Ausdifferenzierung waren u. a. die Empfehlungen des Wissenschaftsrats von 1964 zur „Neugliederung des Lehrkörpers an den wissenschaftlichen Hochschulen" (WR, 1965), in der folgende Personalgruppen unterschieden wurden:

II. 1. Ordentliche Professoren

a) Der ordentliche Professor ist Inhaber eines planmäßigen Lehrstuhls. Er nimmt ein Fach in Forschung und Lehre wahr, in der Regel gemeinsam mit anderen Lehrstuhlinhabern und anderen Hochschullehrern. Er trägt auch die Verantwortung für die Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

   Ihm können die Funktionen eines geschäftsführenden Direktors bzw. Mitdirektors eines Instituts (Seminars) sowie eines Abteilungsleiters im Institut übertragen werden; das gleiche gilt sinngemäß für die Klinik. Seine Rechte und Pflichten richten sich insoweit nach den Hochschulsatzungen und den staatlichen Bestimmungen. [...]

II. 2. Außerordentliche Professoren

a) Der a. o. Professor nimmt ein Fach in Forschung und Lehre wahr, in der Regel gemeinsam mit Lehrstuhlinhabern und anderen Hochschullehrern. Ihm können folgende Funktionen übertragen sein:

   1. Die wissenschaftliche Vertretung spezieller Fachgebiete, insbesondere sich entwickelnder Gebiete;
   2. die Leitung von größeren Abteilungen in Instituten (Kliniken, Seminaren) und Forschungszentren;
   3. in Fächern mit großem Umfang die Erfüllung von Lehr- und Forschungsaufgaben in einem bei der Einweisung in die Stelle zu bestimmenden Pflichtkreis. [...]

II. 4. Hochschuldozentur

a) Der Hochschuldozent ist ein auf seinem Fachgebiet in Forschung und Lehre in beamteter Stellung hauptberuflich tätiger Privatdozent. Ihm können besondere Lehrverpflichtung oder bestimmte Aufgaben innerhalb eines Instituts (Klinik, Seminar) übertragen werden. [...]

II. 5. Wissenschaftliche Assistenten

a) Der wissenschaftliche Assistent [sic!] unterstützt den Hochschullehrer, dem er zugewiesen ist, in allen Aufgaben, die sich aus dessen Stellung in der Hochschule ergeben. Er ist daneben zur eigenen wissenschaftlichen Arbeit und Fortbildung verpflichtet. Ihm ist dazu ausreichend Gelegenheit zu geben. Habilitationsanwärter sollen geraum Zeit vor der Habilitation soweit wie möglich von anderen Aufgaben freigestellt werden. [...]

II. 6. Akademische Räte und Kustoden

a) Akademische Räte und Kustoden. Die Stellengruppe trägt bisher auch oft andere Bezeichnungen, z. B. ‚Wissenschaftliche Räte', Konservatoren, Observatoren usw.' [...]

III. Wissenschaftliche Angestellte

Für spezielle Aufgaben, z. B. Hilfsfunktionen bei mittel- und längerfristigen Forschungsaufgaben, bedürfen die Hochschulen in zunehmendem Maße Stellen für wissenschaftliche Angestellte, insbesondere in den Bereichen der Medizin, der Naturwissenschaften und der Ingenieurwissenschaften. (WR, 1965, S. 8-16, H. d. V.)

Diese Funktionsdifferenzierung, ergänzt um die Honorarprofessuren, welche im Hochschulrahmengesetz von 1976 festgeschrieben wurde, war eine zentrale Zäsur für die traditionelle Ordnung der Ordinarien verbunden. Sie waren nun Teil eines sich ausdifferenzierenden wissenschaftlichen Personals mit unterschiedlichen Möglichkeiten der Mitbestimmung (Lundgreen, 2009, S. 8-18).

Je nach Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Hochschultypen lassen sich heute zudem Universitätsprofessuren (Univ.-Prof.), Professuren an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (FH-Prof.) sowie Professuren an Pädagogischen Hochschulen oder Kunsthochschulen (HS-Prof.) unterscheiden. Diese werden von *Roni Deger* und *Thorben Sembritzki* auch als „Basistyp" bezeichnet (Deger & Sembritzki, 2020, S. 32). Dieser „ist durch ein unbefristetes und hauptberufliches Beschäftigungsverhältnis an der Hochschule gekennzeichnet, welches i. d. R. als ein Beamtenverhältnis auf Lebenszeit oder – nach HRG [Hochschulrahmengesetz; A. d. V.] bzw. je nach LHG [Landeshochschulgesetz; A. d. V.] dem gleichgestellt – ein unbefristetes Angestelltenverhältnis mit vergleichbar ausgestalteten Rechten und Pflichten ausgestaltet ist." (Deger & Sembritzki, 2020, S. 28). Für 2023 weist das *statistische Bundesamt* ca. 51.000 hauptberufliche Professorinnen[32] und Professoren in Deutschland aus.[33] Diese lassen sich wiederum nach unterschiedlichen Besoldungsgruppen W2/W3 (ehemals C3/C4) unterscheiden (DESTATIS, 2023b).

Darüber hinaus weisen *Deger* und *Sembritzki* (2020) vier weitere Gruppen von Professuren aus, die sich bezüglicher folgender Merkmale vom Basistyp abheben:

32 Nicht inbegriffen sind Senior-, Gast- und Honorarprofessor:innen.

33 Hauptberufliche Professuren an deutschen Hochschulen (*DESTATIS*) https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Gleichstellungsindikatoren/tab-hauptberufliche-professuren-h21.html

a) Qualifikation und Zeit

Zu dieser Kategorie werden Professuren gezählt, welche entweder grundsätzlich auf eine zeitliche Befristung ausgelegt sind oder wenn es sich um Qualifizierungsämter handelt, „welche der Bewährung auf eine Lebenszeitprofessur dienen" (Deger & Sembritzki, 2020, S. 28). Dazu gehören Zeitprofessuren, Juniorprofessuren, Qualifikationsprofessuren, Tenure-Track Professuren, Professuren mit Entwicklungszusage sowie Hochschuldozent:innen/Lecturer. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Juniorprofessuren, deren Einführung 2002 über das *HRG* aus kompetenzrechtlichen Gründen zunächst scheiterte, dann aber in einer novellierten Form 2004 erlassen wurde (Deger & Sembritzki, 2020, S. 29).[34]

b) Beteiligung externer Akteure

Eine weitere Kategorie bilden Professuren, welche in Kooperation mit außeruniversitären Partnern berufen werden und deren Finanzierung ganz oder teilweise durch die externen Partner erfolgt. Dazu gehören Stiftungsprofessuren, Programm-Professuren im Rahmen von Förderprogrammen oder Exzellenz-Professuren im Zusammenhang mit der Exzellenzinitiative/-strategie von Bund und Ländern als externe Akteure. Bei einer Kooperation mit einer außeruniversitäre Forschungseinrichtung handelt es sich dabei um eine gemeinsame Berufung[35], diese Professuren werden mitunter auch als S-Professuren (Sonder- oder Sektoralprofessuren) bezeichnet, bei privatwirtschaftlichen Unternehmen heißen diese Shared Professorship (Deger & Sembritzki, 2020, S. 29).

c) Ehrentitel

Professuren der Kategorie Ehrentitel existieren in zwei verschiedenen Formen: Zum einen handelt es sich um hochschulexterne Personen, welche ein Qualifikationsniveau aufweisen, welches mit denen eines hauptberuflichen Professors bzw. Professorin vergleichbar ist. Diese können dann eine Honorarprofessur (Hon.-Prof.) erhalten. Zum anderen handelt es sich um Personen, welche formal durch ihre Tätigkeit in der Hochschullehre zwar für eine Professur qualifiziert sind, allerdings keinen entsprechenden Ruf erhalten haben. Hierbei handelt es sich dann um eine außerplanmäßige Professur (Apl. Prof.). Beide Formen, Honorar- sowie außerplanmäßige Professur, sind auch im Hochschulrecht der Länder verankert. Davon unterscheiden sich Professuren, welche ehrenhalber verliehen werden (Prof. h. c.), die weniger an wissenschaftliche Leistungen gebunden sind (Deger & Sembritzki, 2020, S. 29).

d) Sonstige

Alle weitere in der Gesetzgebung von Bund und Ländern verankerten Professuren, welche sich nicht den vorher genannten Kategorien zuordnen lassen, werden von *Deger* und *Sembritzki* (2020) als „Sonstige" zusammengefasst. Dazu gehören u. a.

34 Die landesspezifischen Uneinheitlichkeiten zeigen sich an diesem Beispiel deutlich. Während Niedersachsen die Juniorprofessur bereits 2002 eingeführt hat, erfolgte dies in Sachsen erst 2006. Bereits 2015 wurde in Hessen diese Professurform wieder aus dem *LHG* gestrichen und durch die Qualifikationsprofessur sowie die Professur mit Entwicklungszusage ersetzt (Deger & Sembritzki, 2020, S. 26).

35 Für eine gemeinsame Berufung existieren unterschiedliche Modelle (Jülicher Modell, Karlsruher Modell, Thüringer Modell, Berliner Modell), welche sich durch die vertraglichen Ausgestaltungen der Kooperation unterscheiden (Deger & Sembritzki, 2020, S. 36-39). Für die Erwachsenenbildung sind hier insbesondere die gemeinsamen Berufungen von Professuren mit dem *Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)* von Bedeutung.

Gastprofessuren, Forschungs- und Lehrprofessuren und Schwerpunktprofessuren (Deger & Sembritzki, 2020, S. 30).
Nicht genannt werden in der Darstellung Vertretungs- oder Verwaltungsprofessuren, welche bei Vakanzen von Professuren temporär besetzt werden, denen aber kein Berufungsprozess zu Grunde liegt. Zwar müssen diese die gleichen Aufgaben in Forschung, Lehre und Selbstverwaltung wie ein:e berufene:r Professor:in erbringen, im Unterschied zu den vorher genannten Formen ist dabei aber nicht in jedem Fall auch das Recht eingeräumt, diesen Titel zu tragen[36]. Unerwähnt sind darüber hinaus Seniorprofessuren als Bezeichnung für Anstellungsverhältnisse nach Eintritt in den Ruhestand bzw. der Emeritierung. Die Regelungen zur Seniorprofessur sind länderspezifisch geregelt bzw. haben einzelne Bundesländer keine entsprechenden Regelungen und ermöglichen die Beschäftigung nach unterschiedlichen Modellen in Zuständigkeit der einzelnen Hochschule (Detmer, 2017). Ungeachtet dessen können weiterhin Rechte wahrgenommen werden, wie z. B. die Betreuung von Doktorandinnen und Doktoranden. Die Bezeichnung ‚Emeritus' (Prof. em.) wurde juristisch bis in die frühen 1980er Jahre vergeben, wird aber heute alltagssprachlich für Professorinnen und Professoren im Ruhestand bzw. ‚außer Dienst' (Prof. a. D.) verwendet (Köchel, 2024).
Die heute vorzufindende große Varianz an Professuren unterscheidet nicht nur die finanzielle und personelle Ausstattung, sondern „machen die soziale Ordnung innerhalb der akademischen Sinnsphäre sichtbar und versinnbildlichen akademisches Prestige" (Tremp & Stanisavljevic, 2021, S. 289). Zudem erschwert sie auch die Vergleichbarkeit der Professuren in Deutschland mit denen anderer Länder.[37] *Thomas Reydon* spricht insbesondere mit Bezug auf den anglo-amerikanischen Bereich von einer „Unvergleichbarkeit" der „academic ranks", welche „sich nicht auf den einfachen Dreisatz Assistant-Associate-Full Professor reduzieren" (Reydon 2021, S. 44) lassen. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden auf die Grundzüge der Personalstrukturen und Titel für Professuren in der Schweiz und Österreich eingegangen.

1.2.2 Professuren in der Schweiz

Länger als in Deutschland wurden in der Schweiz auch Lehrerinnen und Lehrer ein Professor:innentitel verliehen. Im Kanton St. Gallen wurde diese Praxis erst 2019 abgeschafft. Aufgrund der föderalen Strukturen in der Schweiz gibt es keine einheitlich geregelten Personalkategorien für die kantonalen Universitäten und Fachhochschulen. Für die Bundeseinrichtungen (*Eidgenössische Technische Hochschule Zürich* und *École Polytechnique Fédérale de Lausanne*) wird zwischen ordentlichen und außerordentlichen Professorinnen und Professoren sowie Assistenzprofessorinnen und -professoren unterschieden[38] (Kreckel & Zimmermann, 2014, S. 155).
Wie an den Technischen Hochschulen zeigt sich auch an den kantonalen Schweizer Universitäten sowohl eine Orientierung an der international verbreiteten Strukturierung zwischen Full Professor:innen, Assoziierte Professor:innen sowie Assistenzprofessor:innen, als auch eine am historischen System der ordentlichen und außerordentlichen Professor:innen. So wird auch an der *Universität Zürich* zwischen ordentlichen

36 Das gilt auch für Gastprofessuren, soweit sie nicht in eine der anderen Varianten fallen.
37 s. Teil II. Kap. 3.2.5.
38 Bundesgesetz über die Eidgenössischen Technischen Hochschulen, https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1993/210_210_210/de

Professor:innen, außerordentlichen Professor:innen sowie Assistenzprofessor:innen unterschieden und an der *Universität St. Gallen* zwischen ordentlichen, Assoziierten und Assistenzprofessorinnen und -professoren. Assistenzprofessuren sind dabei im Gegensatz zu den anderen Typen zeitlich befristet. So ist – für den hauptberuflichen Bereich – in der Schweiz zwischen ordentlichen, außerordentlichen, Assoziierten und Assistenzprofessor:innen zu unterscheiden.
Darüber hinaus gibt es Förderprofessuren, wie z. B. an der *Universität Zürich*[39]. Diese erhalten keine Grundfinanzierung, sondern haben zur Finanzierung ihrer Forschung Projektmittel[40]. Ebenso wie in Deutschland finden sich in der Schweiz auch Regelungen zu Gast- und Stiftungsprofessuren. Als begriffliche Besonderheit gibt es sogenannte Titularprofessuren. Die Richtlinien an der *Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH)* in Zürich halten dazu fest, dass es sich dabei um eine Auszeichnung für Leistungen in Forschung und/oder Lehre handelt[41]. Ähnliche Regelungen gibt es z. B. auch an der *Universität Basel*[42]. Damit ist jedoch kein Anspruch auf eine entsprechende Anstellung oder Ausstattung verbunden, so dass sie vergleichbar mit den Ehrentiteln in Deutschland sind.
An den Fachhochschulen wird der Titel eines Professors bzw. einer Professorin als Leistungsanerkennung verliehen, wenn bestimmte Voraussetzungen gegeben sind, welche in der Regel eine dreijährige Beschäftigungszeit umfassen. Der Kanton Zürich hat diese Vergabepraxis aufgrund von Kritik an diesem System angepasst und an strukturelle Voraussetzungen (Stellengerüst) wie personelle Kriterien gebunden[43]. Als Besonderheit ist darüber hinaus zu erwähnen, dass an Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz keine disziplinären Denominationen verwendet werden (Tremp & Stanisavljevic, 2021, S. 293), was die Zuordnung von Professuren zu einzelnen (Teil-)Disziplinen, wie der Erwachsenenbildung, erschwert.

1.2.3 Professuren in Österreich

Mit dem Wirksamwerden des *Universitätsgesetzes (UG)* 2002 ab 2004 haben die österreichischen Universitäten die volle Personalhoheit über die in ihrem Bereich aufzunehmenden und beschäftigten Bediensteten und sind damit berechtigt, autonom Personal einzustellen und die Arbeitsbeziehung zwischen der Universität und dem Arbeitnehmer bzw. der Arbeitnehmerin einzugehen. Der §94 Abs. 3 des *UG* unterscheidet das allgemeine Universitätspersonal in §94 Abs. 2 in Universitätsprofessor:innen, Universitätsdozent:innen sowie wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiter:innen. (BMWF, 2011, S. 74). Die weitere personelle Differenzierung regelt seit 2009 ein Kollektivvertrag, welcher zwischen dem Dachverband der Universitäten und der Gewerkschaft des öffentlichen

39 *ETH Zürich*: Assistenz- und Förderungsprofessuren, https://www.prof.uzh.ch/de/ihre_professur/assistenz_foerderungsprofessuren.html

40 ETH Zürich: Vorgaben zur Schaffung und Besetzung von Assistenzprofessuren und Förderungsprofessuren, https://www.rud.uzh.ch/dam/jcr:516a06e0-02aa-4a3a-94d1-221887861e0d/Vorgaben%20zur%20Schaffung%20und%20Besetzung%20von%20Assistenzprofessuren%20und%20F%C3%B6rderungsprofessuren.pdf

41 *ETH Zürich*: Richtlinien des Präsidenten über die Titularprofessoren und -professorinnen an der *ETH Zürich*, https://rechtssammlung.sp.ethz.ch/Dokumente/514.20.pdf

42 *Universität Basel*: Wegleitung für die Ernennung von Titularprofessorinnen und Titularprofessoren, https://www.unibas.ch/dam/jcr:39ff651a-263f-411e-9d79-2ead885196cd/Wegleitung%20f%C3%BCr%20die%20Ernennung%20und%20Evaluation%20von%20Titularprofessorinnen%20und%20-professoren.pdf

43 Fachhochschule Zürich: Reglement über den Titel der Professorin oder des Professors an der *Zürcher Fachhochschule*, https://www.notes.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/22EFF4CC2FE8A0DEC12577C3002CF7DF/$File/414.112.2_6.7.10_71.pdf

Dienstes vereinbart wurde (Dachverband der Universitäten, 2009). Darin werden folgende Gruppen von Professorinnen und Professoren unterschieden:

- „Universitätsprofessor bzw. -professorin (nach §98 UG und §25 KV), wozu die durch ein ordentliches Berufungsverfahren berufenen Professorinnen und Professoren im Angestelltenverhältnis gehören;
- Assistenzprofessor bzw. -professorin (§27 KV) ist, wer als akademische:r Mitarbeiter:in mit der Universität als Arbeitgeber eine befristete Qualifizierungsvereinbarung (...) getroffen hat. Bei Erreichung der vereinbarten Ziele in der Regel die Habilitation oder habilitationsäquivalente Leistungen kann im Sinne eines Tenure Track der Aufstieg in die
- Assoziierte Professur erfolgen und damit ein zeitlich unbefristetes Arbeitsverhältnis als Hochschullehrer/-lehrerin begründet werden." (Kreckel & Zimmermann, 2014, S. 132-133)

Diese Differenzierung findet sich auch in der aktuellen Fassung des Kollektivvertrags so wieder (Dachverband der Universitäten, 2022). Die Assoziierte Professur nach der Habilitation ist dabei gleichzusetzen mit der Bezeichnung als außerordentliche Professorin bzw. außerordentlicher Professor (a. o. Prof.), welche vor 2004 neben dem/der ordentlichen Professor:in üblich war[44]. Im Gegensatz zu Assistenzprofessuren sind Assoziierte Professorinnen und Professoren aber nicht mehr dem Mittelbau, sondern der Kurie der Professor:innen, haben aber keine eigene Ausstattung und Personal und bleiben auch meist einem Arbeitsbereich (Lehrstuhl) zugeordnet.
Abweichend dazu wird an den Fachhochschulen der Titel der ‚Fachhochschul-Professur' verliehen, wobei keine einheitlichen Vorgaben zur Vergabe existieren. Als gängige Praxis wird eine Verleihung der FH-Professur nach drei Jahren, teilweise unter Voraussetzung entsprechender Publikationstätigkeit und Projekterfahrung beschrieben (Kreckel & Zimmermann, 2014, S. 136).
Darüber hinaus finden sich Beispiele für die Verwendung weiterer Professurtitel, wie Gast-, Stiftungs-, Titular und Honorarprofessoren[45], welche mit den bereits beschriebenen Formen vergleichbar sind.

1.2.4 Professuren in der Deutschen Demokratischen Republik

Vor dem Hintergrund der historischen Betrachtung der Professuren in der Erwachsenenbildung ist es erforderlich, auch einen Blick auf die Strukturen in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) zu werfen. 1989 gab es an den Hochschulen der DDR ca. 6.500 Professoren bzw. Professorinnen/Hochschullehrer bzw. Hochschullehrerinnen (ohne Medizin) (Burkhardt & Scherer, 1993, S. 19).[46] Zu den in der SBZ/DDR vergebenen Professurtiteln schreibt *Ulrike Breitsprecher*:

> 1947/1948 erhielten in der SBZ die Professorentitel neue Bezeichnungen: Statt außerordentlicher (a. o.) Professor hieß die Position nun Professor mit vollem Lehrauftrag, der außerplanmäßige (apl.) Professor wurde zum Professor mit Lehrauftrag und ein ordentlicher (o.) Professor hieß

44 Professuren in Österreich, https://www.tuwien.at/fileadmin/Assets/dienstleister/universitaetsentwicklung_und_qualitaetsmanagement/Dokumente/Druckversion_Professuren_in_OEsterreich_DE.pdf

45 *Universität Wien* (Satzung): Honorarprofessorinnen und Honorarprofessoren, https://satzung.univie.ac.at/alle-weiteren-satzungsinhalte/honorarprofessorinnen-und-honorarprofessoren/

46 Zur Berufungspraxis und den politischen Einfluss darauf, als auch die Voraussetzungen für eine Berufung siehe Breitsprecher (2020).

> fortan Professor mit Lehrstuhl. Die neuen Titel blieben jedoch nur bis zur 3. Hochschulreform erhalten [1967/1968, A. d. V.]; dann kehrte man zu den traditionellen Bezeichnungen zurück. Mit den Titeln Wahrnehmungsprofessor und Wahrnehmungsdozent war es den Hochschullehrern erlaubt, Vorlesungen auch ohne abgeschlossene Habilitation zu halten, wenngleich sie aufgerufen waren, diese nachzuholen. Die Position des Honorarprofessors bzw. Honorardozenten zeigte an, dass die Hochschullehrer das Amt nebenher bekleideten, weil sie beispielsweise noch an der DAW [Deutschen Akademie für Wissenschaften in Berlin, A. d. V.] oder in einer anderen Institution tätig waren. (Breitsprecher, 2020, S. 70)

Darüber hinaus gab es ab 1967/1968 auch Gastprofessuren bzw. Gastdozenten (Burkhardt & Scherer 1997, S, 287). Dazu zählten ausländische Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die für eine länger Zeit an einer Hochschule der DDR arbeiteten, oder Hochschullehrende aus der DDR, die für „Gastvorträge und Studienaufenthalte im sozialistischen Ausland" (Breitensprecher, 2020, S. 71) tätig waren.

1.2.5 Internationale Vergleichbarkeit

Vergleicht man nun die Systeme in Deutschland, Österreich und der Schweiz, so ist ihnen gemeinsam, dass die Universitätssysteme in diesen Ländern – im Vergleich zum angloamerikanischen Raum – noch stark vom klassischen Lehrstuhlprinzip geprägt sind. Der Anteil an Professuren am wissenschaftlichen Personal ist hier relativ gering und liegt zwischen 12-14 Prozent (Kreckel & Zimmermann, 2014, S. 236), was auch für das bereits angesprochene gesellschaftliche Prestige eine Rolle spielt.
Trotz der dargestellten Unterschiede der vergebenen Professurtitel, welche nicht nur zwischen den Ländern, sondern auch historisch und institutionell variieren, gibt es doch einige Grundzüge, welche einer Vergleichbarkeit zuträglich sind. Danach sind folgende Kategorien möglich:

a) *(ordentliche) Professor:innen mit Lehrstuhl* welche über eigene finanzielle und personelle Ressourcen verfügen und unbefristet angestellt sind. Die Zuordnung erfolgt dabei ohne Berücksichtigung auf Besoldungsstufen. Dazu gehören auch Professuren unter Beteiligung externer Akteure.
b) *(außerordentliche) Professor:innen ohne Lehrstuhl*, welche über keine finanziellen und personellen Ressourcen verfügen, aber der Gruppe der Professorinnen und Professoren zugeordnet sind. Dabei können befristete und unbefristete Professuren als Karrierestufen unterschieden werden. Zu dieser Gruppe gehören beispielsweise Assistenz- und Juniorprofessorinnen und -professoren.
c) *Ehrenprofessuren*, welche haupt- oder nebenberuflich an einer Hochschule tätig sind und den Titel aufgrund ihrer Leistungen verliehen bekommen haben, die über keinen Lehrstuhl verfügen und deren Position keine Karrierestufe darstellt. Dazu gehören Titular- und Honorarprofessoren.
d) *Temporäre Professuren ohne Aufstiegsoption* (tenure track), wie z. B. Gast- und Vertretungsprofessuren.

Es sind natürlich auch andere Strukturierungen, je nachdem welche (weiteren) Kriterien genutzt bzw. priorisiert werden, möglich. Aufgrund der unterschiedlichen Regelungen ist dabei jedoch davon auszugehen, dass es keine klaren Distinktionen gibt und Besonderheiten nicht vollständig erfasst werden können.

1.2.6 Distinktionsmerkmal und Denomination

Eine Unterscheidung der vorgestellten Kategorien ist dabei nicht immer aufgrund des genutzten akademischen Titels möglich, da hier unterschiedliche gesetzliche Regelungen der Bezeichnung als auch Präferenzen der einzelnen Professor:innen zum Tragen kommen. So ist anhand des Titels nicht immer möglich zu unterscheiden, ob es sich um einen Professor bzw. eine Professorin[47] handelt, ob er bzw. sie einer Universität oder Fachhochschule angehört[48]. Angaben zur Besoldungsgruppe (z. B. für Deutschland W oder C) werden teilweise in Ausschreibungen oder Pressemitteilungen verwendet, sind aber kein Bestandteil des Titels. Mitunter gibt es auch unterschiedliche Regelungen, welche Titel auf der gleichen Position getragen werden können. So dürfen Juniorprofessorinnen und -professoren in Brandenburg und Schleswig-Holstein den Titel ‚Professor:in' tragen, in Baden-Württemberg müssen sie hingegen den Titel ‚Juniorprofessor:in' nutzen. In ähnlicher Weise gibt es in Deutschland auch unterschiedliche gesetzliche Regelungen in den Bundesländern, was die Befugnis zur Führung des Professorentitels nach dem Ausscheiden aus der Hochschule betrifft (Radau, 2018). Siehe hierzu auch die Ausführungen zur Seniorprofessur bzw. emeritierten Professorinnen und Professoren (siehe Kapitel II/4).

Professorinnen und Professoren genießen ein hohes gesellschaftliches Prestige (Deger & Sembritzki, 2020, S. 20). Nach einer Studie des *Allensbach-Instituts* (IfD Allensbach, 2013), ist der:die Hochschulprofessor:in auf den 7. Rang aller Berufe. Aufgrund der Unterschiede zwischen den Professor:innen, sind damit Spezifikationen der Titel gerade für vermeintlich höhere Karrierestufen ein wichtiges Distinktionsmerkmal innerhalb der Professor:innenschaft.

In Ergänzung zum Professorentitel grenzt die *Denomination* die Zweckbestimmung, Aufgabenbeschreibung oder Ausrichtung der Professur ein und legt den Forschungs- und Lehrbereich fest. Sie besitzt daher eine wichtige Funktion zur Zuordnung einer Professur zu einer Disziplin bzw. Teildisziplin[49]. Die Denomination wird in der Regel mit der Ausschreibung der Professur festgelegt, wobei eine spätere Anpassung möglich ist. Zudem haben nicht alle Professuren eine Denomination. Ausnahmen sind hier z. B. Gast-, Vertretung oder auch außerplanmäßige Professuren. Für jede Disziplin gibt es eine Vielzahl von Denominationen, z. B. Erziehungswissenschaft oder eine Teildisziplin. Diese können ergänzt werden durch eine Teildenomination, welche einen spezifischen Schwerpunkt umschreibt. So gibt es sowohl Fälle, welche die Erwachsenenbildung als Volldenomination bennennen (z. B. Professur für Erwachsenenbildung), als Teil einer Volldenomination (z. B. Professur für Berufliche Bildung und Erwachsenenbildung) oder als Teildenomination (z. B. Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung). Auch wenn eine Denomination die Ausrichtung der Professur bestimmt, ist damit nicht eindeutig bestimmt, ob der bzw. die Professor:in auch in diesem Gebiet forscht oder lehrt, d. h. trotz entsprechender Denomination sind abweichende Forschungsfelder möglich oder aber auch ohne Denomination kann das Forschungs- und Lehrgebiet in der Erwachsenenbildung liegen. Dabei sind vor allem Schnittstellen zu anderen Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft von Bedeutung, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

47 Entsprechende Schreibweisen, wie z. B. Prof.^{in} sind z. B. in Österreich verbreitet.

48 Teilweise wird die Bezeichnung Univ.-Prof. genutzt, teilweise ist die Nutzung des Titels FH-Prof. vorgeschrieben, wie z. B. an der *Fachhochschule Wien*: Richtlinie für die sinngemäße Verwendung von Bezeichnungen des Universitätswesens an derFHWien der WKW, https://www.fh-wien.ac.at/wp-content/uploads/2019/08/Richtlinie_Vergabe_Funktionstitel__FH-Prof._.pdf

49 Wir verwenden die Bezeichnungen ‚Subdisziplin' und ‚Teildisziplin' synonym.

1.3 Disziplinäre Schnittstellen und Differenzierungen

Der Begriff der Disziplin verweist auf die Ordnung der Wissenschaft und deren Binnendifferenzierung durch die Abgrenzung ihrer Gegenstandsbereiche und Erkenntnisinteressen. Sie konstituieren sich in sozialer Hinsicht durch Gemeinschaften von Spezialist:innen, welche sich über Lehrstühle an Universitäten mit dazugehörigen Studiengängen und Fachzeitschriften, die durch Angehörige der Disziplin herausgegeben werden, manifestieren (Rödder, 2021, S. 67).

Dieter Lenzen (1994) weist die Erwachsenenbildung als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft aus, d. h. sie verfügt über eine historisch etablierte Fachstruktur, eigene Institute (Lehrstühle) und Studiengänge, wissenschaftliche Gesellschaften und Publikationsorgane sowie Professor:innen mit entsprechender Lehrbefähigung (Lenzen, 1994). Demgegenüber stellt *Erhard Meueler* noch Anfang der 1990er Jahre eine „Zerfaserung" der Disziplin fest, welche „nicht mit Ausdifferenzierung verwechselt werden [darf], da bei aller Arbeitsteilung doch das Ganze, die Wissenschaft vom Lernen Erwachsener, noch gar nicht richtig im Blick zu sein scheint" (Meueler, 1989, S. 26). So ist es auch nicht verwunderlich, dass es immer wieder auch Probleme der Abgrenzung gegenüber anderen Subdisziplinen gibt, was an einigen Beispielen kursorisch dargestellt werden soll.

Zentral ist dabei u. a. die historisch enge Verbindung zur außerschulischen Jugendbildung als gemeinsames Forschungs- und Praxisfeld der außerschulischen Bildung, welche die Jugend- und Erwachsenenbildung vor allem zur Schulbildung abgrenzt. Diese Verbindung zeigt sich u. a. in gemeinsamen Instituten an Universitäten (z. B. Marburg), Denominationen in der Verbindung von Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung (z. B. *Prof. Dr. Erhard Meueler, Prof. Dr. Magret M. Fell*), Studiengängen (z. B. an den Universitäten Hannover und Gießen), Publikationsorganen (z. B. Zeitschrift der politischen Jugend und Erwachsenenbildung) und Einführungsbücher in ein gemeinsames Forschungsfeld der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung (z. B. Hufer, 2009). Verbindend für beide Bereiche ist die Fokussierung auf informelle Lernprozesse in lebensweltlichen Lernkontexten und deren Erträge (Rohs, 2016). Die schwierige Abgrenzung zwischen den Altersphasen bzw. sich ausweitende oder neue Phasen im Übergang zwischen Jugendliche und Erwachsenen (King, 2020) erschweren dabei eine klare Trennung der Gegenstandbereiche bzw. definieren hier auch sich überschneidende Lebensphasen (Dinkelaker, 2018).

Von ähnlicher Qualität ist auch das Verhältnis zu den Bereichen der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Aus disziplinärer Perspektive wären vor allem die Berufs- und Betriebspädagogik, aber auch die Arbeitspädagogik zu nennen, welche disziplinäre Schnittstellen zur Erwachsenenbildung aufweisen. Zentral geht es dabei um das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung Erwachsener (Molzberger & Büchter, 2022). So finden sich eine Reihe von Professor:innen, welche für die enge Verbindung der Erwachsenenbildung und Berufsbildung stehen, wie z. B. *Fritz Blättner*, *Otto Monsheimer*, *Peter Faulstich*[50] oder *Rolf Arnold* – letzterer mit einer Denomination für „Pädagogik, insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik".

Neben diesen wohl zentralen disziplinären Schnittstellen lassen sich auch weitere Bezüge zu anderen Forschungsbereichen finden, wie z. B. der Organisationspädagogik. *Tim Feld* und *Wolfgang Seitter* konstatieren zwar unterschiedliche Perspektiven der

50 Die drei genannten finden sich z. B. auch im biographischen „Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens" (Lipsmeier & Münk, 2019/2022).

Organisations- und Erwachsenenbildung auf das Lernen, machen aber auch Schnittstellen deutlich: „Beide Perspektiven überkreuzen sich in (Weiter-)Bildungseinrichtungen als Organisationen, die einerseits dem Lernen von Individuen dienen (sollen) und in denen Lernen gleichzeitig einen spezifischen Funktionszweck hat" (Feld & Seitter, 2016, S. 1). Auch an dieser disziplinären Schnittstelle sind Professuren angesiedelt, wie z. B. an *Julia Elven* mit der Denomination „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Organisationsforschung" an der *Goethe-Universität Frankfurt*.
Eine weitere Schnittstelle lässt sich zur Medienpädagogik ausmachen, welche nicht erst mit dem Aufkommen sogenannter ‚neuer' bzw. digitaler Medien vor allem für die Erwachsenenbildungspraxis eine zentrale Bedeutung zugesprochen werden kann (Podehl, 1984; Rohs, 2020). So schreibt *Bernd Podehl*:

> Grundlegend für das erziehungswissenschaftliche Kooperationsfeld Medienpädagogik und Erwachsenenbildung ist die Tatsache, daß [sic!] die Massenmedien Fernsehen, Hörfunk, Film und Presse als öffentliche Kommunikationsmittel in einer hochindustrialisierten Gesellschaft wie die der Bundesrepublik Deutschland wichtige Funktionen ausüben: als Faktoren öffentlicher Meinungs- und Machtbildung, als Informations- und Bildungsträger, als Sozialisations- und Erziehungsinstanzen, als Freizeit- und Unterhaltungsmittel. (Podehl, 1984, S. 1).

Auch wenn der Fokus der Medienpädagogik vor allem in der Altersstufe der Kinder- und Jugendlichen auszumachen ist, gab es auch hier Professuren mit einer Schnittstelle zur Erwachsenenbildung, wie z. B. von *Joachim Ludwig* mit der Denomination „Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik" an der *Universität Potsdam* oder *Jürgen Wittpoth* mit der Denomination „Medienpädagogik und Erwachsenenbildung" an der *Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg*.
Weitere Überschneidungen lassen sich in verschiedenen Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft und anderer Disziplinen, Fachrichtungen und Praxisfeldern finden, welche sich mit ihren pädagogischen Angeboten an Erwachsene richten, wie z. B. der Sozialpädagogik, Familien- und Umweltbildung, aber auch der Theologie, des Gesundheitsbereichs und weiterer Fachdidaktiken. Eine klare Abgrenzung der Gegenstandsbereiche und Disziplinen ist dabei kaum möglich, so dass im Einzelfall entschieden werden muss, ob eine Professur noch der Erwachsenenbildung zugeordnet werden kann, oder der Schwerpunkt in einer anderen (Sub-)Disziplin liegt.

2 Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands und Vorgehen

2.1 Professor:innen als Gegenstand disziplingeschichtlicher Forschung

Der Begriff des Professors bzw. der Professorin stammt vom lateinischen *profiteri*, womit das Bekenntnis zu einem Amt umschrieben wird, in diesem Fall „‚[e]iner, der sich (als Lehrer) bezeichnet'" (Golücke, 1987, S. 356). Die Bezeichnung fand bereits in der römischen Kaiserzeit als Bezeichnung für einen Lehrer Anwendung und wurde im Spätmittelalter auch als Bezeichnung für Hochschullehrer übernommen. Im allgemeinen Sprachgebrauch bezeichnete er gleichermaßen Personen, welche die etablierten Titel ‚doctor' und ‚magister' trugen. Da diese Bezeichnungen aber auch für Außenstehende Verwendung fanden, bezeichnete der Begriff des Professors bzw. der Professorin „generell jeden, der an der Universität lehrend tätig war und im Ansehen besonderer persönlicher Gelehrsamkeit stand" (Kintzinger, 2007, S. 87). Damit war der Begriff eher mit persönlichen Eigenschaften assoziiert als mit Funktionen. Während der Begriff im Mittelalter zunächst noch wenig gebräuchlich war und im sozialen Ansehen unterhalb des ‚doctor' stand, etablierte sich die Bezeichnung des Professors – nicht als akademischer Titel, sondern als Amtsbezeichnung für einen bzw. eine Hochschullehrer:in. Sie besitzen in der Bundesrepublik eine beamtenrechtlich besonders geschützte Stellung in Bezug auf die Forschungs- und Lehrfreiheit (Artikel 5 Grundgesetz[51]). Die Professur bezeichnet das Amt, also in der Regel den Lehrstuhl des Professors. bzw. der Professorin (Golücke, 1987, S. 356). Während es bis in die 1970er Jahren vor allem ordentliche und außerplanmäßige Professuren unterschieden wurden, differenzierte sich das Spektrum danach weiter aus und führte auch zu national unterschiedlichen Bezeichnungen (siehe Kapitel II/1.2).
Professor:innen bzw. Professuren sind vielfach Gegenstand der Forschung. Aufgrund ihrer herausgehobenen Bedeutung für die Profilierung einer Disziplin, aber auch ihrer Stellung im Wissenschaftssystem, ihrer gesellschaftlichen Rolle aber auch ihres Ansehens, wird ihnen besondere Aufmerksamkeit zuteil. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung findet dabei mit verschiedenen disziplinären Bezügen statt. Zentral ist dabei die Hochschulforschung, deren Gegenstand die Hochschulen und das Hochschulsystem sind. Darüber hinaus sind aber auch Wissenschafts- und Bildungssoziologie zu nennen. Forschungsbereiche sind u. a.

51 https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html

a) Berufung und Karriereverläufe:
- Prozesse und Kriterien der Berufung auf Professuren
- Karrierewege und -verläufe von Professor:innen
- Geschlechter- und Diversitätsaspekte bei Berufungen

b) Arbeitsbedingungen und Rollenverständnis:
- Arbeitsbelastung und Arbeitszufriedenheit
- Rollen und Aufgaben von Professor:innen in Lehre, Forschung und Administration
- Balance zwischen Lehr- und Forschungstätigkeiten

c) Leistung und Evaluation:
- Bewertung und Messung der Forschungsleistung
- Evaluations- und Akkreditierungsprozesse
- Drittmittelakquise und Publikationsaktivitäten

d) Soziale Netzwerke und Kooperationen:
- Zusammenarbeit und Vernetzung innerhalb und außerhalb der Hochschule
- Interdisziplinäre und internationale Kooperationen
- Einfluss von Netzwerken auf die Karriereentwicklung

e) Einfluss und Machtstrukturen:
- Macht- und Entscheidungsstrukturen innerhalb von Hochschulen
- Einfluss von Professor:innen auf die Hochschulpolitik und -entwicklung
- Interessensvertretungen und akademische Freiheit

f) Hochschuldidaktik und Lehrentwicklung:
- Lehrmethoden und -strategien von Professor:innen
- Entwicklung und Innovation in der Hochschullehre
- Weiterbildung und Qualifizierung im Bereich Hochschuldidaktik

Diese Themen werden dabei auch in historischer Dimension behandelt. Insgesamt ist die Forschung dabei oftmals interdisziplinär ausgerichtet, wobei Methoden und Theorien aus unterschiedlichen Bezugsdisziplinen Berücksichtigung finden.
Quer- und längsschnittliche Betrachtungen der Entwicklung von Professuren existieren auf unterschiedlichen Granularitätsebenen. So erhebt das Statistische Bundesamt im Rahmen der Personalerfassung an Hochschulen auch die Anzahl an Professuren bis auf Ebene einzelner Subdisziplinen (DESTATIS, 2021a). Dabei ist auch u. a. eine Differenzierung nach Geschlecht, Bundesland und Besoldungsgruppe möglich (siehe Kapitel II/4.2). Darüber hinaus gibt es aber auch Beispiele weiterführender Forschung zum Status und zur Entwicklung von Professuren in einzelnen Disziplinen, wie z. B. der Betriebswirtschaftslehre (Oechsler, 2001; Oechsler et al., 2009) oder der Medienpädagogik (Pietraß & Hannawald, 2008). Die besondere Qualität liegt dabei u. a. in der Datenerfassung und/oder einer qualitativen Analyse der Daten, welche aufschlussreich über die Entwicklung der einzelnen (Sub-)Disziplin sind. Der Forschungsstand für den Bereich der Erziehungswissenschaft/ Erwachsenenbildung wird in Kapitel II/4 vorgestellt.

2.2 Anmerkungen zum Vorgehen und zum Forschungsprozess

Das methodische Vorgehen folgte einer iterativen Anpassung der Forschungsfragen, die sich im Laufe des Forschungsprojekts stetig ausgeweitet haben. Ursprung war die Auseinandersetzung mit der Frage nach einer Übersicht über den Umfang an Professuren der Erwachsenenbildung im Vorstand der *Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Dazu wurde im November 2021 angeregt, zunächst den Status Quo zu erfassen. Grundlage dafür war eine Liste von Professuren, welche *Carola Iller* und *Olaf Dörner* (2020) dem Vorstand zur Verfügung stellten (siehe Anhang/Anlage 4; Kapitel II/3.1).
Die Validierung und Erweiterung der Liste erfolgte dann in einem ersten Schritt über eine Webrecherche sowie der Nutzung bekannter Quellen (siehe Kapitel II/3). Die Daten wurden dabei in der durch den Vorstand bereitgestellten Excel-Tabelle ergänzt, wobei zunächst der Ort, das Bundesland, die Hochschule und der Name des Inhabers bzw. der Inhaberin der Professur und die Denomination erfasst wurden. Damit war das Projekt von vornherein nicht nur auf die Professur, also die Stelle an einer bestimmten Hochschule, beschränkt, sondern umfasste auch die Person, welche die Professur innehatte.
Im Prozess wurden dabei dann – zunächst im Sinne einer beiläufigen Dokumentation – auch die ehemaligen Professurinhaber:innen erfasst, was den Charakter der Erfassung von einem Status Quo hin zu einer langzeitlichen Betrachtung veränderte. Die Forschungsfrage weitete sich damit von der Betrachtung eines Status Quo auf die Entwicklung des Umfangs an Professuren in der Erwachsenenbildung aus. Gleichzeitig war damit verbunden, dass für die einzelnen Professuren auch die Zeiträume der Besetzung durch einzelne Professor:innen erfasst werden mussten. Daraus entwickelte sich die Frage nach den individuellen Professionalisierungsprozessen, d. h. welche Schritte (Promotion, Habilitation) erfolgten und in welchem Zeitrahmen (Dauer) und zu welchem Zeitpunkt (Alter).
Die zeitliche[52] und räumliche[53] Ausweitung der Betrachtung seit Beginn 2022 hatte dabei verschiedene Konsequenzen. Zum einen stieg der Aufwand für die Recherche, was die Einbindung weiteren Personals sowie die Frage der Finanzierung nach sich zog. Gleichzeitig wurden immer mehr Daten erfasst, die bei der Recherche entdeckt und als bedeutsam angesehen wurden. Der Umstand, dass nun mehrere Personen an der Recherche beteiligt waren, als auch die Zunahme der erfassten Daten machten dabei die weitere Nutzung einer Excel-Tabelle nahezu unmöglich, da auch verschiedene Personen gleichzeitig an dem Datensatz arbeiten können mussten. So entstand die Idee eine webbasierte Datenbank zu nutzen, welche diese Möglichkeiten eröffnet und parallel auch die Übersichtlichkeit und die Suche im Datensatz erleichtert. Diese wurde im November 2022 entwickelt und aufgesetzt (siehe Kapitel II/3.6), was zur Folge hatte, dass zuvor die notwendigen Datenfelder bestimmt werden mussten (siehe Kapitel II/3.6.3). In diesem Zusammenhang wurden weitere Daten zur Erfassung definiert. Die personenbezogene Sichtweise legte dabei nahe, dass es neben Geburtsort sowie Geburts- und Todesjahr Daten zu den akademischen Karrierestufen sind, welche einen Nachvollzug der berufsbiographischen Entwicklung ermöglichen. Durch die Arbeit mit einer Datenbank war es nun auch möglich, Notizen zu den einzelnen Personen anzulegen, welche sich z. B. auf fehlende oder unterschiedliche Angaben zu einer Person oder die verwendeten

52 Im Zuge der Ausweitung der Datenerfassung wurde sich dann auf den Zeitraum ab 1945 verständigt, wobei auch punktuell ältere Professorinnen und Professoren aufgenommen worden sind.

53 Hierbei wurde sich auf die Betrachtung des deutschsprachigen Raums, also Deutschland (DDR und BRD), Österreich und die Schweiz verständigt.

Quellen bezogen. Somit war auch nun der Prozess der Datenerfassung und der Status des Datenbestandes zu dokumentieren. Dabei zeigte sich das Problem, dass einzelne Daten nicht oder nur mit erheblichem Aufwand zu erheben waren, was angesichts der nur marginalen finanziellen Förderung nicht zu realisieren war. Angesichts dieser Erfahrung sowie aus Gründen des Datenschutzes, wurde sich bei den zu erfassenden Daten beschränkt (siehe Kapitel II/3.4) und weiterführende Informationen zu einzelnen Personen aus der Recherche in einem gesonderten Feld dokumentiert. Durch diese Fokussierung auf Kerndaten konnten Personen schneller ‚vollständig erfasst' und damit die Ressourcen stärker auf eine Ausdehnung der erfassten Personen als die umfangreiche Erfassung einzelner Personen (wie z. B. bei biographischen Handbüchern) gelenkt wurden.
Das Eingrenzung betrifft dabei auch die Festlegung, welche Personen überhaupt erfasst wurden (siehe Kapitel II/3.4) – zum einen in Bezug auf den Status als auch der disziplinären Zugehörigkeit.
Während die Erfassung der Personen an sich durch das Hinzuziehen immer weiterer Personen historisch vorangetrieben und weitere systematisiert wurde, ist gleichzeitig deutlich geworden, dass aufgrund der genutzten Quellen die Korrektheit der erfassten Daten nicht umfassend garantiert werden konnte. Vor diesem Hintergrund wurde Ende 2022 damit begonnen, systematisch die erfassten Personen anzuschreiben und um eine Verifizierung und Ergänzung der erfassten Daten zu bitten. Das war natürlich nur für jene möglich, für die auch E-Mail-Adressen zur Verfügung standen, da ein Postversand sowohl aus Kostengründen als auch aus Gründen der Praktikabilität (Medienwechsel) ausgeschlossen wurde. Es wurden auch nur die Personen selbst und keine Angehörigen angeschrieben, was bedeutet, dass nur lebende Personen ihre Daten verifizieren konnten. In einzelnen Fällen von bereits verstorbenen Professorinnen und Professoren wurden auch die Daten über die Hochschulen verifiziert.
Parallel zum Forschungsprozess wurde insbesondere der Vorstand der *Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*, aber auch die Forschungscommunity über die Datenerhebung informiert. Dazu wurde das Projekt auf einem Poster auf der Sektionstagung in Flensburg (2022) sowie in den Mitgliederversammlungen in Flensburg und München (2023) berichtet. Zudem wurden zahlreiche Professorinnen und Professoren zur Verfikation ihrer Daten angeschrieben und in diesem Zuge über die Ziele des Vorhabens sowie den Umgang mit den Daten aufgeklärt.
Der Zugriff auf die Daten erfolgte dabei nur durch die am Projekt beteiligten Personen im Forschungsteam am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der *Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität*, *Matthias Rohs*, *Sophie Lacher* und wissenschaftlicher Hilfskräfte, sowie *Malte Ebner von Eschenbach* von der *Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*. Der Datenschutz wurde dabei durch die technischen Vorkehrungen der Datenbank realisiert. Kopien der Daten wurden daher nur für deren Auswertung bei der Überführung in R auf anderen Datenträgern erstellt und daran anschließend gelöscht. Die Auswertung erfolgte dabei nicht personenbezogen. Um darüber hinaus die Anonymität bei geringen Fallzahlen sicherzustellen, wurden diese Fälle gesondert diskutiert und ggf. in der Auswertung ausgeschlossen. Diese Situation ergab sich u. a. bei einzelnen Teilgruppen (z. B. Juniorprofessor:innen), bei einer kleinen Anzahl verifizierter Daten oder wenn Daten nur in geringem Umfang vorhanden waren (z. B. Informationen zu Habilitationen). Bei der Erfassung der Daten wurde zudem auf Datensparsamkeit geachtet. So wurde z. B. nur das Geburtsjahr, nicht aber der Monat oder der Tag erfasst. Angaben zum Geburtsort erschienen uns hingegen notwendig, um über die Herkunft Aspekte der Mobilität sowie

einer regionalen Diversität beleuchten zu können (siehe Kapitel II/4.2.4). Mit diesen Daten ist es nun möglich, sowohl die geschichtliche Entwicklung, den Status als auch – bedingt – prognostische Orientierungen in den Blick zu nehmen.
Der methodische Schwerpunkt der Untersuchung lag auf der quantitativen Auswertung. Der Vorteil dieser Auswertung liegt in dem Gewinn an Übersicht über ein Forschungsfeld, das bislang kaum vertiefend in der Erwachsenenbildungsforschung Aufmerksamkeit erhielt. Die über die Auswertung der Datenbank gewonnenen Erträge bieten einen hohen epistemischen Orientierungsgewinn und dienen einerseits im Sinne eines Monitorings dazu, Entwicklungsprozesse zu präsentieren; andererseits ermöglicht die quantitative Auswertung es ebenso, Schwerpunkte und Foki zu setzen – also Anschlussstellen aufzuweisen – die dann wiederum qualitativ ausgewertet könnten. Vor dem Hintergrund derartiger Verweisung-, Verflechtungs- bzw. Verschränkungshinweise haben wir uns dazu entschieden, bereits einige qualitative „Einsprengsel" mitzuliefern, indem wir Interviews von Professor:innen der Erwachsenenbildung aus unterschiedlichen Zusammenhängen zu Fragen des berufsbiografischen Karrierewegs versammelt haben (siehe Kapitel II/5).
Das für diese Untersuchung vorgeschlagene Vorgehen erlangte seine Produktivität aus der explorativen Grundhaltung des Forschungsteams. Die im Zuge des Forschungsprozesses aufwachsende Datenbank, die Aufsuche- und Auffindearbeit in Archiven von Unterlagen zu einzelnen Professor:innen sowie die bisweilen hohe Disparität zwischen den Materialien ließen immer wieder aufs Neue epistemologische Herausforderungen aufkommen, mit denen im Forschungsprozess umgegangen werden musste (Kogge, 2007). Die permanente Offenheit und Sensibilität für die Forschungsdaten und ihren wechselseitigen Beziehungen war daher Bedingung für die Möglichkeiten, Orientierungen, Perspektiven und Spuren zu gewinnen, einzunehmen und zu legen.

3 Datenquellen, -auswahl und -aufbereitung

In diesem Kapitel wird ein Überblick über genutzte Quellen und – soweit vorliegend – bisherige Daten zu den Professuren (Stellen) als auch Professor:innen (Personen) der Erwachsenenbildung gegeben. Der Fokus liegt dabei auf Deutschland.

3.1 Quantitative Datengrundlagen

Grundlage für die Erfassung der Professuren in der Erwachsenenbildung waren Vorarbeiten, welche in der Regel auch in Verbindung mit der Erhebung von Studienangeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung standen (u. a. Faulstich & Graeßner, 1995, 2003; Walber & Lobe, 2018; Iller & Dörner, 2020)[54]. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Rückschlüsse von Hochschulstandorte mit Studienangebote auf einschlägige Professuren der Erwachsenenbildung und umgekehrt nicht ohne weiteres möglich sind. Zum einen unterscheiden sich schon aufgrund unterschiedlicher Kriterien der Zuordnung Übersichten zu Studienangebogen in der Erwachsenenbildung (Kohl & Rohs, 2019), zum anderen gibt es auch einschlägige Professuren der Erwachsenenbildung ohne genuine erwachsenenpädagogische Studienangebote als auch umgekehrt. So weisen *Peter Faulstich* und *Gernot Graeßner* darauf hin, dass „Professorinnen und Professoren oder wissenschaftlich Mitarbeitende an Hochschulen zum Teil in Fragen der Weiterbildung aktiv [sind], zum Teil in anderen Bildungsfeldern wie Schul-, Medien-, Wirtschafts- oder Berufspädagogik" (Faulstich & Graeßner, 2003, S. 5), und thematisieren dabei auch die disziplinären Grenzziehungen bzw. Schnittstellen (siehe Kapitel II/4.2.6).

a) Erhebungen von Professuren im Rahmen der Erfassung von Studienangeboten

Im Zuge der 1969 von der Kultusministerkonferenz erlassenen „Rahmenordnung für Diplomprüfungen in Erziehungswissenschaft" (RDE, 1969), gibt es in der BRD Studiengänge für Erwachsenenbildung (Brauns, 2021, S. 18). Der *Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE)* und die *Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* haben diese Studienangebote regelmäßig erfasst. Dass dabei auch die Professuren für Erwachsenenbildung eine Rolle spiel(t)en, liegt nahe. Dennoch stand deren systematische Erfassung lange nicht im Fokus. Beispielhaft ist dafür die Erhebung von *Faulstich* und *Gräßner* (1995). Darin stellt *Peter Faulstich* fest:

> Es fängt schon damit an, daß die Zahlen für hauptberufliches Personal zu Forschung und Lehre in der Erwachsenenbildung bisher nicht verläßlich zusammengetragen wurde. Zum einen fehlen Angaben, zum anderen sind die Aufgabenzuschnitte uneinheitlich. Es gibt Überschneidungen in den Stellenbeschreibungen zu anderen Teilbereichen der Erziehungswissenschaft oder anderen Disziplinen. So ist ein Teil der Stellen nur partiell der Erwachsenenbildung zuzurechnen. Wenn man – ganz ganz vorsichtig – aufgrund der Rückläufe und eigener, interner Kenntnisse die

54 Die „erstmalig durchgeführte ‚Umschau' über ‚Lehrstühle' (Lehraufträge) und Lehrveranstaltungen zur Erwachsenenbildung an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland und Westberlins" wurde bereits 1970 publiziert (Starke, 1970).

> Stellenzahl für Erwachsenenbildung an den deutschen Hochschulen schätzt, kommt man auf Größenordnung von etwa 25 C4-Stellen, 15 C3/C2-Stellen und ungefähr 40 Rats- bzw. Assistentenstellen. Diese Zahlen müssen überprüft werden. (Faulstich, 1995, S. 15)

Damit wird von einem Umfang von ca. 40 Professuren in der Erwachsenenbildung an den deutschen Universitäten Mitte der 1990er Jahre ausgegangen. Deutlich werden durch dieses Zitat dabei auch die Schwierigkeiten, welche bei der Zuordnung von Professuren zur Erwachsenenbildung durch die disziplinären Schnittstellen ergeben (siehe Kapitel II/4.2.6).

Im Jahr 2003 erschien eine Folgeerhebung von „grundständigen Studiengängen zur Erwachsenenbildung und Weiterbildung sowie weiterführenden Studienangeboten für professionelle Lernvermittler an Hochschulen in Deutschland" (Faulstich & Graeßner, 2003, S. 5), bei der die Autoren diesmal die Professuren systematisch erfasst und dokumentiert haben. Für Erhebung wurde im Frühjahr 2002 ein Fragebogen „an die im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) verzeichneten 117 Universitäten (inklusive der sechs Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs) verschickt. Von 49 dieser Hochschulen liegen in dieser Untersuchung Daten vor. Davon antworteten 43 Hochschulen auf den Fragebogen, sechs weitere wurden mit den Daten berücksichtigt, die öffentlich zugänglich vorliegen" (Faulstich & Graeßner, 2003, S. 13). Bereits in der Einleitung weisen die Autoren darauf hin, dass es die Ausbildung im Bereich Diplom-Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an 40 Hochschulen gibt, und sich diese Größenordnung seit den 1970er Jahren nicht wesentlich verändert hat (Faulstich & Graeßner, 2003, S. 13). Bei der quantitativen Auswertung des Personals kommen die Autoren auf 71 Professuren im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung (siehe Tabelle 1), wobei sich deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern zeigen. Während es in Brandenburg und im Saarland keine Professuren der Erwachsenen- und Weiterbildung gab, sind es in Hessen 11, in Nordrhein-Westfalen 12 und in Bayern sogar 15. Diese Zahlen stehen in Diskrepanz zu den Erhebungen im Datenreport Erziehungswissenschaft stehen (Merkens & Dreyer, 2002, S. 139), wo nur 49 Professuren für die Erwachsenenpädagogik ausgewiesen sind.

Tab. 1: Personal nach Bundesländern in der EB/WB 2002 (aus Faulstich & Graeßner, 2003, S. 18)

	Professoren	wiss. Mitarbeiter	Drittmittelstellen	Gesamt
Baden-Württemberg	4	7	5	16
Bayern	15	38	20	73
Berlin	3	4	7	14
Brandenburg	0	0	0	0
Bremen	4	5	0	9
Hamburg	2	3	2	7
Hessen	11	14	6	31
Mecklenburg-Vorpommern	2	1	0	3
Niedersachsen	5	11	8	24
NRW	12	17	9	38
Rheinland-Pfalz	5	4	3	12
Saarland	0	0	0	0
Sachsen	2	3	26	31
Sachsen-Anhalt	1	3	1	5
Schleswig-Holstein	4	2	0	6
Thüringen	1	6	11	18
Gesamt	71	118	98	287
n=40				

Eine weitere Studie zur Darstellung des Studienangebots erfolgte aus Anlass der Umstellung auf Bachelor- und Masterangebote 2010 (Faulstich et al., 2012). Zur Datenerhebung wurden Professorinnen und Professoren angeschrieben, „die sich in ihrem Forschungs- und/oder Lehrbereich mit Fragen der Erwachsenen-/Weiterbildung beschäftigen" (Faulstich et al., 2012, S. 29-30). Die Stichprobengröße wurde dabei mit 47 angegeben, wobei keine Aussagen zur Rücklaufquote angegeben sind (Faulstich et al., 2012, S. 29-30). Für die Stichprobe der Studienstandorte wird ein Durchschnitt von 1,6 Professuren angegeben, womit von ca. 75 Professuren ausgegangen werden kann (Faulstich et al., 2012, S. 30).

Eine erneute Untersuchung der Studienangebote im Auftrag der *Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* erfolgte 2016: „Das Ziel bestand in der Erfassung der aktuellen Situation der EB/WB [Erwachsenenbildung/Weiterbildung; A. d. V.] in grundständigen Bachelor- und Masterstudiengängen sowie in wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten und darin, erste situative Veränderungen und Trends hinsichtlich des Studienangebotes der EB/WB im Zeitverlauf anzudeuten" (Walber & Lobe, 2018, S. 65).

Auch hier wurden „Studiengangsverantwortliche mit einem Schwerpunkt EB/WB an Universitäten in Deutschland" (Walber & Lobe, 2018, S. 65) angeschrieben. Die Anzahl wird dabei mit 65 angegeben und basiert nach *Iller* und *Dörner* (2020) auf dem Studienführer EB/WB des *Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung* (Witt & Müller,

2015). Die Rücklaufquote lag bei n=40. Gab es an einem Fachbereich jedoch mehrere Professuren, wurde der Fragebogen nur einmal ausgefüllt, so dass die angegeben Anzahl mit Arbeitseinheiten gleichgesetzt werden kann. Wenn davon ausgegangen wird, dass es an einer Universität nicht mehrere Arbeitseinheiten der EB/WB an unterschiedlichen Fachbereich gibt, wäre die Anzahl demzufolge mit Universitätsstandorten gleichzusetzen, und nicht mit der Anzahl der Professuren. Wie bei der Untersuchung von *Peter Faulstich*, *Gernot Graeßner* und *Markus Walber* (2012) wurde ein Durchschnitt von 1,6 Professoren pro Arbeitsbereich ermittelt, woraus sich eine Gesamtzahl von 104 Professorinnen und Professoren ergibt. Demnach wäre der Umfang an Professuren von 2010 bis 2016 um 29 Stellen angewachsen.

b) Erhebungen von Professuren

Erst 2020 gab es eine erste Studie, welche explizit auf die Erhebung von Professuren in der EB/WB ausgerichtet war (Iller & Dörner, 2020, S. 50). Sie geht auf eine Ankündigung des Vorstands der *Sektion EB der DGfE* im September 2014 zurück,

> eine Bestandsaufnahme zu den Professuren und Studienstandorten der Erwachsenenbildung in Deutschland vorzunehmen. Hintergrund dieser Ankündigung war die Beobachtung, dass es zu Umwidmungen von Professuren gekommen war, die teilweise zu Lasten der Erwachsenenbildung ausgegangen waren [...]. Andererseits waren Professuren erstmals mit der Denomination Erwachsenenbildung oder Weiterbildung ausgeschrieben worden, sodass von Verschiebungen und nicht von einem Abbau auszugehen war. Insgesamt stellte sich das Feld als recht unübersichtlich dar. (Iller & Dörner, 2020, S. 50)

Ein erster Schritt bestand in der erwähnten Erhebung der Studienstandorte (Walber & Lobe, 2018) als Replikationsstudie zu *Faulstich* und *Graeßner* (2003). In einem zweiten Schritt sollten nun die Professuren erfasst werden. Dabei zeigten sich schon die auch im Projekt SEPE virulenten Probleme, wie die

> Dynamik der Stellenbesetzungen, aber auch die Restrukturierung von Studiengängen [...] vorübergehende Vakanzen [...] Hinzu kommt, dass [...] die Denomination von Professuren nicht immer eindeutig die Bezeichnung ‚Erwachsenenbildung' oder ‚Weiterbildung' enthalten, sodass die Zuordnung je nach disziplinärem Verständnis als der Erwachsenenbildungswissenschaft zugehörig oder von ihr abgegrenzt vorgenommen werden kann. (Iller & Dörner, 2020, S. 51)

Vor diesem Hintergrund wurde vom *Sektionsvorstand Erwachsenenbildung der DGfE* eine Internetrecherche zur systematischen Erfassung der Professuren mit Denomination zu Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Lebenslangen Lernen in Auftrag gegeben. Als Basis diente dabei eine auf dem Studienführer EB/WB des *Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung* (Witt & Müller, 2015) basierende Landkarte (Iller & Dörner, 2020, S. 53). Im Ergebnis „wurden 69 Professor:innen recherchiert, davon drei Vertretungs-, vier Junior-, vier außerplanmäßige bzw. Honorarprofessor:innen sowie sechs Professor:innen im Ruhestand (teils als Seniorprofessor:innen aufgeführt, teils als Emeriti)." (Iller & Dörner, 2020, S. 55).
Eine aktualisierte Liste auf Grundlage dieser Sammlung wurde dem Projektteam als Ausgangspunkt der Recherche durch den Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE im November 2021 zur Verfügung gestellt (siehe Anhang/Anlage 4).

c) Statistiken

Datenreport Erziehungswissenschaft

Der Datenreport Erziehungswissenschaft erschien erstmals 2000 (Otto et al., 2000) und wurde im Auftrag der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* erstellt. Er dient dazu, die Lage der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem der Bundesrepublik Deutschland anhand von Strukturindikatoren sowohl im Querschnitt als auch durch die Folgepublikationen im Längsschnitt darzustellen. Themenfelder sind dabei sowohl die Studienangebote, Studierenden und Absolventen, Forschung und sogenannter ‚wissenschaftlicher Nachwuchs', als auch personelle und strukturelle Veränderungen des Fachs (Kuper, 2005, S. 19). Der Datenreport basiert dabei in erster Linie auf amtlichen Statistiken, wie z. B. Daten des *Statistischen Bundesamtes* und der *Bundesanstalt für Arbeit*, *Statistiken der Hochschulrektorenkonferenz*, des *Sekretariats der Kultusministerkonferenzen* sowie auf wissenschaftlicher Literatur- und Forschungsdatenbanken (Kuper, 2005, S. 22). Da die „Informationen aus diesen Datenquellen [...] nicht für die Zwecke der Berichterstattung über die Entwicklung einer wissenschaftlichen Disziplin erhoben worden" (Kuper, 2005, S. 22) sind, wird von einer gewissen „Unzulänglichkeit der Datenbasis" (Kuper, 2005, S. 22) ausgegangen. Vor diesem Hintergrund sind auch ergänzende Analysen zu betrachten, wie sie z. B. zur Erhebung der Professuren der Erziehungswissenschaft vorliegen (Merkens & Dreyer, 2002; Kaufmann & Merkens, 2006).

Während im ersten Datenreport 2000 eine Differenzierung der Professuren in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen nur im Rahmen einer Analyse der Ausschreibungen stattfand (Krüger & Weishaupt, 2000), erfolgte mit dem *Datenreport 2002* erstmals eine quantitative Analyse der Denominationen bestehender Professuren (Merkens & Dreyer, 2002). Die Erhebung der Daten basierte dabei auf einem mehrstufigen Prozess, welcher die Problematik der genauen Erfassung und disziplinären Zuordnung der Professuren verdeutlicht. Als auswertbare Quellen wurden dabei Daten des *Statistischen Bundesamtes*, des *Adressbuchs Erziehungswissenschaft* bzw. die aktualisierten Daten auf dem Bildungsserver, Vorlesungsverzeichnisse sowie Webseiten der Universitären diskutiert. Aufgrund der Vor- und Nachteile der jeweiligen Daten wurde sich für ein abgestuftes Verfahren entschieden, bei dem basierend auf den Daten des Bildungsservers eine Validierung durch Recherche der Webseiten und bei Unstimmigkeiten eine direkte telefonische Nachfrage bei den Hochschulen erfolgte (Merkens & Dreyer, 2002, S. 126).

Während im *Datenreport 2004* (Krüger et al., 2004) eine Auswertung auf Ebene der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen nur in Bezug auf die Ausschreibungen von Professuren erfolgte, bot der *Datenreport 2006* (Kaufmann & Merkens, 2006) wieder eine Analyse des Gesamtumfangs an. Die Auswertung basierte dabei auf einer Internetrecherche und wies für die Erwachsenenpädagogik 59 Professuren (inkl. eine Juniorprofessur) aus (Kaufmann & Merkens, 2006, S. 120) und damit ein Anstieg von 10 Professuren gegenüber 2001. In den weiteren Reports wurden wiederum nur die Ausschreibungen differenziert betrachtet (siehe Kapitel II/4.2.8).

DESTATIS – Statistisches Bundesamt

Grundlage des Datenreports sind amtliche Statistiken, u. a. vom *Statistischen Bundesamt*, welches Angaben zum Personal an Hochschulen als Teil der *Hochschulstatistik* erfasst.

> Die Erhebung des Personals an Hochschulen umfasst alle am Erhebungsstichtag (1. Dezember) an Hochschulen haupt- und nebenberuflich tätigen Personen. Dabei wird grundsätzlich zwischen dem wissenschaftlichen und künstlerischen Personal sowie dem nichtwissenschaftlichen Personal (Verwaltungs-, technisches und sonstiges Personal) unterschieden. Die Personalstatistik basiert auf einer bundeseinheitlichen Systematik der Dienstbezeichnungen sowie der Fachgebiete. In dieser Systematik sind mehrere verwandte Fachgebiete zu Lehr- und Forschungsbereichen und diese zu Fächergruppen zusammengefasst, die den Fächergruppen der Studierendenstatistik entsprechen. (DESTATIS, o. S.)[55]

Die Daten werden durch die Hochschulverwaltung der einzelnen Hochschulen an die statistischen Landesämter geliefert und werden nach einer umfassenden Plausibilitätsprüfung an das *Statistische Bundesamt* weitergeleitet und dort zum Bundesergebnis aufbereitet. Die Daten werden bis zu einem gewissen Aggregationsgrad als Dokument (DESTATIS, 2021b) und auf einer Website publiziert (*DESTATIS*)[56] oder sind direkt über die Daten *GENESIS-Online* abrufbar. Nach eigener Auskunft finden zur Sicherstellung einer hohen Datenqualität regelmäßig umfangreiche Plausibilitätsprüfungen in den Statistischen Landesämtern statt, so dass „die Ergebnisse von hoher Aussagekraft und Qualität" (DESTATIS, o. S.)[57] sind.

Die Berichte als auch die abrufbaren Tabellen zum Personal an Hochschulen sind für die Beschäftigtengruppe der Professorinnen und Professoren auf der Ebene der Fächersystematik nur allgemein für die Erziehungswissenschaften (Fächergruppe 320) ausgewiesen. Auskünfte für die Teildisziplinen wie die Erwachsenenbildung (Fachgruppe 1820) müssen als Sonderauswertung direkt beim *Statistischen Bundesamt* erfragt werden. Für das Berichtsjahr 2022 ergibt sich für die Erwachsenenbildung folgende Personalstruktur (siehe Tabelle 2).

55 DESTATIS – Hochschulen (Erläuterungen zur Hochschulstatistik) https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Methoden/Erlaeuterungen/hochschulen.html

56 DESTATIS – Hochschulpersonalstatistik (Fachreihe 11, Reihe 4.4) https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/_publikationen-innen-hochschulen-personal.html

57 DESTATIS – Hochschulen (Erläuterungen zur Hochschulstatistik)https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Methoden/Erlaeuterungen/hochschulen.html

Tab. 2: Hauptberufliches Personal* in der Erwachsenenbildung nach Ländern und Geschlecht (DESTATIS, 2022)

***Erläuterung: Unter hauptberuflichem Personal werden sowohl Professor:innen, als auch Assistent:innen, Dozent:innen, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen und Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben zusammengefasst

Bundesland	**männlich**	**weiblich**	**insgesamt**
Baden-Württemberg	10	11	21
Bayern	2	29	31
Berlin	–	–	–
Brandenburg	1	1	2
Bremen	2	3	5
Hamburg	2	4	6
Hessen	2	3	5
Mecklenburg-Vorpommern	–	–	–
Niedersachsen	0	6	6
Nordrhein-Westfalen	21	50	71
Rheinland-Pfalz	3	3	6
Saarland	–	–	–
Sachsen	–	–	–
Sachsen-Anhalt	3	1	4
Schleswig-Holstein	–	–	–
Thüringen	0	5	5
Zusammen	**46**	**116**	**162**

Interessant ist an dieser Auswertung, dass für fünf Bundesländer kein hauptberufliches Personal und damit auch keine Professuren für die Erwachsenenbildung für das Jahr 2022 angegeben werden. Während es im Saarland und Mecklenburg-Vorpommern keine expliziten Professuren für die Erwachsenenbildung gibt, gab es zumindest in Schleswig-Holstein eine außerplanmäßige Professur (*Universität Flensburg*), für Sachsen eine Professur (*TU Dresden*) sowie eine Vertretung (*TU Chemnitz*) und in Berlin zwei Professuren (*Freie Universität, Humboldt-Universität*) mit einer entsprechenden Denomination. Ohne auf die anderen Bundesländer dezidiert einzugehen, zeigt sich schon an diesen Beispielen, dass durch die Dynamik (Vertretungen von Professuren bzw. Erhebungszeitpunkt) sowie besondere Professuren (apl. Professuren) die Daten voneinander abweichen können. Dass für Berlin hingegen keine Professuren angegeben sind, ist nicht nachvollziehbar und liegt vermutlich sowohl an der unkorrekten oder unvollständigen Weiterleitung der Angaben seitens der Universitäten und zeigt auch, dass die Prüfung seitens der *Statistischen Landesämter* nicht die notwendige Datenqualität auf der Ebene der fachdisziplinären Zuordnung erzeugt.
Vor diesem Hintergrund ist auch die längsschnittliche Darstellung der Professuren in der Erwachsenenbildung auf Basis der Daten des *Statistischen Bundesamtes* kritisch zu sehen (siehe **Tabelle 3**). Dennoch soll sie hier aufgeführt und zum Vergleich mit den eigenen Erhebungen eingebracht werden.

Tab. 3: Professuren der Erwachsenenbildung
(Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung)

Erläuterung: 1) 1983 und 1989 Ergebnisse der Individualerhebung
2) Bis einschl. 2001 nur C 4-, C 3- und C 2-Professoren.
3) Ab Berichtsjahr 2009 einschl. hauptberufliche Gastprofessoren

Jahr	**Insgesamt**	**Professor:innen**			
		C4/W3	**C3/W2**	**C2**	**C2/W1 (befristet)**
BRD (1982-1991)					
1982	-	-	-	-	-
1983	-	-	-	-	-
1984	-	-	-	-	-
1985	5	3	2	-	-
1986	5	3	2	-	-
1987	5	3	2	-	-
1988	5	3	2	-	-
1989	30	14	11	4	1
1990	16	9	6	1	-
1991	43	11	9	23	-
Deutschland (1992-2022)					
1992	51	14	10	27	-
1993	50	15	9	24	2
1994	13	6	4	2	1
1995	25	13	8	2	2
1996	31	17	8	2	4
1997	23	12	9	2	-
1998	19	9	9	1	-
1999	24	11	12	1	-
2000	20	10	8	2	-
2001	21	10	9	2	-
2002	20	9	8	3	-
2003	26	12	11	2	1
2004	36	19	12	4	1
2005	39	19	14	4	2
2006	36	17	11	4	4
2007	35	16	9	4	6

2008	29	15	8	2	4
2009	30	15	9	2	4
2010	29	16	8	-	4
2011	29	14	7	5	3
2012	30	13	5	8	3
2013	23	11	6	4	2
2014	27	13	9	2	3
2015	26	13	8	2	3
2016	28	15	8	1	4
2017	30	17	10	-	3
2018	31	16	12	-	3
2019	33	16	11	1	4
2020	29	14	10	1	4
2021	31	16	11	-	4
2022	31	16	11	-	4

Auch bei diesen Daten zeigen sich einige Auffälligkeiten, z. B., dass es einschlägige Professuren erst ab 1985 gibt (dann allerdings gleich fünf). Gleichzeitig zeigen sich hohe Schwankungen zwischen den Jahren. So ist die Anzahl der Professuren von 1993 auf 1994 von 50 auf 13 Professuren gesunken (vor allem aufgrund von unbefristeten C2-Professuren). Auch in den Folgejahren zeigen sich weitere Schwankungen - wenn auch nicht ganz so stark.

3.2 Personenbezogene Datengrundlagen

Neben quantitativen Erhebungen zu Professuren in der EB/WB wurden weitere Quellen genutzt, um konkrete Personen (Professorinnen und Professoren) sowie personenbezogene Daten zu erfassen. Dazu liegen vielfältige Informationsmöglichkeiten vor, wie Sammlungen zu personenbezogenen Angaben mit regionaler, institutioneller oder disziplinspezifischer Eingrenzung (z. B. Verzeichnisse von Hochschullehrenden, biographische Handwörterbücher), spezifische Quellen zu einzelnen Personen (z. B. Lebensläufe, Nachrufe) sowie unveröffentlichte Informationen (z. B. in Personalakten oder Nachlässen). Einige wichtige Quellen, welche für die systematische Erschließung personenbezogener Angaben zu einzelnen Professor:innen genutzt werden, sollen hier kurz vorgestellt werden.

a) Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender

Als eine hilfreiche Unterstützung bei der Identifikation relevanter Professorinnen und Professoren hat sich *Kürschners Gelehrten-Kalender* herausgestellt. Dabei handelt es sich um ein seit 1925 erscheinendes Nachschlagewerk, welches in der 36. Auflage Auskunft über biographischen Daten, Adressen, Angaben zu Forschungsschwerpunkten und Arbeitsgebieten sowie eine Auswahlbibliografie der aktuellsten bzw. wichtigsten Publikationen von 76.484 lebenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit

Lehrbefugnis an einer deutschsprachigen wissenschaftlichen Hochschule Auskunft gibt (KDGL, 2024). Die Daten basieren auf Auskünfte der aufgeführten Wissenschaftler:innen sowie auf umfangreichen Recherchen der Redaktion.[58]
Das Nachschlagewerk differenziert dabei Disziplinen und Subdisziplinen. In der 20. Ausgabe (Hofmann, 2005) wurden unter der Erwachsenenbildung 142 Personen aufgelistet, in der 21. Ausgabe von 2007 (Hofmann, 2007) waren es 139 Personen und in der 36. Auflage (KDGL, 2024, S. 4476-4477) wurden schließlich 138 Professuren der Erwachsenenbildung zugerechnet – darunter auch Titular-, Assistenz-, Gast- sowie außerplanmäßige Professuren (siehe Anhang/Anlage 6 & 7). Eine genaue Betrachtung der letzten Auflage zeigte dabei, dass tatsächlich nur 85 Personen der Erwachsenenbildung zugeordnet werden können[59], also etwas mehr als 60 Prozent. Zu den Fehleintragungen gehören z. B. Professuren, welche an ihrer Hochschule zwar entsprechenden Arbeitsbereichen zugeordnet sind, wie z. B. Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung, dann aber keine Professur oder keinen Forschungsschwerpunkt in der Erwachsenenbildung haben.
Die Online-Ausgabe verfügt zusätzlich über archivierte Daten (20.000 Einträge) sowie seit 1996 verstorbene Personen (16.000 Einträge). Eine Auswertung der dort verfügbaren Daten nach dem „Sachgebiet" Erwachsenenbildung listet 196 Personen für die Erwachsenenbildung auf (Stichtag 22.03.2024, siehe Anhang/Anlage 7). Davon konnten 77 Professor:innen der Erwachsenenbildung zugeordnet werden. Das entspricht einem Anteil von 61 Prozent und damit nahezu identisch zum Anteil der gedruckten Auflage. Damit sind fast 40 Prozent der Eintragungen nichtzutreffend, womit der *Gelehrten-Kalender* zwar eine hilfreiche Quelle zur Identifikation von Professuren der Erwachsenenbildung darstellt, gleichzeitig aber mit einer hohen Fehlerquote behaftet ist, was eine entsprechende Nachrecherche und Korrektur notwendig macht.

b) Hochschullehrerverzeichnis des Deutschen Hochschulverbandes

Das *Hochschullehrerverzeichnis*, welches vom *Deutschen Hochschulverband (DHV)* herausgegeben und jährlich aktualisiert wird, umfasst in seiner 30. Auflage (DHV, 2022) ca. 60.000 Wissenschaftler:innen, die einer Universität in Deutschland angehören. Dazu Universitätsprofessor:innen (einschließlich der Juniorprofessor:innen, der außerplanmäßigen Professor:innen und der Honorarprofessor:innen), Privatdozent:innen und sonstige Habilitierte sowie darüber hinaus viele im Ausland wirkende deutsche Hochschullehrer:innen. Dabei werden auch emeritierte und pensionierte Professor:innen berücksichtigt. Neben Namen und akademischem Titel werden das Fachgebiet, Dienst- und Privatanschrift – sowie vorhanden – eine Website aufgeführt.
Die Auflage von 2022 weist in der Rubrik 235 „Erwachsenenbildung" (DHV, 2022, S. 979) für die Universitäten in Deutschland 126 Hochschullehrende aus (siehe Anhang/Anlage 8). Davon konnten nach einer Prüfung 41 Personen nicht der Erwachsenenbildung zugerechnet werden, das ist ein Drittel (33%) der Aufgeführten. Ein Hauptproblem stellt dabei die Zugehörigkeit zu einem Institut für ‚Weiterbildung' oder ‚Erwachsenenbildung' dar, welches mit einem entsprechenden Forschungsschwerpunkt gleichgesetzt wird. Realiter sind Erwachsenenbildung/Weiterbildung oft nur Bestandteile der Institutsbezeichnungen, welche in der Regel diverser aufgestellt sind. So werden dann

58 *Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender* Online. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Gegenwart (Informationen zur Datenbank), https://www.degruyter.com/database/KDGO/html
59 Ausschlaggebend für die Zuordnung war die Denomination und/oder der/die Forschungsschwerpunkt/e.

Professor:innen fälschlicherweise der Erwachsenenbildung zugeordnet, obwohl sie einen anderen Schwerpunkt haben (z. B. Sozialpädagogik, Berufsbildung).
Das Hochschullehrerverzeichnis für 2013 (DHV, 2013) weist im Band 2 für Fachhochschulen 13 Hochschullehrende für die Erwachsenenbildung aus (DHV, 2013, S. 351), welche als gesonderte Disziplin neben der Erziehungswissenschaft ausgewiesen wird. Die 10. Auflage von 2013 ist dabei die letzte, welche explizit Fachhochschullehrende ausweist. Von den 13 genannten Hochschullehrenden können drei der Erwachsenenbildung zugerechnet werden. Zu drei Personen sind keine Daten zu finden. Die übrigen sieben Personen sind vornehmlich im Bereich der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik, Pflege und Gerontologie tätig (siehe Anhang/Anlage 9).
Auch für das *Hochschullehrerverzeichnis* gibt es wie bei *Kürschners Gelehrten-Kalender* eine Online-Datenbank[60]. Hier können die erfassten Personen auch nach einzelnen Teildisziplinen recherchiert werden. Unter dem „Sachgebiet" Erwachsenenbildung sind hier (Stichtag 07.04.2024) 125 Professorinnen und Professoren an Universitäten und Fachhochschulen aufgelistet, von denen 44 nicht zur Erwachsenenbildung zugerechnet werden können. Das ist ein Anteil von 35%, womit zwei Fehlzuordnungen in der Online-Datenbank hinzugekommen sind und zehn Fehlzuordnungen im Druck nicht Online übernommen wurden. Elf richtige Zuordnungen waren nur im Druck und sechs nur Online (siehe Anhang/Anlage 10).

c) Vademecum Deutscher Lehr- und Forschungsstätten

Ein drittes Nachschlagewerk stellt das *Vademecum Deutscher Lehr- und Forschungsstätten (VDFL)* dar, welches in den ersten sieben Auflagen vom *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft* herausgegeben wurde, in der achten Auflage von der *Deutschen Universitätszeitung (DUZ)* und in der neunten und bisher letzten Auflage vom *Raabe-Verlag für Wissenschaftsinformation*. Im Band 1 (VDFL, 1996a) werden alle Universitäten und gleichgestellten Hochschulen in staatlicher, kirchlicher oder privater Trägerschaft erfasst, sowie die dort Lehrenden. Die Strukturierung nach einzelnen Disziplinen ermöglicht dabei auch eine Eingrenzung, wobei es keine Untergliederung für Erwachsenenbildung gibt. Gleichwohl sind zu (fast) jeder Lehrperson Themenschwerpunkte benannt, so dass über die Stichworte Erwachsenenbildung, Erwachsenenpädagogik, Andragogik, Weiterbildung und Lebenslanges Lernen eine Identifikation relevanter Professorinnen und Professoren möglich ist. So ließen sich 46 Professuren an Universitäten identifizieren, wovon acht (trotz einschlägiger Stichworte) nicht der Erwachsenenbildung zugeordnet werden können. Diese identifizierten Professuren fanden sich unter der Rubrik A.8 Pädagogik bzw. den Unterkategorien A. 8.1. Allgemeine Pädagogik bzw. A. 8.2. Angewandte Pädagogik, Didaktik (siehe Anhang/Anlage 11).
In Band 2 (VDFL, 1996b) wurden Fachhochschulen, Kunst- und Musikhochschulen sowie Verwaltungsfachhochschulen berücksichtigt. Von den dort identifizierten 21 Professuren waren vier der Erwachsenenbildung zuzurechnen. Vielfach waren dabei weiterführende Informationen zu den Professuren, insbesondere ihren Denominationen, nicht ohne erheblichen Aufwand zu recherchieren, so dass eine Zuordnung in vielen Fällen auch aufgrund der fehlenden Hinweise auf eine Verbindung zur Erwachsenenbildung nicht möglich war.

60 Online-Datenbank *Hochschullehrerverzeichnis* https://doi.org/10.1515/hlvu

d) Namensregister zu Persönlichkeiten aus der Geschichte der Erwachsenenbildung

Neben den allgemeinen Nachschlagewerken existieren auch einige Vorarbeiten aus der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der Erwachsenenbildung, welche zur Identifikation einzelner Professor:innen genutzt werden konnten. Unter historischer Perspektive ist hier z. B. das Online-Namensregister zu Persönlichkeiten aus der Geschichte der Erwachsenenbildung des *Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung* zu nennen[61]. In dem Register (Stand 21.04.2024) finden sich 59 Professor:innen, welche Bezüge zur Erwachsenenbildung über Funktionen oder Publikationen hatten (siehe Anhang/Anlage 5). Diese waren vor allem vor 1945 aktiv, d. h. hatten keine genuine Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung, waren aber über verschiedene Funktionen mit der Volksbildung verbunden.

e) Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung (Wolgast & Knoll, 1986)

Das *Biographische Handwörterbuch der Erwachsenenbildung* von *Günter Wolgast* und *Joachim Knoll* (1986) ist ein Nachschlagewerk, das sich mit den Lebensgeschichten und biografischen Daten wichtiger Persönlichkeiten der Erwachsenenbildung beschäftigt. Es stellt eine Sammlung von rund 350 Einträgen dar, die sowohl deutsche als auch internationale Vertreter:innen der Erwachsenenbildung umfasst. Die Autor:innen des Sammelbands bieten in jedem Eintrag eine prägnante Biografie der jeweiligen Person, in der deren Werdegang, Beiträge zur Erwachsenenbildung sowie wesentliche Veröffentlichungen und theoretische und/oder empirische Ausrichtungen dargestellt werden. Das Handwörterbuch beleuchtet dabei nicht nur die theoretischen und praktischen Entwicklungen in der Erwachsenenbildung, sondern geht auch auf die jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen der betreffenden Zeiträume ein. Das Werk stellt eine wertvolle Quelle für Forschung zur Erwachsenenbildung dar, da es einen Überblick über wichtige Akteur:innen und deren Einfluss auf das Fachgebiet bietet, wobei ein deutlicher Schwerpunkt auf die männlichen Akteure gelegt wird. Entscheidend für uns waren die vielen Querverweise zu einzelnen Personen, die wichtigen Spuren zu weiteren Quellorten legten.

f) Institutionelle Quellen

Für die weitere Recherche nach personenbezogenen Daten waren darüber hinaus auch institutionelle Quellen von Bedeutung, wie sie z. B. in Form von Gelehrtenverzeichnisse durch einige Hochschulen bereitgestellt werden, beispielsweise für die Universitäten Heidelberg (Drüll, 2009), Kiel[62], Leipzig[63] oder Rostock[64]. Darüber hinaus waren auch die persönlichen Webseiten der Professor:innen auf den Seiten der Hochschulen eine wichtige Quelle. Vorlesungsverzeichnisse, wie sie beispielsweise von Hans *Merkens* und Jana *Dreyer* (2002) als relevante Quelle angegeben wurden, waren hingegen nur von untergeordneter Relevanz. Neben den als Print oder über das Internet veröffentlichten Daten wurde auch die Möglichkeit genutzt, direkt bei den Hochschulen Informationen einzuholen.

61 Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/meta-archiv/personen.aspx

62 *Christian-Albrechts-Universität Kiel*: *Kieler Gelehrtenverzeichnis*, https://cau.gelehrtenverzeichnis.de

63 *Universität Leipzig*: Professorenkatalog der *Universität Leipzig*, https://research.uni-leipzig.de/catalogus-professorum-lipsiensium/

64 *Universität Rostock*: *Professor:innenkatalog*, https://cpr.uni-rostock.de/do/indexbrowser/profname

g) Nachrufe

Besonders umfangreiche biographische Daten für einzelne Personen waren darüber hinaus durch Nachrufe zugänglich, wie sie beispielsweise in den *Hessischen Blättern für Volksbildung*, *Volkshochschule im Westen*, *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *Bildung und Erziehung* oder in der *Zeitschrift Erziehungswissenschaft* erschienen sind.

h) Archive

Ausgewertet wurde auch das historische Archiv[65] von Persönlichkeiten der Erwachsenenbildung des *Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)*. Die Kriterien für die Zusammenstellung der Liste sind nicht bekannt. Unter den Persönlichkeiten sind auch 59 Professorinnen und Professoren. Die Denominationen sind dabei weit gestreut, dennoch stellt die Liste wichtige Zusammenstellungen von Professor:innen dar, welche nicht über die Denomination zu erschließen sind. Gleichzeitig kann es auch sein, dass die Beschäftigung mit der Erwachsenenbildung nicht wissenschaftlich war, sondern auch ein nebenberufliches Engagement sein konnte (siehe Anhang/Anlage 5).

i) Miszellen

Darüber hinaus wurden zahlreiche weitere Quellen genutzt, so z. B. Informationen und Angaben zu Autor:innen in Büchern, Homepages, Einträge in *Wikipedia. Die freie Enzyklopädie*[66] oder Informationen über die *Gemeinsame Normdatei (GND)*[67].

3.3 Probleme der Erfassung von Daten

Wie schon *Merkens* und *Dreyer* (2002) anmerken, ergeben sich bei der Erfassung von Professuren zahlreiche Herausforderungen. Diese liegen u. a. im Zugang zu den Daten bzw. dem Fehlen von Daten, der entsprechenden Interpretation, d. h. der Zuordnung zur Disziplin, sowie der Verifikation.

Grundsätzlich ist nicht der Wahrnehmung zu widersprechen, dass die Aufmerksamkeitsökonomie (Franck, 1998) auch den Wissenschaftsbereich erfasst hat und vor diesem Hintergrund personenbezogene Informationen über Professorinnen und Professoren über die Online-Präsenz der Hochschulen oder auch Social Media viel öfter und umfangreicher veröffentlicht werden, als das in der Gründungsphase der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin der Fall war. Gleichzeitig werden mit der Digitalisierung der Informationen und ihrer Veröffentlichung im Internet auch der Zugang zu diesen Quellen einfacher. Dies betrifft aber im Wesentlichen die aktuellen Professuren. Dokumentationen von Emeriti und pensionieren Professorinnen und Professoren aus der Erwachsenenbildungswissenschaft liegen nur begrenzt vor, insbesondere wenn es um weiterführende Daten zu den Personen geht. Das Primat der Online-Veröffentlichung von Informationen hat hier möglicherweise eine Kehrseite, wenn diese Informationen dann nicht mehr zur Verfügung stehen und in keiner Form archiviert bzw. dokumentiert sind.

Gleichzeitig zeigt sich eine sehr unterschiedliche Informationsbreite der Darstellungen zu den einzelnen Professor:innen. Während zu den Protagonist:innen der Disziplin in der

65 *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*: Meta-Archiv für Erwachsenenbildung, https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/meta-archiv/personen.aspx

66 *Wikipedia – Die freie Enzyklopädie*, https://de.wikipedia.org/

67 Website der *GND-Initiative*, https://www.dnb.de/DE/Professionell/Standardisierung/GND/gnd_node.html

Regel weitreichende Informationen verfügbar sind (z. B. über Festschriften, Nachrufe), trifft das für eine Vielzahl der weniger Bekannten nicht zu. Das betrifft vor allem auch die Professorinnen und Professoren an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Die Recherche stellt sich in diesen Fällen als sehr aufwändig dar.
Ein zweites Problemfeld zeigt sich in der Zuordnung zur erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der Erwachsenenbildung. Wie sich bereits bei der Analyse der Verzeichnisse der Lehrenden an Hochschulen zeigt, weist diese bezüglich der disziplinären Verortung einzelner Professorinnen und Professoren doch teilweise erhebliche Fehlerquoten auf (siehe Kapitel II/3.2). Neben einer verallgemeinerten Zuordnung aller Professuren eines Instituts oder einer Arbeitsgruppe zu einer (Teil-)Disziplin, ist die Ursache auch in entsprechenden disziplinären Überschneidungen zu suchen. So sind es vor allem Professuren im Bereich der Sozialpädagogik/sozialen Arbeit, außerschulischen Jugendbildung, Familienbildung sowie der Berufspädagogik, welche teilweise auch der Erwachsenenbildung zugeordnet werden. Es ist auch nicht immer klar, welche Denomination die Professur hat bzw. hatte bzw. wechseln diese auch oder werden unterschiedlich angegeben.
Damit ist ein dritter relevanter Punkt angesprochen: Die Vertrauenswürdigkeit der Informationen. Wie bereits angesprochen, wurden im Projekt *SEPE* die Daten aus verschiedenen Quellen gewonnen. Unabhängig davon, ob diese in gedruckter Form oder online vorliegen, können diese fehlerhaft sein. In einzelnen Fällen haben sich die Daten auch widersprochen. Eine Verifikation über verschiedene Quellen kann die Qualität der Daten verbessern, ist aber keine Garantie für die Korrektheit. Daher wurden zur Verifikation der Daten auch alle Professor:innen – sofern die Adresse verfügbar war – per E-Mail angeschrieben, um die erfassten Daten zu bestätigen und ggf. zu ergänzen.
Aufgrund nicht verfügbarer Daten, fehlender Adressen oder fehlender Rückmeldung gibt es daher aktuell noch erhebliche Lücken im Datenbestand, welche sukzessive geschlossen werden sollen. Aufgrund des erheblichen Aufwands der Recherche erscheint es aber nur unter entsprechenden Einschränkungen des Personenkreises möglich, hierbei alle Daten mit einem überschaubaren Aufwand zu erfassen.

3.4 Auswahl der erfassten Personen

Die Recherche beschränkte sich zunächst auf die Erfassung der aktuellen Professor:innen der Erwachsenenbildung in Deutschland. Aufgrund der Dynamik des Feldes sowie der Erschließung von Quellen wurde sich dann für eine Erweiterung sowohl in zeitlicher als auch institutioneller und regionaler Hinsicht entschieden. Das betraf zum einen die Ausweitung auf Österreich und die Schweiz[68], als auch die Erfassung der Professuren an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Zeitlich wurde der Rahmen auf die Zeit ab 1970 erweitert, da hier von den ersten Professuren mit entsprechender Denomination ausgegangen wurde. Dieser Zeitrahmen wurde später auf die Zeit ab 1945 erweitert.
Im Kern standen dabei Professor:innen, welche über die Denomination ihrer Professur eindeutig der Erwachsenenbildung zuzuordnen waren. Dazu gehören Professuren für

68 Relevant ist dabei die Tätigkeit an einer Hochschule im Staatsgebiet eines dieser Länder. Ausgeschlossen wurden Lichtenstein und Luxemburg, da es hier keine Hinweise auf Professuren in der Erwachsenenbildung gibt.

- Erwachsenenbildung
- Erwachsenenpädagogik
- Weiterbildung
- Andragogik
- Lebenslanges Lernen/Lifelong Learning

Dabei ist es unerheblich, ob die Denomination auf eine dieser Ausprägungen beschränkt war/ist oder nicht bzw. diese als Schwerpunkt ausgewiesen hat (z. B. Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung).
Darüber hinaus wurden in dem *Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung* des Projektes *SEPE* (siehe Kapitel II/3.6) aber auch Professuren erfasst, welche nicht über eine einschlägige Denomination verfügten, aber einen Schwerpunkt in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung haben/hatten. Ausschlaggebende Kriterien dafür waren Selbstangaben bei Forschungsschwerpunkten in Verbindung mit entsprechenden Forschungsprojekten und wissenschaftlichen Publikationen. Darüber hinaus waren auch *Funktionen in Verbindung mit der Erwachsenenbildungswissenschaft* (z. B. im Rahmen der *Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*) oder *Erwachsenen- und Weiterbildungspraxis* (z. B. Leitung von Volkshochschulen) relevant. Letzteres ist vor allem für die Zeit vor den ersten expliziten Denominationen im Bereich der Erwachsenenbildung relevant. Eine objektive Abgrenzung anhand dieser Kriterien ist dabei nicht möglich, so dass hier auch subjektive Entscheidungen aufgrund der Gesamteinschätzung vorgenommen wurden.
Wie bereits angesprochen, lag die Festlegung darüber hinaus auf Professor:innen. Hierbei sind die schon beschriebenen unterschiedlichen Ausprägungen zu berücksichtigen. Explizit *ausgeschlossen von der Betrachtung wurden Gast- und Vertretungsprofessuren*, da diese a) temporär angelegt sind, b) keine Denomination aufweisen und damit nicht klar zu verorten sind und c) schlecht dokumentiert sind, so dass ihre Erfassung von vornherein problematisch ist (siehe dazu auch Kap. II/1.2.).

3.5 Auswahl der erfassten Daten

Zielsetzung des Projekts war es zunächst, einen Überblick über die Professuren der Erwachsenenbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz zu geben. Während biographische Darstellungen (z. B. Wollgast & Knoll, 1986; Hufer et al., 2004) eher prosaisch abgefasst sind, wurde sich im *SEPE-Projekt* für die Erfassung einzelner biographischer Kerndaten[69] entschieden, welche für die Darstellung bzw. den Nachvollzug der akademischen Karriere von Relevanz sind. Bei der Definition der zu erhebenden Daten wurde auf Datensparsamkeit geachtet und sich auf solche Daten beschränkt, die (a) für das Erreichen der Forschungsziele des Projektes als notwendig erachtet wurden, (b) durch ihre Kombination weiterführende Informationen ermöglichen sowie (c) im Rahmen der zur Verfügung stehenden Ressourcen erfasst werden können.

69 Wie an späterer Stelle dieses Kapitels ausgeführt wird, wurden darüber hinaus aber auch weiterführende Informationen erfasst, jedoch nicht systematisch.

3.5.1 Biographische Kerndaten

Zu den erfassten biographischen Daten gehören *Vor- und Nachname* der Professor:innen (abweichende Geburtsnamen wurden nicht erfasst), sowie ihre *akademischen Titel*, die sich aus einer Liste an möglichen Titelkombinationen zusammensetzen. Erfasst wurden an dieser Stelle Professur-[70], Promotions-[71], Habilitationstitel, auch solche, welche ehrenhalber verliehen wurden. Darüber hinaus werden das *Geschlecht*, eingeteilt in ‚männlich', ‚weiblich', und ‚divers', *Geburts-* und (ggf.) *Todesjahr*[72] als auch *Geburtsort* erfasst. Aus dem Geburtsort und -jahr wurde das *Geburtsland* abgeleitet und manuell zugeordnet. Dabei wurde zwischen Deutschland[73], Österreich und der Schweiz sowie ‚Anderes' unterschieden. Für Professor:innen, die innerhalb Deutschlands geboren wurden, wurde als weitere Variable *Geburtsbundesland* erfasst. Für Personen, welche in der ehemaligen DDR oder vor 1945 geboren wurden, gilt hier das aktuelle Bundesland. Die Erfassung dieser Daten erfolgt vor dem Hintergrund der Betrachtung der Mobilität.

Durch die Dynamik von Neuberufungen sowie Emeritierungen, Pensionierungen bzw. Entpflichtungen ist es zudem zur Abbildung der jeweils aktuellen Situation notwendig, den *Beruflichen Status* zu erfassen. Dabei wird zwischen ‚aktiv' und ‚Ruhestand' unterschieden. Darüber hinaus wird hier auch erfasst, ob die Person „verstorben" ist. In diesem Zusammenhang wird auch das *Jahr der Emeritierung/Pensionierung* erfasst. Eine Vorausberechnung des Ausscheidens aus der Professur ist dabei aufgrund der gesetzlichen Unterschiede zwischen den Ländern als auch einzelner Geburtskohorten sowie individueller Vereinbarungen/Entscheidungen sehr aufwändig und ungenau. Seniorprofessuren werden dabei als ‚aktiv' erfasst, emeritierte bzw. pensionierte Professorinnen und Professoren hingegen nicht.

In einem Freitextfeld können *Besonderheiten* zur Person erfasst werden. Dabei handelt es sich zum einen um Daten/Informationen, welche zur Präzisierung der gesammelten Daten herangezogen werden können. Dazu gehören z. B. Angaben zu nicht erfassten Geburtsländern, nicht erfasste (berufliche) Abschlüsse, Mitgliedschaften in erwachsenenpädagogischen Organisationen und Gremien sowie ergänzende biographische Angaben. Hierbei gibt es keine klare Bestimmung zu den zu erfassenden Angaben. In der Regel handelt es sich um Kurzangaben zur Biographie bzw. ergänzende Angaben zur akademischen Karriere.

3.5.2 Daten zur akademischen Karriere

Angaben zum Studium

Zum Studium von Professor:innen werden sowohl *akademische Abschlüsse* als auch die *Studienfächer* erfasst. Die Studienabschlüsse enthalten dabei sowohl das Fach, in dem der Abschluss erworben wurde, als auch der akademische Abschluss. Der Titel wird dabei abgekürzt (Dipl., M. A., B. A. etc.). Aufgrund der gleichen Abkürzungen für Master und

70 Eine Differenzierung der Professurtitel in Universitäts- und Hochschulprofessuren wurden an dieser Stelle nicht vorgenommen. Differenziert wurde in Apl., Hon., Jun., Sen. und Ass.-Professuren.

71 Promotionstitel wurden nicht bezüglich der Art des Doktortitels erfasst, also phil., rer. pol., theol. etc.

72 Aus Gründen der Datensparsamkeit wurde nur das Jahr erfasst, nicht der Tag oder der Monat. Gleichwohl werden öffentlich verfügbare Datumsangaben zu Geburts- und Todestag separat, aber nicht systematisch dokumentiert.

73 Eine Unterscheidung zwischen der BRD und DDR wurde hier nicht vorgenommen, lässt sich aber aus Geburtsjahr und -ort ableiten. Das gilt in gleicher Weise für andere historische Veränderungen, insbesondere vor 1945.

Magister wird in einer folgenden Klammer präzisiert, um welchen Abschluss es sich handelt. Zum Studium werden alle angegebenen Studienfächer erfasst. Eine Aufteilung in Haupt- und Nebenfächer sowie Erst- und Zweitstudium wird dabei nicht vorgenommen. Aufgrund der Vielzahl an Studienfächer sowie einer möglichen Verallgemeinerbarkeit werden die Studienfächer anhand der „Systematik der Fächergruppen, Studienbereiche und Studienfächer" des *Statistischen Bundesamtes* (DESTATIS, 2021b) erfasst. Dazu wurde nur die Kategorisierung auf zweiter Ebene genutzt, womit keine Differenzierung unterhalb der Erziehungswissenschaft (Pädagogik) vorgenommen wurde. Da es durch die damit verbundene Verallgemeinerung zu Ungenauigkeiten kommt, wurde die genaue Bezeichnung der Studienfächer bei Abweichungen im Freitextfeld *Besonderheiten* vermerkt. Das Jahr des Studienbeginns und -abschlusses sowie die besuchte/n Hochschule/n wurden nicht erfasst.

Angaben zur Promotion

Zur Promotion werden der *Promotionsort*, also die Stadt, in der die Hochschule der Promotion sich befindet oder befand, die *Hochschule*, an der die Promotion stattfand, sowie das *Promotionsjahr* und der *Name der Betreuenden der Disseration (der sog. Doktorvater bzw. die sog. Doktormutter)* erfasst. Der/die Zweitbetreuer/in und Titel der Promotion werden ggf. unter Besonderheiten vermerkt, ebenso wie Angaben zu weiteren Promotionen und Ehrendoktorwürden, sofern diese bekannt sind. Über die Hochschule der Promotion wird die *Finanzierung der Hochschule* (‚staatlich' oder ‚privat') sowie der Hochschultyp, unterteilt in ‚Universität' und (andere) ‚Hochschule', ermittelt. Die Erfassung von Hochschultyp und Finanzierung erfolgt dabei vor dem Hintergrund der Nachzeichnung möglicher Veränderungen aufgrund der Zunahme privater Hochschulen als auch Hochschulen für angewandte Wissenschaften mit Promotionsrecht.

Angaben zur Habilitation[74]

In Bezug auf eine mögliche Habilitation wurden das Jahr der Habilitation, die Hochschule der Habilitation, sowie der Habilitationsort, also die Stadt, in der sich die Hochschule der Habilitation befindet, erfasst. Das Land der Habilitation wird – wie bei der Promotion – nicht erfasst, da diese Information auch durch den Habilitationsort und dem Jahr der Habilitation abzuleiten ist.

Angaben zu den Professuren

Folgende Daten über Professuren wurden erfasst: Der *Typ der Professur*, welcher unterteilt ist in ‚Prof.' für Professur, ‚Jun. Prof' für Junior- und Assistenzprofessuren, ‚Sen. Prof' für Seniorprofessuren, ‚Apl. Prof' für außerplanmäßige Professuren sowie ‚Hon. Prof' für Honorarprofessuren. Weiterhin wird die *Dauer der Professur* durch Angabe des Jahres, der *Name sowie Ort der betreffenden Hochschulen*, der *Typ der Hochschulen*, also ob es sich um eine ‚Hochschule' oder ‚Universität' handelt, sowie die *Art der Hochschulfinanzierung*, also ob sich um eine ‚privat' oder ‚staatlich' finanzierte Hochschule handelt, erfasst. Letztlich wird die genaue Denomination, also die genauen Bezeichnungen, der erfassten Professuren aufgenommen[75]. Erfasst werden dabei alle Professuren einer Person, sobald

74 In der DDR äquivalent zur Promotion B: Anordnung zur Verleihung des akademischen Grades Doktor der Wissenschaften – Promotionsordnung B, 21.01.1969, http://www.documentarchiv.de/ddr/prom-b-1969.html

75 Da bei außerplanmäßigen, Honorar- und Seniorprofessuren keine Denominationen vorliegen, wird das Feld in diesem Fall freigelassen.

diese aufgrund einer entsprechend denominierten Professur oder aufgrund einer besonderen Nähe zur erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der Erwachsenenbildung Berücksichtigung findet.

3.5.3 Querverbindungen zu weiteren Datenquellen

Um weitere Daten zugänglich zu machen, wurden zudem vorhandene Einträge in Datenbanken verlinkt, welche dazu dienen, einzelfallbezogenen Informationen zu erweitern bzw. zu verifizieren. Dazu gehören standardmäßig folgende Einträge:

Online-Enzyklopädie *Wikipedia*

Für einen Teil der erfassten Professorinnen und Professoren existieren Beiträge in der Online-Enzyklopädie *Wikipedia*. Die Beiträge enthalten sowohl weiterführende Informationen als auch Verweise auf Quellen, welche für die weiterführende Recherche interessant sein können. Für existierende Einträge wird daher die URL des entsprechenden Eintrags erfasst.

GND – Gemeinsame Normdatei

Des Weiteren wird die *GND-ID* angegeben. Der *GND-ID* einer Person ist ein Identifikator im Rahmen der *Gemeinsamen Normdatei*. Dabei handelt es sich um einen Service der *deutschen Nationalbibliothek* und zahlreicher weiterer Institutionen zu Personen und Körperschaften sowie zu Kongressen, Geografika, Sachschlagwörtern und Werktiteln. Durch die Angabe einer *GND-ID* können Mehrdeutigkeiten bzw. Verwechslungen, wie bei Personen mit dem gleichen Namen, ausgeschlossen werden (Rohs & Kaczynski, 2022).
Über die *GND-ID* könnten weitere Informationen zur Person recherchiert werden, beispielsweise über die *Deutsche Nationalbibliothek*[76] oder den *GND-Explorer*[77] (siehe Abbildung 1). Neben biographischen Angaben finden sich hier insbesondere Verlinkungen zu Publikationen von und über die entsprechende Person.

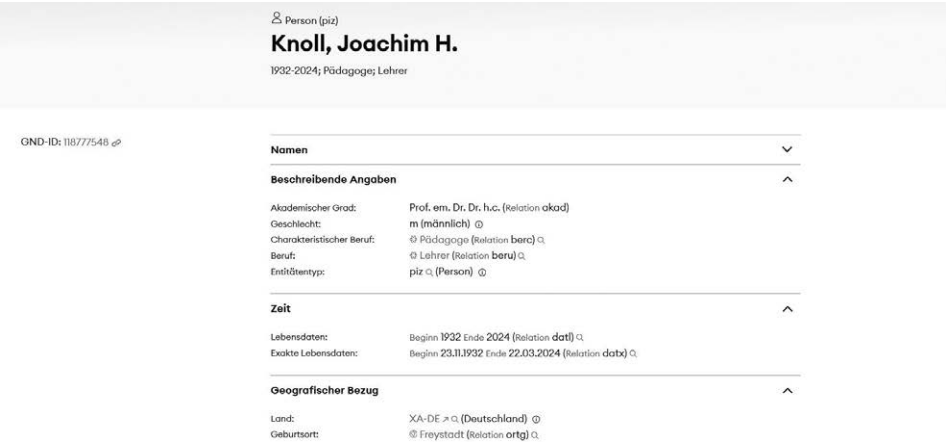

Abb. 1: Screenshot der Datenausgabe für Joachim Knoll (GND-Explorer)

76 *Deutsche Nationalbibliothek – Bundesunmittelbare Anstalt des Öffentlichen Rechts*, https://www.dnb.de/
77 *Gemeinsame Normdatei*, https://explore.gnd.network/

Open Researcher and Contributor - ORC-ID

Während die *GND-ID* von den am Projekt beteiligten Einrichtungen vergeben wird und die dort hinterlegten Daten von diesen gepflegt werden, ist die *ORCID (Open Researcher and Contributor ID)*[78] eine ID für Forschende, welche diese selbst einrichten können. Über eine mit der *ORC-ID* verbundene Website können Forschende kostenlos eine individuelle und öffentlich einsehbare Publikationsliste anlegen, berufsbiographische Angaben dokumentieren sowie Forschungsdaten und andere Ergebnisse ihrer Forschung (z. B. Forschungssoftware) mit ihrem Profil verbinden. Da Forschende selbst eine *ORC-ID* anlegen müssen und es den Service erst seit 2012 gibt, ist dieser nicht für alle Professorinnen und Professoren verfügbar. Auch über die *ORC-ID* ist prinzipiell – auch bei Namensgleichheit oder Namenswechsel – eine eindeutige Identifikation einer Person und ihrer wissenschaftlichen Ergebnisse möglich. Da die Wissenschaftler:innen jedoch selbst für die Pflege verantwortlich sind, sind die Qualität und der Umfang der zur Verfügung stehenden Daten sehr unterschiedlich. In der *GND-Datei* werden sukzessive auch die *ORC-IDs* eingetragen (aktuell ca. 240.000)[79].

3.5.4 Verifikation und Aktualisierung der Daten

Grundsätzlich werden im Rahmen der Recherche zunächst alle vertrauenswürdigen Daten aufgenommen. Dazu gehören vor allem eigene Angaben (z. B. auf persönlichen Webseiten), Angaben in wissenschaftlichen Publikationen (z. B. Angaben zu den Autoren) oder vertrauenswürdigen Datenbanken (z. B. GND). Dennoch zeigen sich auch bei diesen Quellen teilweise unterschiedliche oder nicht plausible Angaben zu biographischen Daten. Vor diesem Hintergrund wurde ein Prozess zur Verifikation der Daten eingeführt, indem die Personen, zu welchen Kontaktdaten vorlagen, gebeten wurden, die für sie vorliegenden Daten zu verifizieren bzw. zu korrigieren und zu ergänzen. Liegt eine entsprechende Rückmeldung vor, wurde der gesamte Datensatz als „verifiziert" gekennzeichnet. Gleichwohl ist anzumerken, dass die Daten damit persönlich verifiziert sind, d. h. auf Eigenaussagen der betreffenden Personen beruhen. Die Verifizierung wird bei der Datenerfassung für das Profil vermerkt, so dass eine klare Trennung zwischen verifizierten und nicht verifizierten Daten möglich ist.

Die Datenbank wird fortlaufend gepflegt und neue Professuren eingearbeitet, sowie Veränderungen im Status von Professor:innen vermerkt. Da bei der Aktualisierung bereits verifizierte Profile möglicherweise durch vorläufig noch nicht von den entsprechenden Professor:innen verifizierte Daten ergänzt werden, wird das Datum der letzten Verifizierung eines Profils mit angegeben. Daten, welche bis zu diesem Zeitpunkt eingetragen wurden, gelten damit als verifiziert, während Daten, die danach eingetragen werden, nicht als verifiziert gelten. Vor diesem Hintergrund ist eine Reverifizierung in regelmäßigen Abständen geplant, welche aktuell jedoch noch nicht umgesetzt ist.

78 *Open Researcher and Contributor ID*, https://orcid.org
79 *ORCID DE Monitor*, https://monitor.orcid-de.org/auswertung5.php

3.6 Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung (PAEB)

3.6.1 Zum Aufbau von Forschungsinfrastrukturen

Für die empirische Untersuchung der Professuren in der Erwachsenenbildungswissenschaft standen verschiedene Methoden der Datenerhebung zur Verfügung. Im *SEPE-Forschungsprojekt* haben wir uns – basierend auf unserem Erkenntnisinteresse und inspiriert durch die Digital Humanities in der historischen Bildungsforschung (Oberdorf, 2022) – dazu entschieden, das empirische Material in Form eines Professor:innen-Atlas zu erfassen. Der im Forschungsprojekt entstandene *Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung (PAEB)* ist im Kern eine Datenbank mit biografischen Angaben zu Professor:innen in der Erwachsenenbildung.

Während ihrer Zeit im Vorstand der *Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)* arbeiteten *Carola Iller* und *Olaf Dörner* an einer Übersicht, um festzustellen, wo Erwachsenenbildungsprofessuren existieren und wo sie fehlen – selbst wenn dort Studiengänge oder Schwerpunkte zur Erwachsenenbildung vorhanden sind. Die Ergebnisse dieser Untersuchung wurden 2020 in den *Hessischen Blättern für Volksbildung* unter dem Titel „Kartografische Arbeiten zur Erwachsenenbildungswissenschaft" veröffentlicht. Die Autor:innen beschreiben ihre Datensammlung zur Erstellung der Liste wie folgt:

> Die Internetrecherche umfasste deutschlandweit die Suche nach Professor:innen und Professuren, die mit einem der Begriffe Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Lebenslanges Lernen denominiert sind. Als Basis diente dabei auch die Landkarte der Studienorte. Insgesamt wurden 69 Professor:innen recherchiert, davon drei Vertretungs-, vier Junior-, vier außerplanmäßige bzw. Honorarprofessor:innen sowie sechs Professor:innen im Ruhestand (teils als Seniorprofessor:innen aufgeführt, teils als Emeriti). Die Ergebnisse sind vorläufig und werden weiter ergänzt. (Iller & Dörner, 2020, Fußnote 4)

Die Vorläufigkeit dieser Ergebnisse ergibt sich aus der Natur der Forschungsdaten, die kontinuierlich ergänzt werden. Diese Unvollständigkeit ist jedoch kein Mangel, sondern vielmehr eine notwendige Voraussetzung, um überhaupt eine Ausgangsbasis für weitere Untersuchungen zu schaffen (Ebner von Eschenbach, 2021). Dass Listen als wissenschaftliches Werkzeug von großem epistemischem Wert sind, ist unbestritten (Goody, 2012). Gleichzeitig stoßen Auflistungen an ihre Kapazitäts- und Darstellungsgrenzen, je größer die erfassten Inhalte werden (Reh et al., 2020).

Vor diesem Hintergrund haben wir uns dazu entschieden, die von *Iller* und *Dörner* dankenswerterweise bereitgestellten Daten aus der Listenform zu lösen und in eine speziell entwickelte Datenbank zu überführen. Dadurch konnten wir nicht nur eine größere und vielfältigere Datenmenge aufnehmen, ohne die Übersichtlichkeit zu verlieren, sondern auch Darstellungstools integrieren, die den Export vielfältiger Visualisierungsformate erheblich erleichtern.

Der Einsatz digitaler Methoden in der Wissenschaftsforschung ist nicht neu, gewinnt jedoch insbesondere in der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung zunehmend an Bedeutung. Die Methoden der Digital Humanities eröffnen hier neue Perspektiven, da sie eine systematische Erfassung, Analyse und Interpretation großer Datenmengen ermöglichen (Jannidis et al., 2017; Hall, 2020; Erdmann & Vogel, 2022; Erdmann et al., 2024).

Die Errichtung einer Datenbank bietet daher nicht nur eine verlässliche Grundlage für die Verwaltung und Analyse heterogener Datensätze, sondern ermöglicht auch die systematische Organisation großer Informationsmengen und deren nutzerfreundliche Bereitstellung. Der im *SEPE-Forschungsprojekt* entwickelte *Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung* (PAEB) kann in seiner Grundstruktur zudem als digitale Sammlung verstanden werden, die perspektivisch zu einem Archiv erweitert werden könnte. Er enthält – wenn auch noch nicht vollständig (Stand: März 2025) – Informationen zu Professor:innen in der Erwachsenenbildungswissenschaft seit ihrer Etablierung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin.
Damit leistet der *Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung* auch einen wichtigen Beitrag zur disziplingeschichtlichen Forschung, indem er neue Möglichkeiten zur Analyse der historischen Entwicklung des Fachs eröffnet.

3.6.2 Technische Grundlagen und Datenschutz (Jan May)

Der *Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung (PAEB)* dient sowohl der systematischen Erfassung der gewonnenen Daten als auch der kontinuierlichen Pflege und Ergänzung des Datensatzes. Mit der Datenbank-Lösung sind viele Vorteile verbunden, etwa die Möglichkeit einer parallelen und ortsunabhängigen Nutzung durch mehrere Personen. Für die einheitliche Nutzung wurde dafür ein Handbuch erstellt. Damit ist auch der aktuelle Status der Daten jederzeit für alle beteiligten Forschenden einsehbar. Darüber wurde ein Frontend programmiert, welches sowohl ein einfaches Anlegen, Suchen/Filtern von Datensätzen ermöglicht, als auch eine Plausibilitätsprüfung vornimmt. Drittens ist schließlich über die Datenbank eine kontinuierliche Sicherung der Daten möglich, sodass die Risiken eines möglichen Datenverlustes minimiert werden. Im Folgenden werden kurz die technischen Grundlagen und die eingesetzten Technologien erläutert.

Frontend-Technologien

Die Benutzeroberfläche der Anwendung wurde mit Javascript und React entwickelt. Diese modernen Webtechnologien sind sehr benutzerfreundlich. React, als eine weit verbreitete Bibliothek für die Entwicklung von Benutzeroberflächen, bietet eine effiziente Verwaltung von User Interface (UI)-Komponenten und deren internen Zuständen.

Backend-Technologie

Das Backend dieser Anwendung wurde mit *Node.js* entwickelt. Node.js ist eine serverseitige *JavaScript*-Laufzeitumgebung, die eine effiziente und skalierbare Verarbeitung von Anfragen ermöglicht. Die Verwendung von Node.js ermöglicht die nahtlose Integration von Frontend- und Backend-Funktionalitäten.

Datenbank

Die Datenbank für dieses Projekt wird in der *MongoDB Atlas Cloud* gehostet. *MongoDB* ist eine dokumentenorientierte NoSQL-Datenbank, die sich besonders gut für die Speicherung und Verwaltung von unstrukturierten oder halbstrukturierten Daten eignet. Der dokumentenorientierte Ansatz ermöglicht mit dem *JSON* Dateinformat eine nahtlose Integration der Daten in das Frontend und Backend. Die Wahl der *MongoDB Cloud* ermöglicht eine leicht skalierbare und zuverlässige Datenbankinfrastruktur für die Speicherung der erhobenen Daten.

Hosting-Plattform

Die Anwendung selbst wird auf der *Heroku-Cloud-Plattform* gehostet. Heroku bietet eine robuste Infrastruktur für die Bereitstellung von Webanwendungen. Dies gewährleistet eine hohe Verfügbarkeit und schnelle Antwortzeiten für Benutzer:innen, die auf die Datenbank und die Forschungsdaten zugreifen.

Datenschutz und Sicherheit

Es wurden strenge Sicherheitsmaßnahmen implementiert, um den Zugriff auf sensible Daten zu beschränken und die Vertraulichkeit der Forschungsdaten zu wahren. Dazu gehören Verschlüsselungsprotokolle, Zugriffskontrollen und regelmäßige Sicherheitsüberprüfungen, um die Integrität und Vertraulichkeit der Daten zu gewährleisten. Sowohl das Datenbank- als auch das Frontend- und Backend-Hosting wird über deutsche *Amazon Web Services Server in Frankfurt (Main)* bereitgestellt und entsprechen den geltenden Datenschutzbestimmungen. Die Kombination von *React* im Frontend, *Node.js* im Backend und *MongoDB* in der Datenbank, gehostet auf der *Heroku-Plattform* ermöglichen nicht nur eine effiziente Forschungsarbeit, sondern auch den Schutz der sensiblen Forschungsdaten und die Gewährleistung der Datensicherheit.

3.6.3 Gestaltung und Nutzungsmöglichkeiten

Auf die Daten in der Datenbank kann über eine dafür eingerichtete Website zugegriffen werden. Voraussetzung dafür ist ein entsprechendes Nutzerprofil. Dabei besteht die Möglichkeit, unterschiedliche Profile für Nutzer:innen einzurichten, sodass die Rechte zwischen der Betrachtung und Änderung der Daten unterschieden werden können, sowie der Zugang auf einzelne Daten oder Datensätze eingeschränkt werden kann.

Eingabe

Über das Menü *Hinzufügen* kann ein neuer Datensatz zu einer Person angelegt werden. Dazu können die im Kapitel II/3.5 genannten Daten eingegeben werden (siehe Abbildung 2). Ergänzend dazu stehen zwei weitere Felder für Eingaben zur Verfügung: So können zum einen unter *Quellen* Angaben zu den genutzten Recherchequellen gemacht werden. Dazu gehören insbesondere Angaben zu publizierten Nachrufen oder umfangreichere Darstellungen zur Biographie, wie z. B. im Rahmen von Festschriften. Zum anderen können über das Feld *Notizen* administrative Eintragungen vorgenommen werden, wie z. B. Datum der Anlage des Datensatzes, Name der bearbeitenden Person oder Hinweise auf fehlende Daten. Darüber hinaus ist es möglich über ein separates Feld anzugeben, ob die Daten verifiziert sind (siehe Kapitel II/3.5.4).

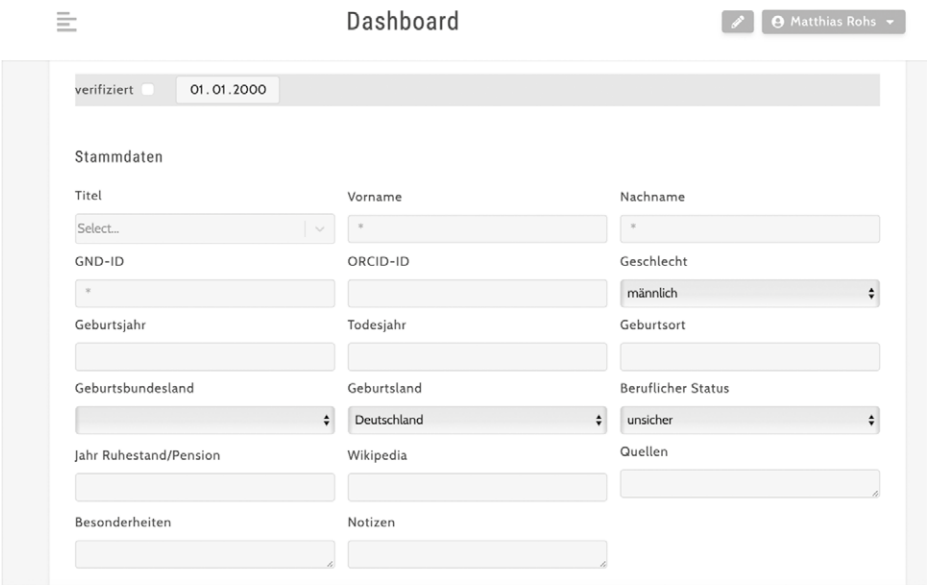

Abb. 2: Screenshot Dateneingabe (26.04.2024)

Ansicht

Die Anzeige des Datensatzes erfolgt in Form einer Kachel (siehe Abbildung 3). Diese Miniaturansicht ermöglicht einen schnellen Überblick über mehrere Datensätze und liefert zentrale Informationen, wie Titel, Name, Universität und Zeitraum der letzten Professur sowie den (beruflichen) Status. Darüber hinaus ist es im Bearbeitungsmodus möglich, den Datensatz weiter zu bearbeiten bzw. zu löschen.

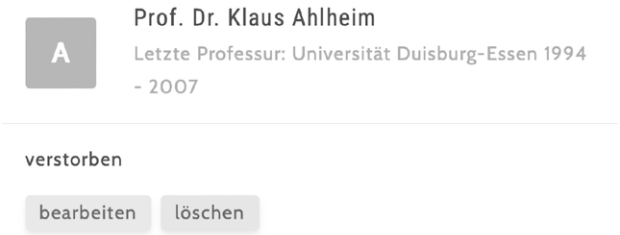

Abb. 3: Kachelansicht/Miniaturansicht eines Datensatzes (26.04.2024)

Durch Anklicken des *Bearbeiten*-Buttons gelangt man in die Eingabe-Ansicht (siehe Abbildung 4). Über das Anklicken des Namens erhält der/die Nutzende eine nicht editierbare erweiterte Darstellung über die Daten (siehe Abbildung 4). Dabei wird auch in der Kopfzeile ersichtlich, ob die Daten bereits verifiziert sind (rot = nicht verifiziert; grün = verifiziert mit Datumsangabe).

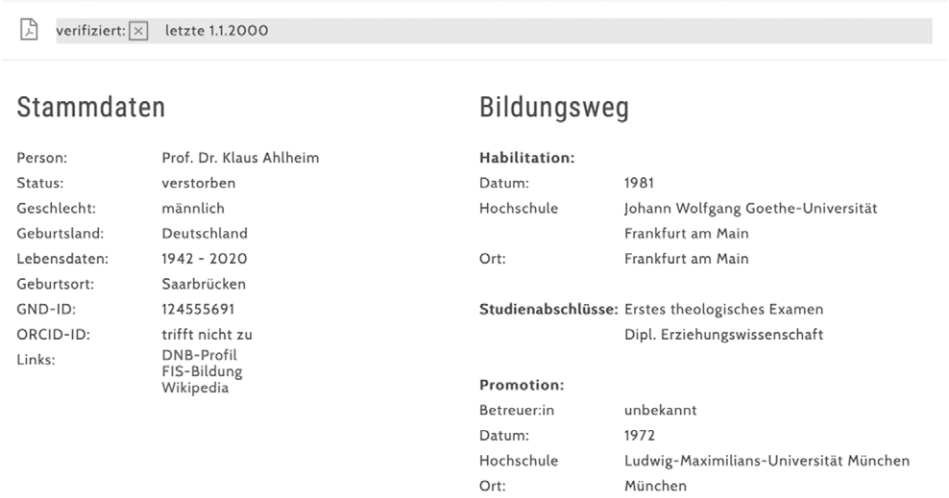

Abb. 4: Screenshot eines Teils der erweiterten Darstellung des Datensatzes im Ansichtsmodus (26.04.2024)

Bei der Ausgabe wird neben den Links zum DNB-Profil (über die GND-ID, siehe Kapitel II/3.5.3) und *Wikipedia* auch einen automatisch Link zur Literaturdatenbank *FIS-Bildung*[80] generiert, welcher die dort hinterlegten Publikationen der Person auflistet. Die Daten zu jedem Profil können als *PDF-Datei* separat heruntergeladen werden.

Such-/Filterfunktion

Über den Reiter *Professuren* erhält man eine Übersicht über die erfassten Professuren (in Kachelansicht) sowie ein Suchmöglichkeit mit verschiedenen Filterfunktionen (siehe Abbildung 5). Die Filter wurden dabei auf einen praktikablen und sinnvollen Umfang eingeschränkt. Dazu stehen folgende Felder zur Verfügung:

- Name: Suche von Namen oder Namensbestandteilen
- Professur ab: Suche von Personen, die in diesem Jahr berufen wurden[81]
- Professur bis: Suche von Personen, die bis zum angegebenen Jahr eine Professur hatten[82]
- Beruflicher Status: Suche von „aktiven", in „Ruhestand" befindlichen oder „verstorbenen" Personen
- Geschlecht: Suche nach „männlichen", „weiblichen" und „diversen" Personen
- Land: Suche nach Personen mit dem Geburtsland „Deutschland", „Österreich", „Schweiz" und „Anderes"
- Studienfächer: Suche nach Studienfächern[83]

80 https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/
81 Dabei ist es unerheblich, ob es sich um eine Erst- oder Folgeberufung handelt.
82 Dabei ist es unerheblich, ob das Ende durch eine Emeritierung/Pensionierung oder Folgeberufung an einer anderen Hochschule erfolgt.
83 Dabei kann auf entsprechend der Studienfachsystematik des *Statistischen Bundesamtes* gefiltert werden (DESTATIS, 2021b).

- Hochschulstandort: Suche nach Städtenamen bzw. Bestandteilen davon
- Besonderheiten: Volltextsuche in den Angaben in diesem Feld
- Notizen: Suchen nach administrativen Notizen, wie z. B. Bearbeitende oder Bearbeitungsstatus

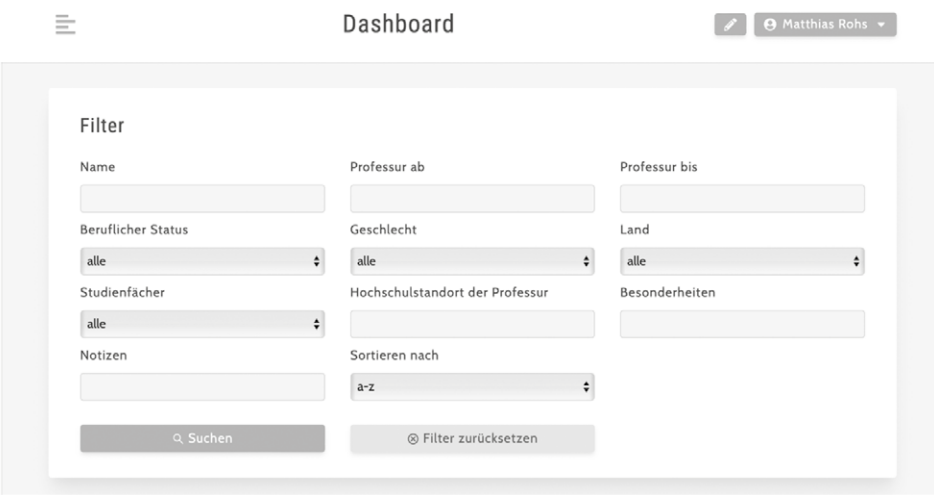

Abb. 5: Screenshot Filterfunktionen im Dashboard (26.04.2024)

Die Such- bzw. Filterfunktionen können dabei miteinander kombiniert werden. Die Ausgabe der Suchergebnisse erfolgt dann als eine Liste, die entsprechend der Standardanzeige ausgegeben wird. Die Suchergebnisse stehen dabei als cvs-Download zur Verfügung. Die weiterführenden Daten können dann durch das Anklicken der entsprechenden Person eingesehen bzw. im Bearbeitungsmodus verändert oder gelöscht werden.

Überblicksstatistiken

Für einen ersten Überblick über die erfassten Professuren werden über den Reiter *Statistiken* einige ausgewählte Statistiken visuell dargestellt, welche zum Teil einen Längsschnitt und zum Teil einen Querschnitt der Ergebnisse anbieten. Dazu gehören u. a. die Anzahl aktiver Professuren pro Jahr (siehe Abbildung 6). Diese Darstellung zeigt die Entwicklung der aktiven Professuren pro Jahr für alle erfassten Professorinnen und Professoren über den maximalen Zeitraum. Hierbei werden auch nicht verifizierte Daten verwendet sowie alle Formen von Professuren, sodass diese Darstellung lediglich einen ersten groben Überblick bietet. Die Darstellung kann dabei in Bezug auf die Anteile an den Geschlechtern sowie Junior- und Seniorprofessuren präzisiert werden und passt sich dynamisch bei der Aktualisierung der Datenbank an.

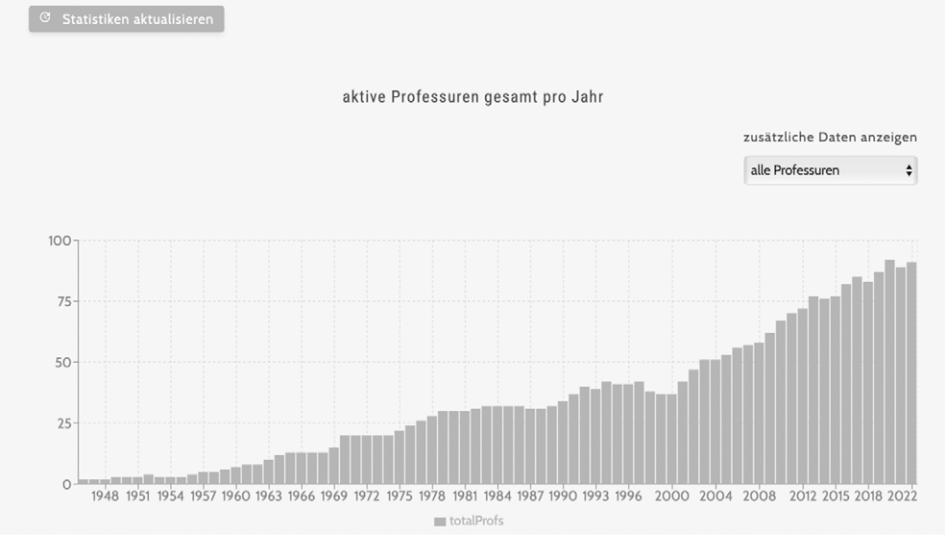

Abb. 6: Screenshot Statistiken: Anteil der aktiven Professuren pro Jahr (26.04.2024)

Darüber hinaus stehen Statistiken zu Berufungen pro Jahr zur Verfügung sowie Übersichten zum Gesamtanteil der Professuren an Universitäten und anderen Hochschulen sowie an privaten und staatlich finanzierten Einrichtungen. Zudem gibt es eine Übersicht über die studierten Fachrichtungen nach Geschlecht (siehe Abbildung 7).

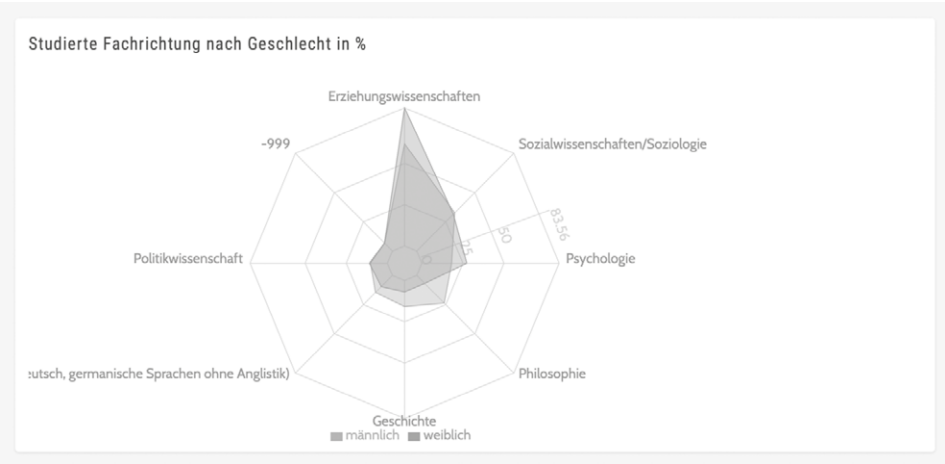

Abb. 7: Screenshot Statistiken: Studierte Fachrichtungen nach Geschlecht (26.04.2024)
Erläuterung: Der Wert ‚-999' ist die Codierung für ‚unbekannt'

Exportfunktionen

Wie bereits erwähnt, bestehen verschiedene Möglichkeiten zum Datenexport. So können Suchergebnisse als *CSV-Dateien* exportiert werden. Hierbei werden alle Informationen, mit Ausnahme der Freitextvariablen *Besonderheiten* und *Notizen*, exportiert und können so in Statistikprogramme wie *R* und *SPSS* eingelesen und aufbereitet werden. Zusätzlich zum Export von Suchergebnissen im Standardformat können Ergebnisse auch als *CSV Export Extended* exportiert werden. In diesem Fall werden alle Professuren gesondert gelistet, d. h., wenn eine Person mehrere Professuren innehatte, werden diese mehrfach gelistet. Dadurch können besser einzelne Professuren statt personenbezogener Auswertungen vorgenommen werden. Zudem ist es möglich, jedes Profil als *PDF-Datei* zu exportieren. Diese *PDF-Exporte* enthalten alle Informationen über die jeweilige Person, einschließlich der Variable *Besonderheiten*. Diese Daten sind dann eher für qualitative Einzelfallanalysen interessant, wie z. B. im Rahmen biographischer Forschungsarbeiten.

Interaktive Landkarte

Implementiert wurde zudem eine interaktive Landkarte (Test-Status), auf der die Standorte von Professuren der Erwachsenenbildung, sowohl aktueller als auch vergangener, innerhalb des DACH-Verbandes angezeigt werden (siehe Abbildung 8). Über eine Schnittstelle ist es möglich, die Standortdaten der einzelnen Professuren aus der Datenbank auf einer Landkarte visuell darzustellen[84]. Dabei können über Filterfunktionen einzelne Hochschulen ausgewählt werden. Durch Anklicken einzelner Standorte (Hochschulen) ist es dann zudem möglich, sich die Besetzung einzelner Professuren an einer Hochschule im Verlauf anzeigen zu lassen[85].

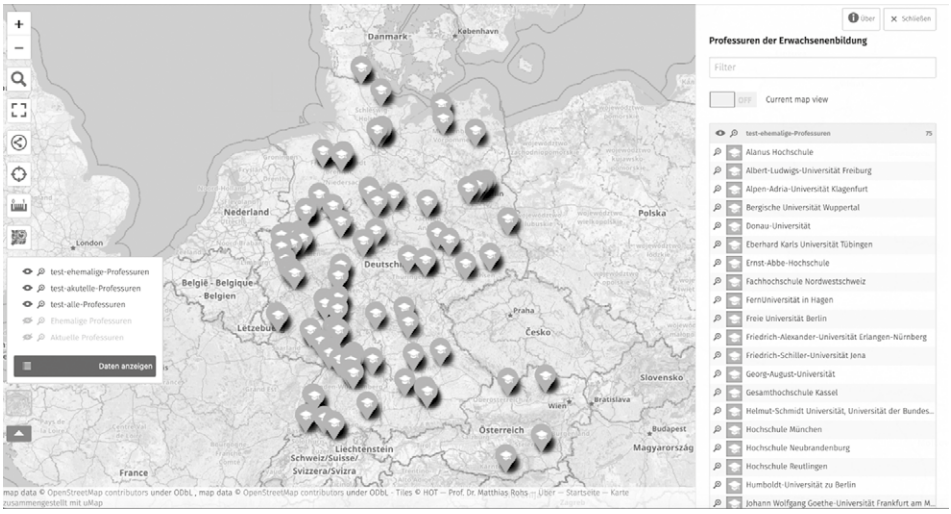

Abb. 8: Screenshot Interaktive Landkarte (26.04.2024)
(inspiriert durch Iller & Dörner (2020), erstellt mit OpenStreetMap https://www.openstreetmap.de/)

84 Genutzt wird hier das kostenlose Tool *OpenStreetMap* https://www.openstreetmap.de/
85 Diese Form der Darstellung ist inspiriert durch Iller & Dörner (2020).

4 Ergebnisse

4.1 Entwicklung in Österreich und der Schweiz

Die Entwicklungen der Erwachsenenbildung an den Hochschulen und Österreich und der Schweiz wurden bereits in den Kapiteln I/2 (für die Schweiz) und I/3 (für Österreich) dargestellt. Aufgrund der relativ geringen Anzahl der Professuren in diesen Ländern erübrigt sich eine quantitative Analyse. Daher sollen an dieser Stelle nur einige Eckpfeiler der Entwicklung für diese Länder dargestellt werden. Dabei werden wiederum nur die Professuren berücksichtigt, welche eine entsprechende Denomination im Sinne der vorgenommenen Eingrenzung für die Erwachsenenbildung hatten (siehe Kapitel II/3.4).

Die wichtigsten Eckpfeiler zu Österreich

Insgesamt gab es in Österreich an vier Universitäten Professuren mit einer Denomination im Bereich der Erwachsenenbildungswissenschaft:

Karls-Franzens-Universität (Graz)
Seit 1984 wurde hier eine Professur mit einschlägiger Denomination in Erwachsenenbildung mit *Werner Lenz* besetzt. Er hatte die Professur bis zu seiner Emeritierung 2012 inne. Bevor 2014 die Nachfolge besetzt wurde, welche bis heute aktiv ist, gab es eine weitere, überlappende Professur von 2010 bis 2016. Aktuell (2025) ist die Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung neu ausgeschrieben. Darüber hinaus gibt es seit 2001 sowie 2020 bis heute sowie 2011-2017 einschlägige Assistenzprofessuren sowie eine Assoziierte Professur[86] seit 2017.

Alpen-Adria-Universität (Klagenfurt)
2002 wurde hier *Elke Gruber* berufen und ist somit die erste Professorin für Erwachsenenbildung in Österreich. Sie hatte die Stelle bis 2014 inne. Seit 2017 ist diese Stelle neu besetzt.

Donau-Universität (Krems)
Seit 2005 gibt es auch in Krems eine passende Professor:innenstelle, hier mit der Denomination der Weiterbildungsforschung. Insgesamt wurde diese Stelle zweimal besetzt. Seit 2019 gibt es außerdem eine Assistenzprofessur mit einschlägiger Denomination.

Johannes Kepler Universität (Linz)
Hier gab es 2012 bis 2015 eine Stelle mit einschlägiger Denomination.

Universität Wien
1971 wurde *Herbert Zdarzil* auf die erste Professur für Erwachsenenbildung Österreichs an der Universität berufen. Es handelte sich dabei um eine außerordentliche Professur mit der Denomination „Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung und außerschulischen Erziehung". Nach der Emeritierung von *Zdarzil* (1997) folgte erst 2009 (bis 2022) eine Professur mit der Denomination „Pädagogik der Lebensalter"[87].

86 Zu den Professurformen in Österreich siehe Kapitel II./1.2.3

87 Diese Professur wurde aufgrund der breiten Betrachtung biographischen Lernens über die gesamte Lebensspanne nicht im engeren Sinne der Erwachsenenbildung zugerechnet

Geschlechterverhältnis

Insgesamt gab/gibt es vier Professorinnen und drei Professoren. Bei den beiden Assistenzprofessor:innen liegt Geschlechterparität vor. Aktuell sind 3 Professor:innen und 1 Professor beschäftigt.

Die wichtigsten Eckpfeiler zur Schweiz

Anders als in Österreich, finden sich die meisten Stellen mit einschlägiger Denomination an pädagogischen Hochschulen.

Universität Bern

An der *Universität Bern* war von 1990 bis 2009 *Karl Weber* an der fakultätsübergreifenden Koordinationsstelle für Weiterbildung (heute Zentrum für universitäre Weiterbildung) tätig. Eine Denomination ist nicht bekannt.

Universität Genf

Die Situation in Genf ist aufgrund der vorliegenden Rechercheergebnisse noch nicht abschließend zu bewerten. Seit 1977 war *Pierre Dominicé* Professor an der *Universität Genf* und arbeitete zur Erwachsenenbildung. Eine Denomination ist nicht bekannt. Aktuell gibt es drei Professuren mit Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung, insgesamt vier am Fachbereich „Formation des adultes" (Erwachsenenbildung)[88].

Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz

Am Standort Basel gab es von 2009 bis 2014 eine Professur mit einschlägiger Denomination, womit die Schweiz deutlich später eine einschlägige Professur hatte als Deutschland und Österreich. *Katrin Kraus* war die erste Professorin für Erwachsenenbildung in der Schweiz. Seit 2015 befindet sich die Professur mit dieser Denomination am Standort Muttenz der *FHNW*.

Pädagogische Hochschule Zürich

Von 2016 bis 2024 war hier eine Professur mit einschlägiger Denomination besetzt. Der Professurinhaber *Erik Haberzeth* war somit der erste (ordentliche) Professor der Erwachsenenbildung in der Schweiz. Die Professur wurde bisher nicht wieder besetzt.

Universität Zürich

Seit 2021 hat *Katrin Kraus* hier die Professur inne, welche die dritte und letzte einschlägige Professur in der Schweiz ist bzw. war. Hierbei muss jedoch erwähnt werden, dass es 1992 bereits eine Assistenzprofessur mit einer Denomination der Erwachsenenbildung gab, diese jedoch mit der Berufung des Inhabers zum Professor nicht neu besetzt wurde.

Geschlechterverhältnis

Von den 7 Professor:innen mit bekannter einschlägiger Denomination, die in der Schweiz eine Professur innehatten, sind noch 5 Professor:innen aktiv, wovon drei Frauen sind.

88 Website des Fachbereichs Erziehungswissenschaft mit dem Fachgebiet Erwachsenenbildung an der *Universität Genf* https://www.unige.ch/fapse/recherche/ssed/

4.2 Entwicklung in Deutschland von 1945-2024

Für die Untersuchung wurden nur Personen betrachtet, die zwischen 1945 und 2024 eine Junior-, Lebenszeit- oder Seniorprofessur innehatten.
Der im Rahmen dieser Untersuchung verwendete ursprüngliche Datensatz umfasste 227 Personen, von denen 162 Fälle durch die Denomination der Erwachsenenbildungswissenschaft zuzuordnen sind (siehe Kapitel II/3.4). Nach Streichung derjenigen Personen, die nie eine Junior-, Lebenszeit- oder Seniorprofessur besetzt haben (z. B. Honorarprofessor:innen, außerplanmäßige Professor:innen) und/oder nie mit entsprechender Denomination und Titel in Deutschland beschäftigt waren, gingen 145 Fälle in die Untersuchung ein. Hierbei ist anzumerken, dass sich hierunter 8 Juniorprofessor:innen befinden, die nie eine Lebenszeitprofessur mit einschlägiger Denomination erreichten. Zwei wurden nicht berufen, vier wurden in eine Professur berufen, dessen Denomination nicht der Erwachsenenbildung zuzuordnen ist und drei haben aktuell noch die Juniorprofessur inne. Diese Fälle werden bei Betrachtungen der Entwicklung der Professor:innenanzahl nicht berücksichtigt. Bei denjenigen Analysen, die das Geburtsjahr, den Geburtsort sowie das Promotions- bzw. Habilitationsjahr oder den Zeitraum der Professur beinhalten, kann es zu einer Reduktion der Personen kommen, da vereinzelte Daten hier entweder unbekannt oder von der Person selbst nicht für die Untersuchung freigegeben worden sind. Zusätzlich umfasst die Datenbank Personen aus Österreich und der Schweiz, die für die Untersuchung der Entwicklung in Deutschland entfernt wurden, insofern sie nie in Deutschland mit einschlägiger Denomination beschäftigt waren. Aufgrund der länderspezifischen Unterschiede, welche eine Vergleichbarkeit nicht immer ermöglichen, werden jedoch lediglich Lebenszeitprofessuren und keine Äquivalente zur Juniorprofessur (z. B. Assistenzprofessuren) in der Untersuchung betrachtet. Zwecks Transparenz wird in den folgenden Grafiken die Anzahl der einbezogenen Personen (n) aufgeführt. In der Anlage 12 findet sich eine Übersicht über alle Professuren mit Denomination Erwachsenenbildung (exklusive Juniorprofessuren) für den deutschsprachigen Raum von 1945 bis 2024 (Stand: [15.04.2025]. Damit liegt erstmals eine Liste alle Professuren für die Teildisziplin vor.

4.2.1 Die erste Professur für Erwachsenenbildung in der BRD

Mit der Etablierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin stellt sich auch die Frage, wem die ‚erste' Professur für Erwachsenenbildung zugerechnet werden kann. In der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskussion, ob in beiläufigen Bemerkungen oder in entsprechenden Nachrufen, besteht bislang keine Einigkeit, was verschiedene Gründe hat: Einerseits ist oft nicht klar definiert, nach welchem Kriterium die Zuordnung erfolgt. Es macht einen Unterschied, ob die offizielle Denomination oder die inhaltliche Ausgestaltung der Professur als Maßstab dient. Andererseits bleibt die besondere deutsch-deutsche Situation eines geteilten Deutschlands in der Debatte um die ‚ersten Professuren' in der Erwachsenenbildung meist unberücksichtigt. Das bedeutet, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft in der DDR in der Regel keine Rolle spielt, wenn es um die Zuschreibung von Professuren in der Erwachsenenbildung geht.
Betrachtet man die Diskurse innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft, um nachzuvollziehen, welche Professor:innen als Inhaber:innen der ‚ersten Professur' gelten, werden in der Regel *Horst Siebert*, *Friedrich „Fritz" Borinski* und *Joachim Knoll* genannt:

So schreibt beispielsweise *Rolf Arnold*, dass *Siebert* die erste Professur für Erwachsenenbildung innehatte: „In der Bundesrepublik Deutschland hat die Etablierung der Erwachsenenpädagogik als akademische Disziplin erst 1970 begonnen. Horst Siebert trat 1970 den ersten Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an" (Arnold, 2019, S. 109). In eine ähnliche Richtung argumentiert *Peter Faulstich*, wenn er in seinem Beitrag zum 40-jährigen Jubiläum der *Sektion Erwachsenenbildung* feststellt: „Aber erst 1970 besetzte Horst Siebert (davor Assistent Knolls) an der damaligen Pädagogischen Hochschule in Hannover die erste Professur, die eindeutig dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung gewidmet war" (Faulstich, 2014, S. 104). Auch auf der Webseite des *Instituts für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung* der *Leibniz Universität Hannover* findet sich eine entsprechende Darstellung zu *Siebert*:

> Im Sommersemester 1970 wurde an der damaligen Pädagogischen Hochschule die erste Professur für Erwachsenenbildung in Deutschland eingerichtet und das Diplomstudium für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung etabliert. Später wurden neue Wahlpflichtfächer (interkulturelle Pädagogik, Medienpädagogik, Bildungsökonomie) eingeführt. 1977 wurde die PH in die Universität Hannover integriert. (IfBE, 2025)[89]

Obwohl *Siebert* hier nicht explizit erwähnt wird, wird er implizit mit der ‚ersten Professur für Erwachsenenbildung in Deutschland' in Verbindung gebracht. Im Nachruf des *Instituts für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung* der *Leibniz Universität Hannover* wird dieser Zusammenhang deutlicher herausgestellt: „Dieser erste explizit erwachsenenpädagogische und von Horst Siebert mit Leben gefüllte Lehrstuhl bildete einen Baustein in der Etablierung der Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin und fundierte die starke Tradition der Erwachsenenbildung in Niedersachsen."[90] *Jost Reischmann* differenziert hingegen zwischen Lehrstuhl und Professur und kommt zu folgender Einschätzung: „1969 wurde in Hannover die erste Professur für Erwachsenenbildung eingerichtet (Horst Siebert), mit der Berufung Werner Fabers 1977 erhielt Bamberg bundesweit den ersten Lehrstuhl" (Reischmann, 2014, S. 504).

Neben *Siebert* wird auch Borinski häufig als einer der ersten Inhaber einer Professur in der Erwachsenenbildung genannt. *Knoll* berichtet bspw. im Editorial der Zeitschrift *Bildung und Erziehung*, dass am „Ende der 50er Jahre an der Freien Universität Berlin der erste Lehrstuhl für Erwachsenenbildung im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Universitätsinstituts (Fritz Borinski) eingerichtet (wird)" (Knoll, 1976, S. 1); *Josef Schrader* stellt fest, dass „Ende der 1950er Jahre an der FU Berlin eine erste Professur für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik eingerichtet und mit Dr. Fritz Borinski besetzt (wurde)" (Schrader, 2019, S. 29). *Peter Faulstich* und *Christine Zeuner* betonen in einem Porträt über *Borinski*, dass er 1956 „an die Freie Universität Berlin auf den ersten Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft berufen" wurde (Faulstich & Zeuner, 2001, S. 245). An anderer Stelle ergänzen sie, dass es sich um einen „Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt politische Bildung und Erwachsenenbildung" handelte (Faulstich & Zeuner, 2001, S. 267). Auch *Martha Friedenthal-Haase* schreibt im Nachruf auf *Borinski*, dass er an der Freien Universität „einen Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit den

89 Die Geschichte des *Instituts für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung* der *Leibniz Universität Hannover*, https://www.ifbe.uni-hannover.de/de/institut/geschichte

90 Nachruf Prof. Dr. *Horst Siebert*, https://www.ifbe.uni-hannover.de/de/news-veranstaltungen/news/aktuelles-detailansicht/news/nachruf-prof-dr-horst-siebert. In anderen Nekrologen auf Siebert wird nicht erwähnt, ob er die „erste Professur für Erwachsenenbildung" in Deutschland innehatte (z. B. Schrader, 2023b)

Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Politische Bildung" (Friedenthal-Haase, 1988, S. 223) innehatte. Sie fügt hinzu, dass er „übrigens als erster Hochschullehrer mit diesem speziellen Auftrag" (Friedenthal-Haase, 1988, S. 223) betraut wurde in der BRD.
Zum Kreis der ‚ersten' Professuren wird – neben *Siebert* und *Borinski* – auch *Knoll* hinzugezählt (Knoll, 1976, S. 1). In einem Nachruf des *Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV)*[91] anlässlich seines Todes im März 2024 heißt es zu seiner Professur: „1964 wurde Joachim H. Knoll auf den Lehrstuhl für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung an der Ruhr-Universität in Bochum berufen" (DVV, o. J., o. S.). *Heribert Hinzen* und *Elisabeth Meilhammer* schreiben in ihrem Nachruf:

> 1964 wurde er an die Ruhr-Universität Bochum auf den neu eingerichteten Lehrstuhl für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung berufen, der anfangs noch Lehrstuhl für Praktische Pädagogik hieß. Joachim H. Knoll war ein Pionier der universitär verankerten Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. (Hinzen & Meilhammer, 2024, S. 125).[92]

Auch *Klaus Künzel* und *Michael Schemmann* halten in ihrem Nachruf fest: „Im Jahre 1964 wurde er an die gerade gegründete Ruhr-Universität Bochum auf den Lehrstuhl für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung berufen" (Künzel & Schemmann, 2024, o. S.).
Sofern diesen Darstellungen gefolgt wird, bleibt – wie bereits erwähnt – offen, welche Personen anhand welcher Kriterien zu den ersten Professor:innen der Erwachsenenbildung gezählt werden können. Die angeführten Beispiele veranschaulichen die unterschiedlichen Zuordnungen. Wird als zentrales Kriterium für die erste Professur in der Erwachsenenbildung im deutsch-deutschen Kontext die offizielle Denomination herangezogen, erweitert sich der Kreis potenzieller Kandidat:innen.
Ausgehend vom *Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung* und unter Berücksichtigung der Professuren für Erwachsenenbildung in der DDR lässt sich somit folgende vorläufige Ordnung vorschlagen zu den ersten (gesamtdeutschen) Professuren der Erwachsenenbildung, wenn als Differenzkriterium die Denomination herangezogen wird (siehe Tabelle 4).

91 Nachruf DVV: Prof. Dr. Dr. h. c. *Joachim H. Knoll* verstorben, https://www.dvv-international.de/unsere-arbeit/aktuelles/detail/prof-dr-dr-h-c-joachim-h-knoll-verstorben

92 Nach Auskunft des Universitätsarchivs der *Ruhr-Universität Bochum* war die Denomination „Praktische Pädagogik". *Knoll* selbst schreibt vom „Lehrstuhl die Bezeichnung ‚Praktische Pädagogik' (Erwachsenenbildung und berufliche Fortbildung)" (Knoll, 1973, S. 59). Das Universitätsarchiv kann diese Denonimaton aktuell nicht bestätigen, da die Personalakte noch bis 2034 einer Sperrfrist unterliegt. Somit wird *J. H. Knoll* in der Liste auch nicht geführt.

Tab. 4: Liste der ersten zehn Professor:innen mit einer Denomination im Bereich Erwachsenenbildung im deutsch-deutschen Kontext nach dem Jahr der Berufung

Nr	Jahr	Name	Denomination	Hochschule/ Ort
1	1949	Herbert Max Schaller	Theorie der Erwachsenenbildung	Karl-Marx-Universität Leipzig
2	1970	Wolfram Knöchel	Erwachsenenbildung	Karl-Marx-Universität Leipzig
2	1970	Wilhelm Niggemann	Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung	Pädagogische Hochschule Ruhr, Essen
2	1970	Horst Siebert	Erwachsenenbildung	Pädagogische Hochschule Niedersachsen, Hannover
3	1971	Joachim Dikau	Erwachsenenpädagogik	Pädagogische Hochschule Berlin
3	1971	Paul Röhrig	Geschichte und Theorie der Erwachsenenbildung	Pädagogische Hochschule Rheinland, Köln
3	1971	Johannes Weinberg	Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung	Pädagogische Hochschule Westfalen Lippe, Münster
4	1972	Hildegard Feidel-Mertz	Erwachsenenbildung	Goethe-Universität Frankfurt
5	1973	Jochen Horst Kaltschmid	Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenensozialisation/ Weiterbildung	Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
5	1973	Herbert Schwab	Erwachsenenbildung und berufliche Fort- und Weiterbildung	Universität Oldenburg

Anhand der Aufstellung wird deutlich, dass der bisherige (unausgesproche) Fokus bei den ‚ersten' Professuren für Erwachsenenbildung in Deutschland stets auf der Bundesrepublik Deutschland lag. Diese Tatsache ist insofern bemerkenswert, als die erste Professur im deutschsprachigen Raum bereits 1949 an der damaligen *Karl-Marx-Universität* an *Herbert Max Schaller* vergeben wurde – mit der Denomination „Theorie der Erwachsenenbildung"[93]. An zweiter Stelle folgen dann die Professuren von *Horst Siebert*, *Wilhelm Niggemann*[94] sowie von *Wolfram Knöchel*, ein weiterer Professor der *Karl-Marx-Universität* Leipzig. Im Jahr 1971 sind die nächstfolgenden Berufenen in der Erwachsenenbildung *Joachim Dikau*, *Paul Röhrig* und *Johannes Weinberg*. Im Jahr 1972 wird mit *Hildegard Feidel-Mertz* die erste Professorin mit einschlägiger Denomination Erwachsenenbildung in Frankfurt am Main berufen. *Jochen Kaltschmid* und *Herbert Schwab* werden 1973 berufen.

93 Ernennungsschreiben für *Herbert Schaller* als Professor mit vollem Lehrauftrag für Theorie der Erwachsenenbildung mit Wirkung zum 01.03.1949 Universitätsbibliothek Leipzig 2012

94 Nach Auskunft der Universitätsarchivs der *Universität Duisburg-Essen* (Nachfolgeorganisation der *Pädagogischen Hochschule Ruhr*, Standort Essen) gibt es keine Unterlagen zur Bestätigung des Berufungsjahres und der Denomination.

Anhand der Liste wird deutlich, dass weder *Knoll* noch *Borinski*, wenn nach der Denomination gegangen wird, aufgenommen werden können: Während *Knoll* 1964 an der *Universität Bochum* eine Professur für „Praktische Pädagogik" innehatte, war es bei *Borinski* an der *Freien Universität Berlin* eine „Professur für Pädagogik". Das gleiche gilt auch für *Hans-Dietrich Raapke*, welcher 1965 an die *PH Oldenburg* auf eine Professur für „Pädagogik" berufen wurde[95]. Darüber hinaus erwähnt *Knoll* in seiner „Einführung in die Erwachsenenbildung" (Knoll, 1973, S. 60) *Johannes Müller*, der 1971 an die *Pädagogische Hochschule Ruhr* (Standort Dortmund) berufen worden sein soll. Jedoch lassen sich keine Angaben zur Person im Personenverzeichnis[96] der *Pädagogischen Hochschule Ruhr* finden.

4.2.2 Gesamtentwicklung pro Dekade

Zur Einschätzung der Entwicklung der Professuren in der Erwachsenenbildung, sowie zur Analyse von Veränderungen und möglichen Trends, wird zunächst die Gesamtentwicklung der Professor:innen pro Dekade betrachtet (siehe Abbildung 9). Bei der Interpretation der Abbildung ist zu beachten, dass sich die Angaben auf die Anzahl der Personen bezieht, welche in der jeweiligen Dekade (für die 2020er Dekade die Jahre 2020 bis Anfang 2024) eine Professur mit einer Denomination in der Erwachsenenbildung innehatten. Aufgrund des Ausscheidens und der Neuberufungen ist diese Zahl nicht gleichzusetzen mit den Stellen. Diese sind nur stichtagsgenau anzugeben, wobei es 54 Professuren in der Erwachsenenbildung zum Stichtag am 31.01.2024 gab[97].

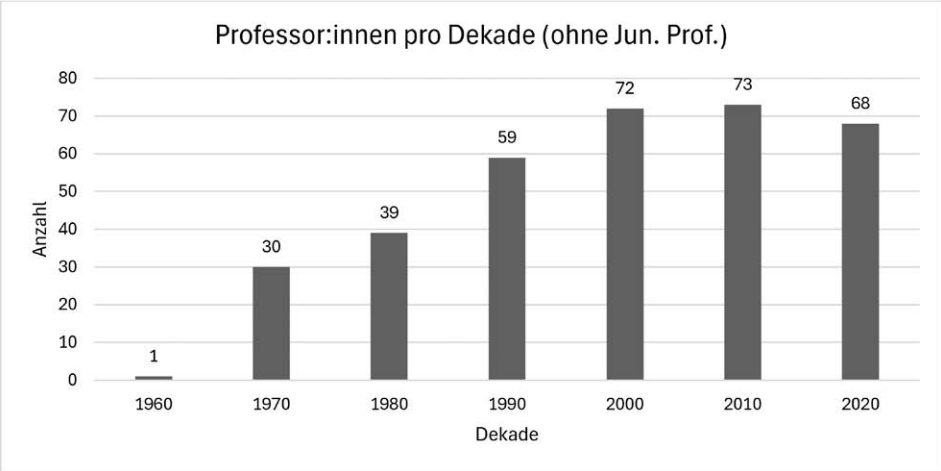

Abb. 9: Aktive Professor:innen der Erwachsenenbildung nach Dekade (ohne Jun.-Prof.) (n=137)
Erläuterung: Hier wird nur der letzte in der Dekade erreichte Titel berücksichtigt.

95 Auskunft der Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften der *Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*
96 Personal- und Vorlesungsverzeichnis / *Pädagogische Hochschule Ruhr*, https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/41835
97 Die 54 Professuren beziehen sich auf solche mit einschlägiger Denomination, von denen drei Juniorprofessuren sind.

Abbildung 9 zeigt, dass es in den 1970er Jahren als Konstitutionsphase der Erwachsenenbildungswissenschaft als erziehungswissenschaftliche Teilisziplin 30 Professor:innen mit einer Denomination der Erwachsenenbildung gab. Diese Zahl stieg in den folgenden Jahrzehnten kontinuierlich an: In den 1980er Jahren waren es 39 und in den 1990er Jahren bereits 59 Professor:innen. Die ansteigende Entwicklung der Professor:innen setzte sich auch in der 2000er Dekade (72 Professor:innen) sowie in den 2010er Jahren fort, in denen mit 73 Professor:innen die bisher höchste Anzahl erreicht wurde. In der aktuellen 2020er Dekade deutet sich ein rückläufiger Trend an (68 Professor:innen) an, wobei zu beachten ist, dass in die Betrachtung nur die ersten vier Jahre des laufenden Jahrzehnts einflossen. Es kann vermutet werden, dass der starke Aufwuchs von Professuren seit den 1970er Jahren ein Plateau erreicht hat.

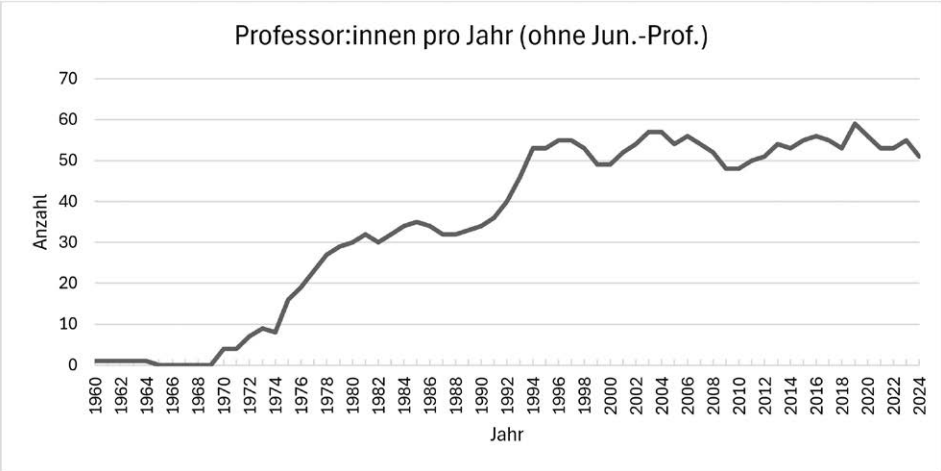

Abb. 10: Aktive Professor:innen der Erwachsenenbildung pro Jahr (ohne Jun.-Prof.) (n=137)

Bei Betrachtung der Professor:innen pro Jahr, die gleichzeitig tätig sind, zeigt sich, dass dieses Plateau Mitte der 1990er Jahre erreicht wurde (siehe Abbildung 10). Seit 1994 schwankt die gleichzeitige Anzahl an Professor:innen in regelmäßigen Abständen zwischen 46 und 59. Vergleicht man diese Zahlen mit den vorliegenden Ergebnissen, so zeigt sich, dass diese teilweise von älteren Zählungen stark abweichen. So gehen Faulstich und Graeßner (1995) davon aus, dass es in den Jahren 1994 und 1995 ungefähr 40 aktive Professor:innen gab, welche die tatsächliche Anzahl von 53 Professor:innen damit erheblich unterschätzten. Die Ergebnisse von Merkens und Dreyer (2002) kommen der Anzahl in Abbildung 10 wiederum sehr nahe. So gingen diese von 49 Professuren der Erwachsenenpädagogik im Jahre 2001 aus, während – in Abbildung 10 – 52 gleichzeitige Professor:innen erfasst werden konnten. Faulstich und Graeßner (2003) überschätzen wiederum die Anzahl der Professuren im Bereich der Erwachsenenswissenschaft im Jahre 2002 mit 71 erheblich, vergleicht man sie mit den 54 aus Abbildung 10. Diese übersteigt sogar die höchste erfasste Anzahl gleichzeitiger Professor:innen von 59 im Jahre 2019. Letztlich kommen die Ergebnisse von Katrin Kaufmann und Hans Merkens (2006) mit einer Anzahl von 59 Professuren im Jahre 2006, inklusive einer Juniorprofessur, den erfassten gleichzeitige Professor:innen sehr nahe, jedoch mit einem beachtlichen Unterschied: In Abbildung 10 werden keine Juniorprofessuren betrachten, wodurch 56

Professor:innen erfasst werden. Berücksichtigt man wiederum zusätzlich die Juniorprofessuren, können 3 Juniorprofessor:innen in diesem Jahr festgestellt werden, sodass die Zahlen genau übereinstimmen.
Die Entwicklung der Professuren ist dabei im Zusammenhang mit dem allgemeinen Aufwuchs des wissenschaftlichen Personals an den Hochschulen zu sehen. So stieg die absolute Anzahl der Professor:innen in Deutschland zwischen 1960 und 1990 von 4.000 auf 24.000, wobei hier der Beitritt der neuen Bundesländer zu beachten ist (Lundgreen, 2009, S. 30-36). Das ist etwa eine Versechsfachung. Dabei gab es zunächst ein rasantes Wachstum bis ca. 1980, welches dann in eine Phase der Stagnation mündete (Lundgreen, 2009, S. 138). Damit ist die Anzahl der Professuren in der Erwachsenenbildung für den gesamten Zeitraum weitaus stärker gestiegen als im Durchschnitt aller Professuren. Das betrifft auch die Zeitspanne zwischen 1975 und 1992, in der sich die Anzahl der Professuren in der Erwachsenenbildung fast verdreifacht hat, die aller Professuren aber nur um ca. 50% gestiegen ist.
Beim Vergleich mit der Erziehungswissenschaft insgesamt, über die der *Datenreport Erziehungswissenschaft* Auskunft gibt, zeigt sich, dass das in der Erwachsenenbildung bestehende Plateau seit Mitte der 1990er Jahre sich so auch in der Erziehungswissenschaft insgesamt widerspiegelt, wo die Anzahl der Professuren zwischen 1995 (1.091) bis 2022 (1.124) – nach einen Abfall von 4% 2019 – nur um 3% gestiegen ist und sich damit auch kaum verändert hat (Gerecht et al., 2024, S. 142).

4.2.3 Alter bei Berufung

Um Trends hinsichtlich des Berufungsalters zu eruieren, werden in den folgenden beiden Abschnitten das durchschnittliche Berufungsalter der Professor:innen (ohne Juniorprofessuren) zunächst allgemein, danach differenziert nach Geschlecht sowie nach Hochschultyp betrachtet.

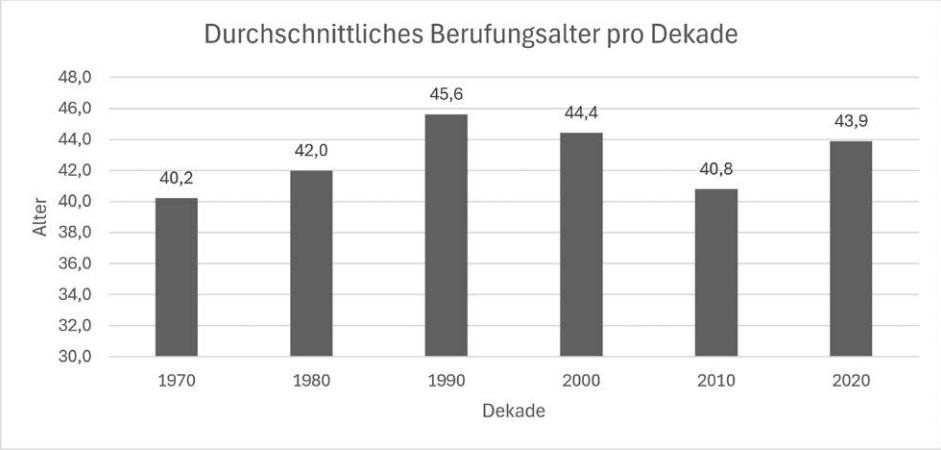

Abb. 11: Durchschnittliches Alter bei der Erstberufung mit einschlägiger Denomination pro Dekade (n=108)

Abbildung 11 verdeutlicht, dass das durchschnittliche Alter bei einer Berufung auf eine Professur (ohne Juniorprofessur) über die Jahrzehnte hinweg Schwankungen aufweist. So lag das durchschnittliche Berufungsalter (Erstberufung) in den 1970er Jahren bei 40,2

Jahren, was den niedrigsten Wert im Rahmen der betrachteten Dekaden aufweist. In den 1980er Jahren stieg das Durchschnittsalter leicht auf 42 Jahre an, bevor es in den 1990er Jahren mit 45,6 Jahren seinen Höchststand erreichte. Dieser deutliche Anstieg könnte auf strukturelle Änderungen hinsichtlich der Qualifikationsanforderungen oder von Berufungskriterien verweisen, gleichzeitig aber auch mit der Wiedervereinigung von Ost- und Westdeutschland zusammenhängen, durch die ggf. neue Stellen mit tendenziell älteren Personen besetzt wurden. In den darauffolgenden Dekaden sank das Durchschnittsalter leicht auf 44,4 Jahre in den 2000er Jahren sowie deutlicher auf 40,8 Jahre im 2010er-Jahrzehnt ab. Dadurch zeigte sich hier ein ähnliches Alter wie in den 1990er Jahren. Jedoch stieg das Berufungsalter in der aktuellen Dekade erneut auf 43,9 Jahre an, was auf eine Stabilisierung oder eine Rückkehr zu einem höheren Berufungsalter, ähnlich wie in den 2000er Jahren, hindeutet.

Der Vergleich mit Erstberufungsalter über alle Disziplinen hinweg zeigt, dass diese in der Erwachsenenbildung mit 40,8 Jahre in den 2010er Dekade ein Jahr über dem Durchschnitt von 39,8 Jahre liegt, den der *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs* 2021 (BuWin, 2021, S. 196) ausweist. Auch wenn diese Abweichung nicht sehr groß ist, zeigt sich grundsätzlich eine große Spannbreite zwischen den Disziplinen. Während in der Geschichtswissenschaft das Durchschnittsalter bei der Erstberufung bei 42,6 Jahren liegt, sind es in den Wirtschaftswissenschaften 37,0 Jahre (BuWin, 2021, S. 196). Die Erziehungswissenschaft bzw. die Erwachsenenbildung werden in dieser Erhebung nicht ausgewiesen.

Bei einer Differenzierung der Ergebnisse anhand des Merkmals „Geschlecht" zeigen sich variierende Tendenzen. So gab es zwischen den Geschlechtern, v. a. in den 1990er Jahren, Phasen der Angleichung, aber auch Dekaden, in denen sich deutliche Altersunterschiede im Erstberufungsalter zwischen den Geschlechtern zeigten (siehe Abbildung 12).

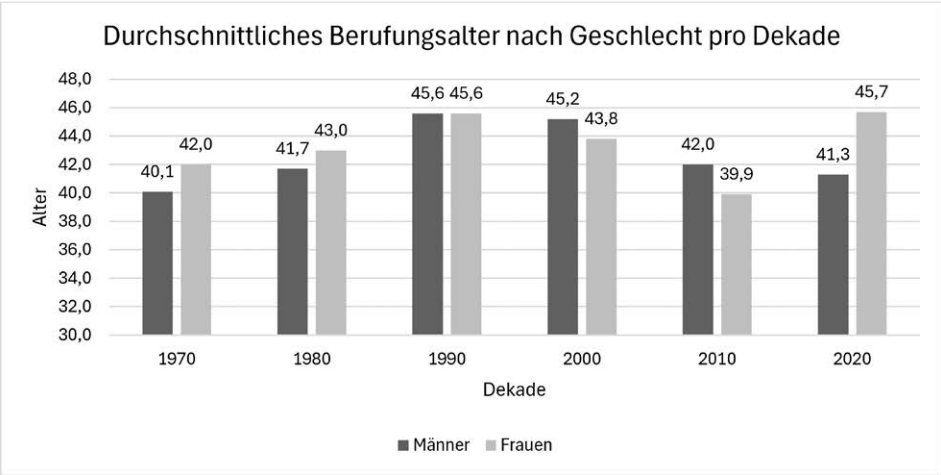

Abb. 12: Durchschnittliches Alter bei der Erstberufung mit einschlägiger Denomination pro Dekade nach Geschlecht (n=108)

So wurden Frauen in den 1970er Jahren mit 42,0 Jahren fast zwei Jahre später auf eine Lebenszeitprofessur berufen als Männer (40,1 Jahren). Diese geschlechtsspezifische Differenz blieb in den 1980er Jahren weitestgehend konstant, während sich das durchschnittliche Berufungsalter für beide Geschlechter auf 43,0 Jahre (Frauen) bzw. 41,7 Jahre

(Männer) erhöhte. Jedoch änderte sich das in den 1990er-Jahren: Die geschlechtsspezifischen Unterschiede verschwanden. Frauen und Männer wurden (mit ca. 45,6 Jahren) im gleichen Alter, aber im Vergleich zu den vorherigen Dekaden später berufen. Im Vergleich zu den 2000er Jahren, wo Männer mit 45,2 Jahren und Frauen mit 43,8 Jahren berufen wurden, deutet sich damit in den 1990er Jahren eine Umkehrung des geschlechtsspezifischen Berufungsalters an. In den 2010er Jahren sank das Berufungsalter für beide Geschlechter erneut ab, während sich die Differenz zwischen den beiden Geschlechtern verkleinerte. Dabei waren die Männer (42,5 Jahre) etwas älter als die Frauen (41,4 Jahre).
Aktuell scheint die geschlechtsspezifische Kluft tendenziell wieder zuzunehmen und Frauen im höheren Alter berufen zu werden. So deutet sich in den bisher betrachteten Jahren der aktuellen 2020er Dekade an, dass Männer im Gegensatz zu den 2010er Jahren wieder in einem jüngeren Alter berufen werden (41,3 Jahre), während das Berufungsalter der Frauen (45,7 Jahre) deutlich höher liegt als in den 2010er Jahren. Diese Zahlen können jedoch aufgrund des Untersuchungszeitraums nur als erste Tendenz eingeordnet werden. Bei den vorgenommenen Vergleichen ist zu berücksichtigen, dass noch in den 1970er und 1980er Jahren der Anteil der Professorinnen sehr gering war, sodass mögliche Ursachen für die beschriebenen Altersunterschiede nicht allein auf Grundlage der vorliegenden Daten beurteilt werden können.
Zur Erklärung der Altersunterschiede in den letzten Dekaden sowie den Geschlechtern könnte ggf. die Zunahme von Professuren an Fachhochschulen beigetragen haben. Wie Abbildung 15 zeigt, erfolgen die Berufungen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften tendenziell früher. Da allerdings der Anteil der Professuren mit einer Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung an Hochschulen für angewandte Wissenschaften nur etwa fünf Prozent aller Professor:innen der Erwachsenenbildung ausmacht, ist dieser Einfluss nur gering. Auch der Anstieg von privaten Hochschulen hat keinen gravierenden Einfluss auf die Entwicklung von Professuren in der Erwachsenenbildung (siehe Kapitel II/4.2.7). Der Kategorie "Sonstige" werden darüber hinaus Hochschultypen zugeordnet, die sich von den Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden, wie z. B. duale Hochschulen, Pädagogische Hochschulen oder Kunsthochschulen.

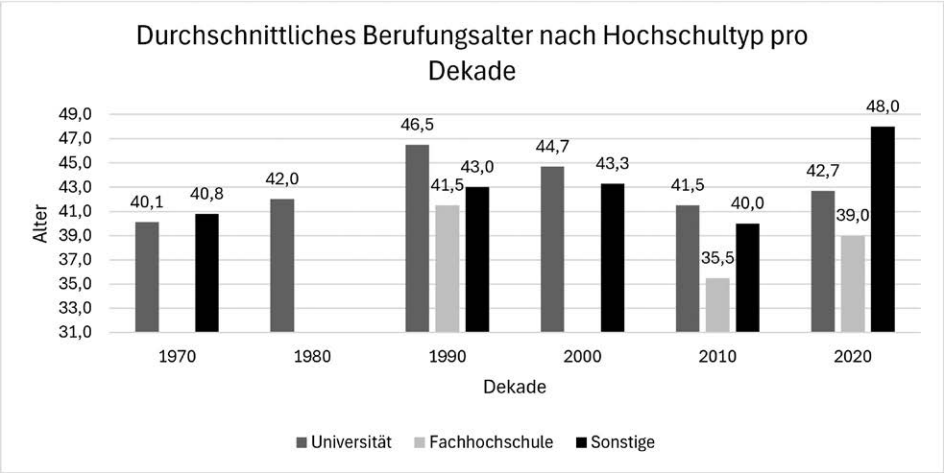

Abb. 13: Durchschnittliches Alter bei der Erstberufung mit einschlägiger Denomination in der Erwachsenenbildung pro Dekade nach Hochschultyp (n=108)

Insgesamt zeigt sich, dass deutliche Unterschiede hinsichtlich des Alters der Erstberufung zwischen den verschiedenen Hochschultypen bestehen. Während in 1970er Jahren das Durchschnittsalter der Erstberufung an sonstigen Hochschulen (40,8) sich zumindest auf ähnlichem Niveau befindet wie an Universitäten (40.1), ist in den folgenden Dekaden der 1990er, 2000er sowie 2010er Jahre das Berufungsalter an Universitäten tendenziell höher als bei den anderen Hochschultypen. Hochschulen für angewandte Wissenschaften, welche seit den 1990er Jahren in die Betrachtung eingehen, weisen jeweils ein niedrigeres Berufungsalter auf. Das ist insofern verwunderlich, dass für eine Fachhochschulprofessur der Nachweis einer fünfjährigen qualifizierten Berufstätigkeit, von der mindestens drei Jahre durch eine qualifizierte Berufspraxis außerhalb einer Hochschule abgedeckt sein müssen, erforderlich ist (bukof, 2017, S. 3). Damit wäre eigentlich bei diesem Hochschultypus mit einer späteren Berufung zu rechnen gewesen. Hinsichtlich der sonstigen Hochschulen zeigt sich innerhalb der betrachteten ersten Jahre der aktuellen 2020er Dekade mit 48,0 Jahren ein markanter Anstieg des Berufungsalters im Gegensatz zu Universitäten (42,7 Jahre) sowie Fachhochschulen (39,0 Jahre). Jedoch muss hier erneut berücksichtigt werden, dass nur die ersten vier Jahre der aktuellen Dekade betrachtet wurden sowie teilweise nur geringe Fallzahlen der Berechnung zu Grunde liegen.

4.2.4 Regionalität

Im Folgenden wird die regionale Herkunft der Professor:innen beleuchtet werden. Ausschlaggebend ist dabei der jeweilige Geburtsort. Die Zuordnung zu den Bundesländern erfolgte dabei auf der Grundlage der aktuellen Landesgrenzen. Auch Professorinnen und Professoren, welche in der DDR geboren wurden, werden zwecks Vereinfachung der Darstellung den aktuellen Bundesländern zugeordnet. Entsprechend kann die Herkunft von 104 der 137 Professor:innen der Erwachsenenbildung einem der heutigen 16 Bundesländer zugeordnet werden. Abbildung 14 gibt einen entsprechenden Überblick.

Erstaunlich dabei ist, dass trotz des langen Zeitraums der Betrachtung relativ viele Professorinnen und Professoren in den neuen Bundesländern geboren wurden, wo es bis 1990 nur eingeschränkte Möglichkeiten zum Studium der Erwachsenenbildung gab. Zwar stammen die meisten Professor:innen aus Nordrhein-Westfalen, aber im Verhältnis zu den aktuellen Einwohnerzahlen stammen überdurchschnittlich viele Professor:innen aus Sachsen-Anhalt und Brandenburg.

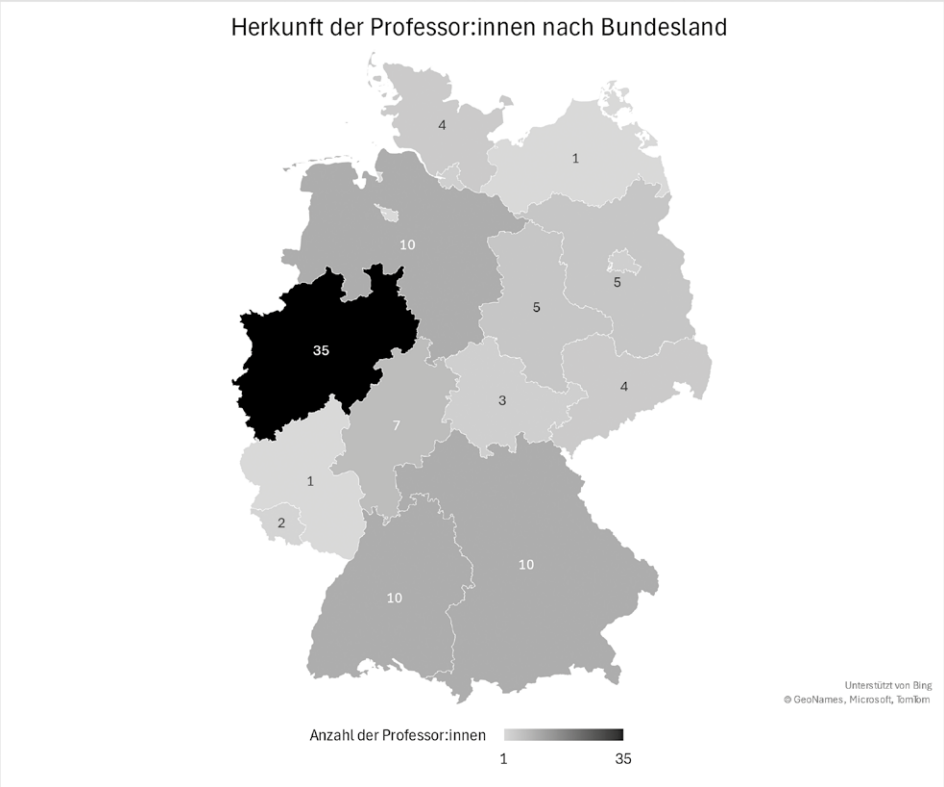

Abb. 14: Geburtsort der Professor:innen der Erwachsenenbildung nach Bundesland 1960-2024 kumuliert (n=104) Nicht angezeigte Werte: Berlin (3), Bremen (1), Hamburg (1).

Zusätzlich stammen 26 weitere Professorinnen und Professoren aus dem deutschsprachigen Bereich, darunter vier aus einem ehemals deutschen Gebiet östlich der Oder-Neiße-Linie sowie eine Person, die in Österreich geboren wurde. 21 Professor:innen können nicht dem genauen Bundesland zugeordnet werden, beispielsweise wenn zwar der Ort bekannt ist, dieser jedoch mehrfach in Deutschland vorkommt. Lediglich drei der 137 Professor:innen kommen gesichert aus nicht aktuellen oder ehemaligen deutschen Gebieten, darunter zwei aus dem nichteuropäischen Raum. Bei vier Personen ist die Herkunft gänzlich unbekannt. In Tabelle 1 lässt sich der jeweilige Anteil der Professor:innen ablesen, die in einem bestimmten Bundesland geboren wurden. Setzen wir diese ins Verhältnis mit dem durchschnittlichen Anteil der Bundesländer an der Bevölkerung seit 1960 (für die neuen Bundesländer seit 1990), dann unterscheiden sich diese in den meisten Fällen höchstens um drei Prozentpunkte. Die große Ausnahme ist Nordrhein-Westfalen (NRW), dessen Einwohnerzahl durchschnittlich 23,7 % der deutschen Bevölkerung ausmacht, die Anzahl der Professor:innen, die in NRW geboren wurden, diese jedoch merklich mit einem Anteil von 33,7 % übersteigt.

Werden die letzten drei Dekaden miteinander verglichen (siehe Tabelle 5), so zeigt sich, dass es jeweils die meisten Professuren der Erwachsenenbildung in NRW gab. Lediglich im Saarland gab es über den gesamten Zeitraum keine entsprechende Professur, während eine Professur der Erwachsenenbildung in Brandenburg im Jahr 2004 (Universität

Potsdam) eingerichtet wurde. Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern sind mit jeweils einer Professur über die gesamte Zeitspanne ausgestattet gewesen. Bis auf Baden-Württemberg, in dem die Anzahl der Professuren über die betrachteten drei Dekaden deutlich gestiegen ist, und Bremen, wo sich die Anzahl der Professuren deutlich verringert hat, blieb die Zahl in den anderen Bundesländern tendenziell unverändert.

Tab. 5: Anzahl der Professuren pro Bundesland in den Dekaden 1990, 2000 und 2010

Erläuterung: In den Klammern steht die Anzahl der Personen, die die entsprechenden Professuren innehatten.

Bundesland	**1990**	**2000**	**2010**
Baden-Württemberg	2 Professuren (2 Prof.)	6 Professuren (6 Prof.)	9 Professuren (11 Prof.)
Bayern	5 Professuren (4 Prof., 1 Sen. Prof.)	6 Professuren (5 Prof., 1 Sen. Prof.)	7 Professuren (7 Prof.)
Berlin	5 Professuren (5 Prof.)	4 Professuren (5 Prof.)	3 Professuren (2 Prof., 1 Sen. Prof.)
Brandenburg	0 Professuren	1 Professur (1 Prof.)	1 Professur (1 Prof.)
Bremen	6 Professuren (6 Prof.)	4 Professuren (5 Prof.)	2 Professuren (2 Prof.)
Hamburg	4 Professuren (5 Prof.)	4 Professuren (5 Prof.)	5 Professuren (5 Prof.)
Hessen	8 Professuren (8 Prof.)	8 Professuren (8 Prof.)	5 Professuren (6 Prof.)
Mecklenburg-Vorpommern	1 Professur (2 Prof.)	1 Professur	1 Professur
Niedersachsen	5 Professuren (5 Prof.)	6 Professuren (6 Prof.)	4 Professuren (4 Prof.)
Nordrhein-Westfalen	14 Professuren (14 Prof.)	15 Professuren (17 Prof.)	17 Professuren (20 Prof.)
Rheinland Pfalz	4 Professuren (5 Prof.)	5 Professuren (7 Prof.)	4 Professuren (3 Prof., 1 Sen. Prof.)
Saarland	0 Professuren	0 Professuren	0 Professuren
Sachsen	4 Professuren (4 Prof.)	4 Professuren (5 Prof.)	3 Professuren (5 Prof.)
Sachsen-Anhalt	2 Professuren (2 Prof.)	2 Professuren (3 Prof.)	3 Professuren (4 Prof.)
Schleswig-Holstein	1 Professur (1 Prof.)	1 Professur (3 Prof.)	1 Professur (1 Prof.)
Thüringen	3 Professuren (3 Prof.)	2 Professuren (3 Prof.)	3 Professuren (3 Prof.)
Deutschland	62 Professuren (59 Professor:innen)	69 Professuren (72 Professor:innen)	67 Professuren (73 Professor:innen)

Die aktuelle Situation (2024) zeigt, dass neben dem Saarland nun auch Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern über keine Professur mit Denomination im Bereich Erwachsenenbildung verfügt (siehe Abbildung 15). Sichtbar wird auch hier der deutliche Abstand von Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg im Gegensatz zu den anderen Bundesländern und dem Nordosten Deutschlands, wo es mit Ausnahme Berlins keine Professuren mit für Erwachsenenbildung mehr gibt. Damit sind aktuell vier Bundesländer ohne entsprechende Professur.

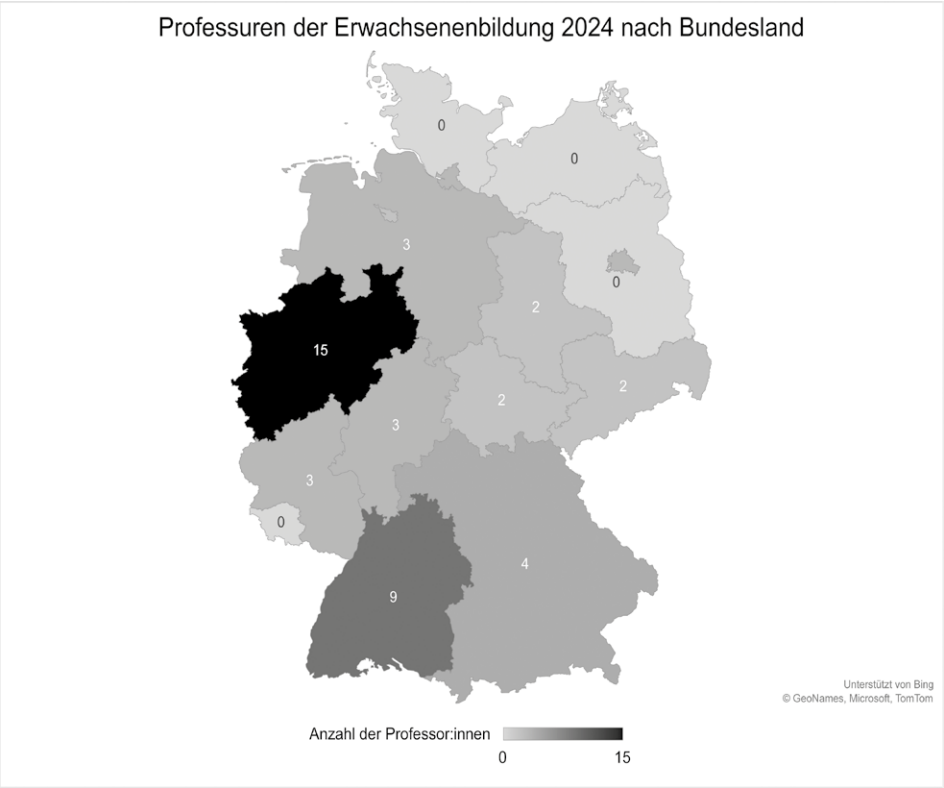

Abb. 15: Professuren der Erwachsenenbildung 2024 nach Bundesland (n=51)
Nicht angezeigte Werte: Berlin (3), Bremen (2), Hamburg (3).

Bezogen auf die Anzahl der Professuren (2024) pro Einwohner lassen sich drei Gruppen erkennen: Bremen und Hamburg weisen die höchste Dichte auf, gefolgt von einem Mittelfeld, angeführt von Thüringen und Sachsen-Anhalt bis Rheinland-Pfalz. Mit Ausnahme der Bundesländer ohne einschlägige Professur haben Sachsen, Hessen, Niedersachsen und Bayern das mit Abstand schlechteste Verhältnis zwischen Einwohnern und Professuren im Bereich der Erwachsenenbildung (siehe Abbildung 16).

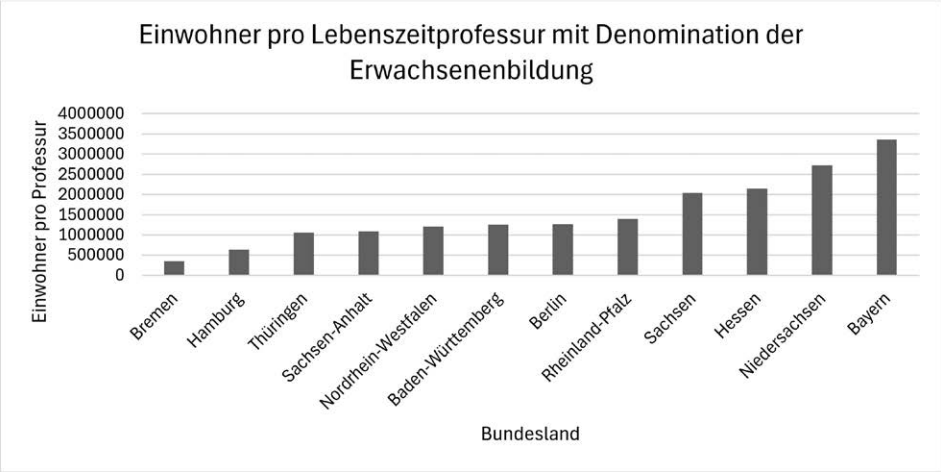

Abb. 16: Einwohner pro Professur mit Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung im Vergleich (eigene Berechnung auf Basis der Einwohnerzahlen von DESTATIS, Stichtag 31.12.2023[98])(n=51)

4.2.5 Geschlechterverhältnis

Für eine vertiefende Analyse des Status der Professor:innen in der Erwachsenenbildung (ohne Jun. Prof.) ist nicht nur die geschlechtsspezifische Untersuchung des Alters, sondern auch des Geschlechterverhältnisses insgesamt von Bedeutung. Abbildung 17 zeigt das aktuelle, stichtagsgenaue (31.01.2024) Geschlechterverhältnis der Professor:innen, wobei deutlich wird, dass der Anteil der Professorinnen mit 27 Personen (53%) jenen der Männer mit 24 (47%) Personen überwiegt.

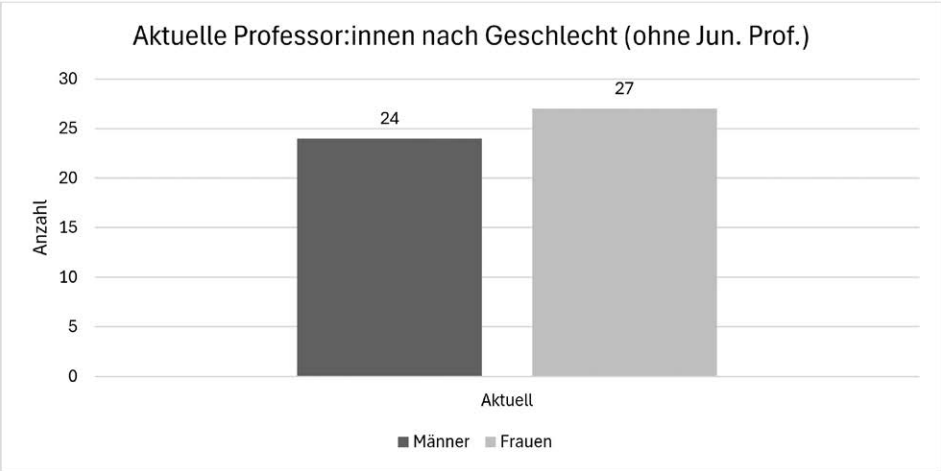

Abb. 17: Aktuelle Anzahl der Professor:innen nach Geschlecht (ohne Jun. Prof.) (n=51)

98 Bevölkerung nach Nationalität und Bundesländern, https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/bevoelkerung-nichtdeutsch-laender.html

Dass dies nicht schon immer so war, wird bei einer Analyse der einzelnen Dekaden deutlich (siehe Abbildung 18). So gab es in den 1970er Jahren mit *Hildegard Feidel-Mertz* (1930-2013), welche 1972 an der *Goethe-Universität Frankfurt am Main* als erste Professorin für Erwachsenenbildung in Deutschland berufen wurde, lediglich eine Professorin, aber 29 Professoren mit einer Denomination der Erwachsenenbildung. Während die Zahl der Professor:innen insgesamt anstieg, nahmen die Männer in den 1980er Jahren (35 Professoren), 1990er Jahren (48 Professoren) sowie 2000er Jahren (50 Professoren) einen jeweils deutlich höheren Anteil als die Frauen in dieser Zeitspanne ein. Allerdings stieg der Frauenanteil stetig an, von vier Professorinnen in den 1980er Jahren über 11 Professorinnen in den 1990er Jahren hin zu 22 in den 2000er Jahren, wodurch die Frauen in dieser Dekade schon mehr als ein Drittel aller Professuren besetzten. In der 2010er Dekade gab es schließlich eine Zeit lang mehr Professorinnen, wobei 36 Männer und 37 Frauen Professuren mit einer Denomination in der Erwachsenenbildung innehatten. In der aktuellen 2020er Dekade kam es weitgehend zu einer Angleichung mit 35 Professoren und 33 Professorinnen mit einer Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung in Deutschland. Im Jahr 2024 sind jedoch, wie zu Beginn dieses Kapitels bereits beschrieben, mehr Professorinnen tätig.

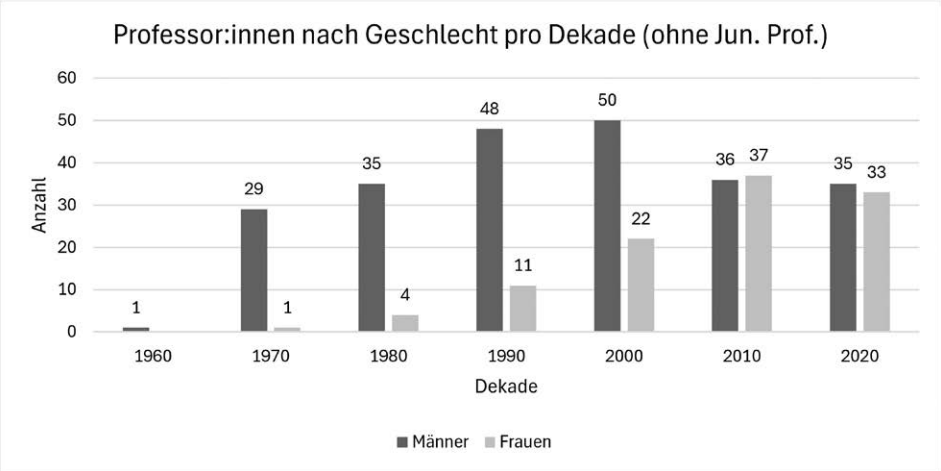

Abb. 18: Anzahl der Professor:innen pro Dekade nach Geschlecht (ohne Jun. Prof.) (n=137)

Bei einer Stichtagsberechnung (31.01.2024) des Anteils der Professorinnen in der Erwachsenenbildung zeigt sich, dass dieser mit 53 Prozent leicht unter dem Niveau der Erziehungswissenschaften insgesamt liegt, welcher sich im Jahr 2022 auf 54 Prozent belief (Gerecht et al., 2024, S. 153). Jedoch sollte beachtet werden, dass der Anteil der Studentinnen und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen immer noch höher ist und sich somit dieses Verhältnis noch nicht ausreichend in der Besetzung der Professuren niederschlägt (Gerecht et al., 2024, S. 169). Dennoch lässt sich für die Erwachsenenbildung ein positiver Trend weg von der Erziehungswissenschaft *„als ‚feminisiertes' Studienfach und ‚maskulinisiertes' Professurfach"* (Gstöttner, 2014, S. 211; Hervorhebung im Original) verzeichnen.

4.2.6 Disziplinäre Herkunft

Die bisherigen Analysen verdeutlichen, dass die Anzahl der Professor:innen mit einer Denomination in der Erwachsenenbildung seit den 1970er Jahren deutlich angestiegen ist. Dabei stellt sich die Frage, aus welchen disziplinären Zusammenhängen sich die Professor:innenschaft rekrutierten und welche sozialsatorischen Einflüssen der jeweiligen Herkunftsdisziplin hier möglicherweise wirksam geworden sind. Da „Sozialisationsprozesse [...] die Eigenschaft [haben], dass sie verborgen, verteilt und auf verschiedenen Ebenen ablaufen und untrennbar mit der handelnden Person und ihrer Lebensgeschichte verbunden sind" (Torka, 2015, S. 2), bietet sich im Zusammenhang mit der disziplinären Sozialisation die Betrachtung der Studienfächer derjenigen Personen an, die eine Lebenszeitprofessur mit einer Denomination in der Erwachsenenbildung besetzen konnten. Dabei zeigt sich, dass die Professor:innen hauptsächlich einen erziehungswissenschaftlichen Abschluss haben, jedoch auch bedingt durch die Studienabschlüsse häufig noch ein weiteres Haupt- bzw. zwei weitere Nebenfächer studierten.

Abb. 19: Anteil der disziplinären Herkunft der Professor:innen in der Erwachsenenbildung im längsschnittlichen Vergleich (n=137)

Abbildung 19 zeigt die Veränderung der disziplinären Herkunft der Professor:innen. Wurden Studienfächer bzw. Studienfachkombinationen mit pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Anteilen gewählt, wurden diese aus Distinktionsgründen der Erziehungswissenschaft zugeordnet. Professor:innen, die kein erziehungswissenschaftliches Fach studierten, haben in allen Fällen eine sozialwissenschaftliche oder geisteswissenschaftliche Herkunft. Diese Einteilung ist dabei breit zu verstehen und schließt auch Psychologie oder Wirtschaftswissenschaften mit ein. In Abbildung 19 ist erkennbar, dass ein erziehungswissenschaftlicher Hintergrund mit der zunehmenden Konstituierung der Erwachsenenbildung an Bedeutung gewinnt. Während in den 1970er der Anteil der Professor:innen mit entsprechender disziplinärer Herkunft noch bei etwas mehr als der Hälfte lag, stieg dieser bis 2020 auf 95% an. Diese Zunahme lässt sich dabei nicht durch die Qualitätszunahme der Datenlage erklären, da auch die Professor:innen mit gesichertem nicht-pädagogischen Hintergrund kontinuierlich abgenommen haben. Der zunehmende Anteil der Erziehungswissenschaftler:innen könnte auf eine zunehmende

Spezialisierung sowie Professionalisierung der Erwachsenenbildungswissenschaft hindeuten. Die Ergebnisse stehen im Gegensatz zur These der „Entpädagogisierung" (Casale, 2021) des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums der Lehramtsstudiengänge zugunsten einer empirisch-psychologischen „Lernwissenschaft" (Klomfaß et al, i.Dr.). Aktuelle Untersuchungen bestätigen, dass die Bildungswissenschaftler:innen mehrheitlich nicht aus der Erziehungswissenschaft rekrutiert und sich insgesamt eine „disziplinäre Zerfaserung" des Personals zeigt (Klomfaß et al, i.Dr.) Diese Tendenz ist für die Erwachsenenbildung nur insofern zu beobachten, als dass sich die Erziehungswissenschaft als Element vielfältiger Kombinationen mit anderen Studienfächern zeigt. Die Psychologie ist dabei bei circa einem Drittel der Studienfachkombinationen beteiligt (siehe Abbildung 20) wie im Folgenden näher ausgeführt wird.

Abb. 20: Die prozentuale Verteilung der Studienfächer von Professor:innen mit erziehungswissenschaftlichem Abschluss (n = 113)

Bei Betrachtung der Entwicklung der Studienfächerkombinationen der Professor:innen mit erziehungswissenschaftlichem Abschluss, zeigen sich drei auffällige Entwicklungen. Zum einen hat die Erziehungswissenschaft nicht nur in Kombination mit anderen Studienfächern an Wichtigkeit gewonnen, sondern auch als einzelnes Studienfach. In den 1970ern hatten lediglich 6% der aktiven Professor:innen mit erziehungswissenschaftlichem Abschluss einen rein pädagogischen Hintergrund. Dieser stieg in den darauffolgenden Dekaden an, sodass in den letzten zwei Dekaden etwas weniger als jede:r Dritte rein erziehungswissenschaftliche Studienfächer aufwies. Eine weitere wichtige Entwicklung ist die Zunahme der Mehr-Fächerkombination von Erziehungswissenschaften, Psychologie und mindestens einer weiteren Sozial- oder Geisteswissenschaft. Während diese Kombination 1970 nur rund 19% der Professor:innen aufwiesen, sank diese zunächst auf 14% in den 1980er Jahren ab und stieg in den 1990er Jahren zunächst auf 15%, in den 2000er auf 21%, in den 2010er auf 24% und in den 2020er dann auf einen Höchstwert von 26% an. Mit diesen Entwicklungen zusammenhängend, zeigt sich letztlich ein Rückgang der Fächerkombination aus Erziehungswissenschaften und mindestens einer weiteren Sozial- und/oder Geisteswissenschaft. Während in den 1970er Jahren diese Kombination mit 75% noch bei weitem die häufigste Herkunft der Professor:innen mit

erziehungswissenschaftlichem Abschluss war, sank diese kontinuierlich bis zum Tiefstwert von 42% in den 2020ern. Die Psychologie findet sich in Kombination mit den Erziehungswissenschaften nahezu nie ohne einen weiteren sozial- oder geisteswissenschaftlichen Schwerpunkt. Die Bedeutung der Psychologie hat dabei zugenommen, aber nur in interdisziplinärer Form. Sonstige Fächer, unter anderem naturwissenschaftliche Fächer oder Fächer mit hohem naturwissenschaftlichem Anteil (bspw. Geografie) sind dabei dekadenunabhängig kaum vertreten und finden sich immer in Kombination mit mindestens einer Geistes- oder Sozialwissenschaft, wodurch diese in Abbildung 20 nicht näher spezifiziert werden. Insgesamt verweist der konstant hohe Anteil der Sozial- und Geisteswissenschaften und der Psychologie auf die interdisziplinäre Natur der Erwachsenenbildung bei einer gleichzeitigen steigenden Spezialisierung in der Erziehungswissenschaft.

4.2.7 Hochschulen

Eine andere Perspektive ist die Entwicklung der Erwachsenenbildung als Disziplin an den Hochschulen. Diesbezüglich stellen sich z.B Fragen, wie viele Hochschulen Professuren für Erwachsenenbildung über die Zeit eingerichtet haben und wie sich ihre Anzahl verändert hat, welche Arten von Hochschulen entsprechende Professuren eingerichtet haben, wer die Vorreiter waren und welche Hochschulen eine besonders lange Trandition hatten oder haben.

Analog zur Entwicklung der Professuren haben die ersten Hochschulen in den 1960er Jahren Professuren für Erwachsenenbildung[99] eingerichtet. Den ersten Lehrstuhl gab es 1960 an der *Universität Leipzig*, welcher mit unterschiedlichen Denominationen und Unterbrechungen in den 1960er und 1980er Jahren bis 2008 besetzt war (siehe Kapitel I/4). Die Geschichte des *Instituts für Erwachsenenbildung* reicht jedoch bis in die Zeit vor 1933 zurück (Naumann, 2002, S. 135). Unter Leitung von Frau *Hermes* hatte das *Seminar für Erwachsenenbildung* an der *Universität Leipzig* bereits vor dem Zweiten Weltkrieg die Aufgabe, „Lehrkräfte für Volkshochschulen pädagogisch zu schulen" (Naumann, 2002, S. 135). Zur Fortsetzung eines entsprechenden Studienangebots wurde bereits 1949 ein Institut unter Leitung des Rektors der Leipziger Volkshochschule, *Herbert Schaller*, gegründet, sodass ab dem Wintersemester 1948 wieder Seminare stattfanden[100]. Hintergrund für diese schnelle Wiederaufnahme der Angebote war die zentrale Funktion der Volkshochschulen in der DDR im Rahmen der ideologischen Schulung und der beruflichen Fortbildung. Dafür waren qualifizierte und mit einem sozialistischen Bewusstsein ausgestattete Leiter:innen und Dozierenden notwendig.

> Die systematische Ausbildung wurde [damit] zu einer Existenzfrage der Volkshochschule neuen Stils. Eine der wichtigsten Maßnahmen der Dozentenschulung war die ‚Einrichtung eines Instituts für Erwachsenenbildung an der Universität Leipzig als Forschungsstätte auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung und als Ausbildungsstätte für hauptamtliche Direktoren und Inspekteure und Dozenten'. (Volkshochschule und Zweijahresplan in „Volkshochschule", H, 12, 1948, S. 395, zit. n. Siebert, 1968, S. 90)

Das Institut war dabei in drei Abteilungen strukturiert, die sich vornehmlich Forschungsaufgaben widmeten (siehe Tabelle 6).

99 Hier werden nur ordentliche Professuren mit einer Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung berücksichtigt.

100 Zu den Hintergründen der Institutsgründung, Naumann, 2002

Tab. 6: Struktur des Instituts für Erwachsenenbildung der Universität Leipzig (Siebert, 1968, S. 90-91)

Abteilung	Unterabteilungen
Systematische und historische Erwachsenenpädagogik	• historische und vergleichende Erwachsenenbildung • allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung • Grundfragen der Erwachsenenbildung (u.a. Bedeutung der Kybernetik, Kommunikations- und Informationstheorie)
Spezielle Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung	• Gesellschaftswissenschaften • Sprachen • Landwirtschaft
Pädagogik der Erwachsenenqualifizierung	• Grundlagen der Erwachsenenqualifizierung (u.a. weltanschaulich-politische und kulturell-ästhetische Erziehung, Frauenqualifizierung, Heterogenität der Teilnehmer, Teilnehmerschwund, neue Unterrichtsverfahren) • Anforderungsbilder für Berufe der Erwachsenenqualifizierung • Stellung der Erwachsenenqualifizierung im System der sozialistischen Bildung • Geschichte der Erwachsenenqualifizierung seit 1945 • Handbuch der Erwachsenenqualifizierung

Das Institut wurde dann im Zuge der Hochschulreform 1968/1969 aufgelöst, die Mitarbeitenden wechselten zum Teil an die *Humboldt-Universität Berlin*, zum Teil führten sie ihre Arbeit in anderen Abteilungen an der *Universität Leipzig* weiter (siehe Kapitel II/1.2.4).
In Österreich wurde die erste Professur 1971 an der *Universität Wien* eingerichtet. In der Schweiz gab es ab 1992 eine erste Assistenzprofessur mit einschlägiger Denomination an der *Universität Zürich*.
In den 1970er Jahren stieg die Anzahl an Hochschulen in Deutschland mit Professuren in Erwachsenenbildung stark an. Während auf dem Gebiet der DDR in dieser Dekade zur *Universität Leipzig* nur die *Universität Rostock* (1975) hinzukam, waren es auf westdeutschem Gebiet die folgenden Hochschulen/Universitäten:

1970 Pädagogische Hochschule Niedersachsen, Abteilung Hannover
Pädagogische Hochschule Ruhr, Abteilung Essen

1971 Pädagogische Hochschule Berlin[101]
Pädagogische Hochschule Rheinland, Abteilung Köln
Pädagogische Hochschule Westfalen Lippe, Abteilung Münster

1972 Goethe-Universität Frankfurt

1973 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

1974 Technische Universität Berlin

101 Nach *Knoll* (1973, S. 60) wurde *Joachim Dikau* 1970 berufen, nach Auskunft der *Freien Universität Berlin* war es jedoch 1971.

1975 Hochschule Darmstadt
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg
Universität Bielefeld
Universität Hamburg
Universität Siegen
Westfälische Wilhelms-Universität Münster

1976 Freie Universität zu Berlin
Gesamthochschule Kassel
Technische Universität Dortmund

1977 Leibniz Universität Hannover
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Universität der Bundeswehr München

1978 Gesamthochschule Paderborn
Universität Bremen

Damit stieg die Anzahl der Hochschulen von einer in den 1960er Jahren auf 25 in den 1970er Jahren an. Vor allem die pädagogischen Hochschulen richteten schnell entsprechende Lehrstühle ein. Hintergrund dieser Entwicklung war eine Neuorientierung der Erwachsenenbildung, welche in den Empfehlungen des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen* (DAEB, 1966 [1960]) deutlich wird und mit dem Anspruch einer Professionalisierung der in der Erwachsenenbildung hauptberuflich Tätigen einherging (Alke et al, 2023). Der *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* formuliert in diesem Zusammenhang:

> Die Erwachsenenbildung soll als ein eigenes Wissensgebiet Gegenstand der Forschung und Lehre an den wissenschaftlichen Hochschulen sein. Studenten aller Fakultäten, insbesondere auch der Pädagogischen Hochschulen, sollen die Möglichkeit haben, Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung bereits während ihres Studiums kennen zu lernen, damit sie Verständnis für ihre Aufgabe und Mittel gewinnen und sich auf die Mitarbeit in ihr vorbereiten können. Damit die Ausbildung und Fortbildung der Volksbildner auf dem Stand der Wissenschaft gehalten wird, sollen die Hochschulen an ihr mitwirken. […] An den Hochschulen sollen Institute für ‚Außenarbeit' eingerichtet oder Kommissionen gebildet werden, die mit den Volkshochschulen Vortragsreihen und Sommerschulen, vor allem aber langfristige systematische ‚Seminarkurse' veranstalten; diese Kurse sollen von Mitgliedern des Lehrkörpers oder von Wissenschaftlern, die das Vertrauen der Hochschule besitzen, geleitet werden. Die ständige Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und den Volkshochschulen soll durch gemeinsame Arbeitsausschüsse geordnet werden; die Hochschulen sollen in den Vorständen der Volkshochschulen vertreten sein. (DAEB, 1966 [1960], S. 915-916).

In der Darstellung von *Volker Otto* mit Bezug auf *Hans Tietgens* (2000, 2001) wird dabei deutlich, dass neben *Hellmut Becker* (Präsident des *Deutschen Volkshochschul-Verbandes* 1956-1974) vor allem *Fritz Borinski* maßgeblichen Einfluss auf den Inhalt des Gutachtens für die Erwachsenenbildung genommen habe (Otto, 2007; s. a. Eble et al., 2024).
Aufgrund der Bevölkerungsgröße und der Anzahl der Hochschulen ist es dabei nicht verwunderlich, dass die meisten Hochschulen in Nordrhein-Westfalen lagen. Aber auch Berlin, Hessen, Baden-Württemberg, Hamburg und Bayern richteten in den 1970er Jahren

Lehrstühle für Erwachsenenbildung ein. Die anderen Bundesländer kamen in folgender Reihenfolge dazu[102]:

1981 Rheinland-Pfalz (Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Universität Trier)
1993 Sachsen-Anhalt (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)
1993 Thüringen (Friedrich-Schiller-Universität Jena)
1995 Schleswig-Holstein (Bildungswissenschaftliche Hochschule Flensburg)
2004 Brandenburg (Universität Potsdam)

Bis auf das Saarland hat bzw. hatte damit in Deutschland jedes Bundesland eine Professur mit einer Denomination im Bereich Erwachsenenbildung.
Die Entwicklung zeigt, dass es bis in die 2010er Jahren eine stetige Verbreitung der Hochschulen mit erwachsenenpädagogischen Professuren gab. Dieser Verlauf ist sowohl vor dem Hintergrund der allgemein wachsenden Anzahl an Hochschulen als auch der Professuren zu sehen. In den 1970er und 1980er Jahren ist dabei zu berücksichtigen, dass mit der Schließung der Pädagogischen Hochschulen in vielen Bundesländern die Professuren in teilweise bestehende Universitäten integriert wurden. Deutlich sichtbar wird aber auch ein stetiger Rückgang der Hochschulen mit erwachsenenpädagogischen Professuren ab den 2010er Jahren (siehe Abbildung 21).

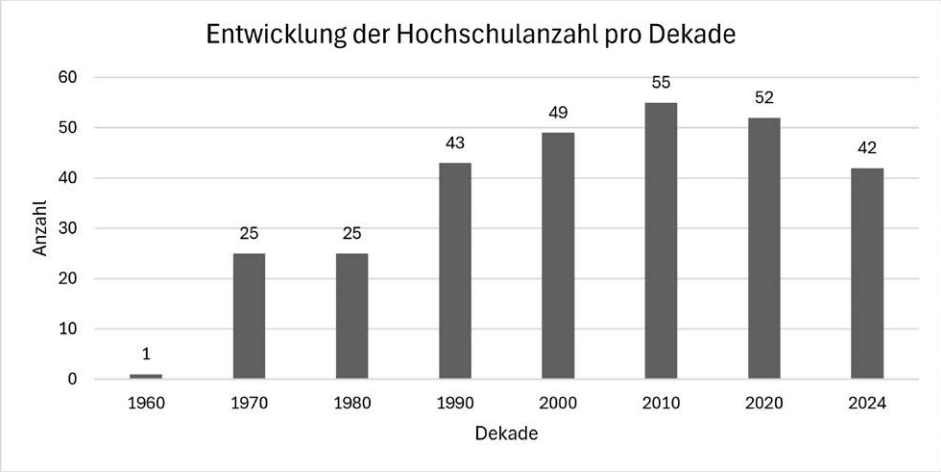

Abb. 21: Anzahl der Hochschulen mit Professuren mit einer Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung (n=137)

Bei Betrachtung der Hochschulen in Bezug auf die durchgehende Besetzung einer Professur für Erwachsenenbildung zeigt sich, dass einzig an der *Freien Universität Berlin* diese kontinuierlich von der ersten Berufung (1976; *Josef Olbrich*) bis heute (*Harm Kuper*) gegeben ist und damit seit fast 50 Jahren ununterbrochen eine Professur für Erwachsenenbildung besteht. Ähnlich lange Traditionen zeigen sich an der *Universität Hamburg* und der *Helmut-Schmidt-Universität Hamburg*, beide seit 1975 mit nur kurzen Unterbrechungen. Mit etwas Abstand folgen die *Universitäten Heidelberg* (seit 1973), *Marburg* (seit 1982) und

102 Die Angaben beziehen sich auf die jeweils erste Professur an der Hochschule. Spätere Fusionen/Angliederungen bleiben dabei unberücksichtigt.

Hannover (seit 1978[103]), mit späterem Beginn oder längeren Phasen ohne eine Professur der Erwachsenenbildung.
1968 wurde in der BRD die Gründung von Fachhochschulen als Hochschulen eigenen Typs beschlossen (Pahl & Ranke, 2019). In der DDR gab es diesen Hochschultyp nicht. Die erste Fachhochschule mit einer Professur in Erwachsenenbildung war 1975 die Hochschule Darmstadt. Bis heute ist der Anteil der Fachhochschulen mit einer Professur der Erwachsenenbildung aber gering und liegt bei etwa 10% aller Professuren mit entsprechender Denomination (siehe Abbildung 22). Auch andere Hochschularten (Pädagogische, Duale, Kunst- & Gesamthochschulen) haben einen ähnlichen Anteil, so dass aktuell ca. 80% der Hochschulen mit Professuren im Bereich der Erwachsenenbildung Universitäten sind.

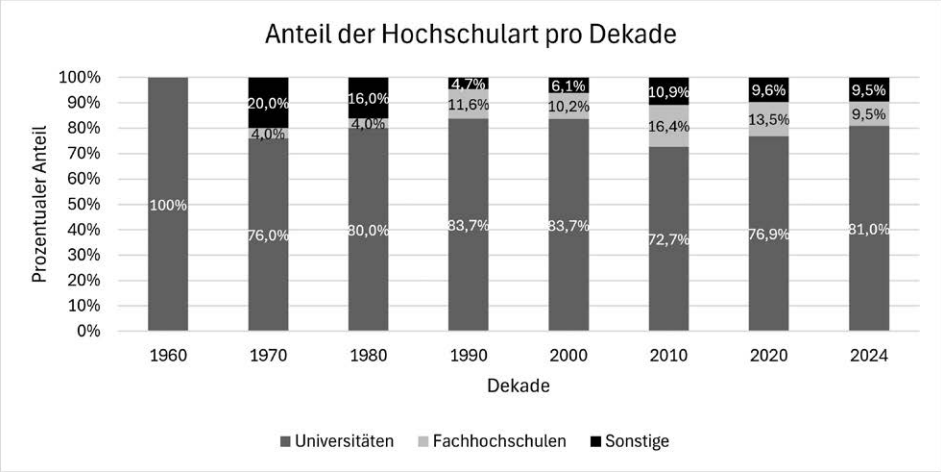

Abb. 22: Anteil der Hochschulen mir Professuren mit einer Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung nach Hochschultypen (n = 137)

Wird in diese Betrachtung die Hochschulart mit einbezogen, so zeigt sich, dass Professuren der Erwachsenenbildung schwerpunktmäßig an Universitäten angesiedelt sind. Der deutliche Anstieg der privaten Hochschulen, welche im Wintersemester 2021/22 zwölf Mal so viele Studierende aufwiesen wie 20 Jahre zuvor und nun einen Anteil der Studierenden von 11,6% stellen (DESTATIS, 2023a), scheint keinen großen Einfluss auf die Entwicklung der Professuren in der Erwachsenenbildung zu haben. Aktuell konnten nur zwei einschlägige Professuren an privaten Hochschulen identifiziert werden. Auch bei Betrachtung des gesamten Untersuchungszeitraums lassen sich lediglich an sechs privaten Hochschulen Professuren der Erwachsenenbildung verorten, darunter drei Fachhochschulen, zwei Universitäten und eine Kunsthochschule.
Betrachtet man nur den deutschsprachigen Raum, so zeigt sich, dass die Anzahl der Universitäten mit ordentlichen Professuren im Bereich Erwachsenenbildung in Österreich nicht über drei und in der Schweiz nicht über zwei hinausgeht. In Österreich[104] sind es

103 Die *Pädagogische Hochschule Hannover*, an der *Horst Siebert* seit 1970 eine Professur für Erwachsenenbildung hatte, wurde 1978 in die *Universität Hannover* integriert.

104 Insgesamt 39 Hochschulen, Quelle: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulsystem.html https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulsystem.html

damit um die 8% und in der Schweiz[105] ca. 16% der Universitäten, welche eine Professur im Bereich Erwachsenenbildung besitzen. In Deutschland[106] liegt der Wert mit ca. 30% sehr viel höher.

4.2.8 Ausschreibungen und Neuberufungen

Um die Dynamik des Forschungsfeldes zu erfassen, bietet es sich an, die Entwicklung der Professuren gemeinsam mit den durchschnittlichen Ausschreibungen pro Jahr zu betrachten. Diesbezüglich gibt Tabelle 7 einen Überblick über die Entwicklung der Professuren und ausgeschriebenen Professuren in der Erwachsenenbildung an wissenschaftlichen Hochschulen über mehrere Jahre hinweg auf Basis der Zahlen des *Datenreports Erziehungswissenschaft*.

Tab. 7: Anzahl der Professuren und ausgeschriebene Professuren in Erwachsenenbildung (ohne Fachdidaktik und ohne Juniorprofessuren) an Wissenschaftlichen Hochschulen (Quelle: Datenreport Erziehungswissenschaft, eigene Berechnung)

Datenreport	Anzahl Professuren	Ausschreibungen (Zeitraum)	Durchschnittliche Ausschreibungen pro Jahr
2000	-	17 (1993-1998)	3,4
2002	49	-	
2004	-	14 (1999-2002)	3,5
2006	59	-	
2008	-	7 (2003-2006)	1,8
2012	-	19 (2007-2010)	4,8
2016	-	18 (2011-2014)	4,5
2020	-	10 (2015-2018)	2,5
2024	-	18 (2019-2022)	4,5

Tabelle 7 zeigt, dass es im betrachteten Zeitraum teils deutliche Schwankungen sowohl hinsichtlich der Anzahl der Professuren als auch hinsichtlich der Anzahl der Ausschreibungen gab. So wurden im *Datenreport 2002* 49 Professuren gezählt. Diese Zahl stieg bis zum *Datenreport 2006* auf 59 an. In diesen beiden Jahren wurden im *Datenreport* jedoch keine Ausschreibungen berichtet.

Hinsichtlich der Ausschreibungen variierte deren Anzahl in den einzelnen Zeiträumen erheblich. So gab es beispielsweise für die Zeiträume 1993-1998 und 1999-2002 eine vergleichsweise hohe Zahl von Ausschreibungen mit jeweils 17 und 14 Stellen, d. h. durchschnittlich 3,4 bzw. 3,5 Ausschreibungen pro Jahr des jeweils betrachteten Zeitraums. Im Datenreport 2008 sank die Zahl der Ausschreibungen jedoch deutlich, wobei zwischen 2003 und 2006 nur sieben Professuren ausgeschrieben wurden, also durchschnittlich 1,8 pro Jahr. In den folgenden Jahren stieg die Anzahl der Ausschreibungen wieder an, insbesondere im Zeitraum 2007-2010, in dem 19 Professuren ausgeschrieben wurden,

105 Insgesamt 12 Universitäten, Quelle: Swissuniversitas, https://www.swissuniversities.ch/themen/lehre-studium/akkreditierte-schweizer-hochschulen

106 108 Universitäten, Quelle: Deutscher Akademischer Austauschdienst, https://www.daad.de/de/in-deutschland-studieren/hochschulen/hochschulen/

also 4,8 pro Jahr. Danach sank die Zahl der Ausschreibungen von 2011-2014 leicht auf 18, also 4,5 Ausschreibungen pro Jahr. Im folgenden Zeitraum 2015-2018 wurden lediglich 10 Ausschreibungen, also 2,5 Ausschreibungen pro Jahr, vom *Datenreport* registriert. Nach diesem deutlichen Rückgang der Ausschreibungen stiegen diese im Zeitraum von 2019-2022 auf 18, d. h. 4,5 Ausschreibungen pro Jahr, erneut an.
Insgesamt zeigt die Tabelle, dass in der Erwachsenenbildung an wissenschaftlichen Hochschulen eine dynamische Entwicklung besteht – sowohl bezüglich der Anzahl der Professuren als auch in den Ausschreibungen. Die durchschnittliche Zahl der Ausschreibungen pro Jahr spiegelt diese Schwankungen wider. Sie lag im Jahr 2000 bei 3,4, stieg im Jahr 2012 auf einen Höchstwert von 4,8 und stabilisierte sich danach auf einem Niveau von etwa 4,5 bis 2024.
Diese Entwicklungen lassen sich auch anhand der Neuberufungen nachzeichnen. Unter Neuberufungen werden die Personen erfasst, welche zum ersten Mal auf eine (Junior-) Professur mit einer Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung berufen worden sind. Ihre Anzahl beläuft sich in der 2020er Dekade auf neun Neuberufungen, also - bedingt durch den Stichtag - im Durchschnitt auf drei pro Jahr. Vergleicht man diesen Wert mit dem Schnitt der Neuberufungen der letzten Dekaden, so zeichnet sich ein gleichbleibender bis leicht steigender Trend ab, indem in den 1990er Jahren 2,5 Neuberufungen pro Jahr erfolgten, in den 2000er Jahren 2,8 und in den 2010er Jahren 3,4 Neuberufungen pro Jahr.
Die Gründe für diese Entwicklungen können auf der vorliegenden Datenbasis nur vermutet werden und auf unterschiedliche externe Faktoren wie bildungspolitische Entscheidungen oder auf Veränderungen in der Hochschullandschaft zurückzuführen sein.

4.3 Karrierewege auf eine Professur[107]

Die Karrierewege des sogenannten ‚wissenschaftlichen Nachwuchses' sind sehr heterogen und schon seit über 100 Jahren Bestandteil des wissenschaftlichen Diskurses (Weber, 2002 [1919]). Dabei gehört zum ‚wissenschaftlichen Nachwuchs', „wer nach seinem Studienabschluss an einer Promotion arbeitet oder nach Abschluss der Promotion weiter forschend tätig ist, um sich als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler in seinem Fachgebiet zu etablieren" (BMBF, o. J.)[108]. Dies ist häufig mit der Zielsetzung einer Professur oder einer wissenschaftlichen Leitungsposition verbunden (Gleirscher et al., 2022, S. 247). Dadurch ergibt sich eine Teilung des akademischen Raumes in ‚Berufene' und ‚Nicht-Berufene', welche „mit einer Bewährungs- und Anreizungsdynamik des 'noch nicht' [operiert]" (Jergus, 2021, S. 13) und einen stufenförmigen Aufstieg entlang von auf Prüfungsverfahren beruhenden Statusgruppen aufweist. Diese Steigerungslogik neigt – so die häufige Kritik – zu einer „Infantilisierung der (noch) nicht berufenen Wissenschaftler:innen" (Jergus, 2021, S. 13), indem Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen einen „diffusen Übergangsprozess" (Biemüller et al., 2021, S. 17) durchlaufen müssen, welcher sich durch einen „permanenten Veränderungs- und Optimierungsprozess" (Jergus, 2021, S. 13)

107 Als Grundlage für dieses Kapitel dient Lacher et al., 2025.
108 BMBF- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.). Wissenschaftssystem. Wissenschaftliche Karriere. https://www.bmbf.de/DE/Forschung/Wissenschaftssystem/WissenschaftlicheKarriere/wissenschaftlichekarriere_node.html

auszeichnet sowie durch die Wissenschaftler:innen unterschiedlich gestaltet und erlebt wird (Biemüller et al., 2021, S. 17).
In diesem Rahmen verwundert es nicht, dass Fragen der Gestaltung einer dauerhaften wissenschaftlichen Karriere bereits *Max Weber* beschäftigten, indem er die Frage stellte: „Wie gestaltet sich die Lage eines absolvierten Studenten, der entschlossen ist, der Wissenschaft innerhalb des akademischen Lebens sich berufsmäßig hinzugeben?" (Weber, 2002 [1919], S. 474). Dabei ist in Hinblick auf die aktuelle Zeit v. a. das *Wissenschaftszeitvertragsgesetz* präsent, welches bereits seit seinem Erlass im Jahr 2007 in der Kritik steht. Das Gesetz schafft die Grundlage für eine Anstellung an einer deutschen Hochschule in Forschung und Lehre jenseits einer unbefristeten Professur in befristeten Arbeitsverträgen für wissenschaftliches und künstlerischen Personal ohne besonderen Sachgrund mit einem Maximum von jeweils sechs Jahren bis zur Promotion bzw. Habilitation (Leinfellner & Simon, 2021, S. 31). Durch diese Rahmenbedingungen für den sogenannten ‚wissenschaftlichen Nachwuchs' bzw. ‚akademischen Mittelbau', zu dem als Sammelbegriff für verschiedene Formen der wissenschaftlichen Qualifikationsphase an Hochschulen oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen beschäftigte Doktorand:innen, Postdocs, Nachwuchsgruppenleiter:innen sowie Junior- und Tenure-Track-Professor:innen zählen (BMBF, o.J.; Gleirscher et al., 2022, S. 247), entstehen – so der häufige Vorwurf – prekäre Arbeitsbedingungen, welche „hierzulande für die Arbeits- und Lebensform Wissenschaft als Standard bzw. Normalfall bezeichnet werden [können]" (Leinfellner & Simon, 2021, S. 31).
Auch sogenannte *Graswurzelbewegungen* wie die Aktion *#95vsWissZeitVG* (*95 Thesen gegen das Wissenschaftszeitvertragsgesetz*) aus dem Herbst 2020 sowie die Initiative *#IchBinHanna*, deren Hashtag im Sommer 2021 ins Leben gerufen wurde und seitdem eine Diskussion mit ca. 9.000 Personen und 90.000 Tweets von befristet angestellten Wissenschaftler:innen, aber auch Professor:innen und Studierenden bewirkt hat (Bahr et al., 2022), verdeutlichen einerseits eine disziplinübergreifende Zuspitzung hinsichtlich der strukturellen Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen (Lacher et al., 2025).
Andererseits erarbeiten diese Initiativen aber auch Forderungen und Vorschläge für bessere Arbeitsbedingungen in Forschung und Lehre, beispielsweise im Rahmen der Streitschrift zur Onlinekampagne mit dem Titel „#IchBinHanna. Prekäre Wissenschaft in Deutschland" (Bahr et al., 2022), was die Dringlichkeit und Relevanz des Themas für die betroffenen Personen verdeutlicht. Vergleicht man diese Situation mit jener wie von *Weber* geschildert –

> [d]enn es ist außerordentlich gewagt für einen jungen Gelehrten, der keinerlei Vermögen hat, überhaupt den Bedingungen der akademischen Laufbahn sich auszusetzen. Er muß [sic!] es mindestens eine Anzahl Jahre aushalten können, ohne irgendwie zu wissen, ob er nachher die Chance hat, einzurücken in eine Stellung, die für den Unterhalt ausreicht. (Weber, 2002[1919], S. 475)

So wird deutlich, dass eine Karriere in der Wissenschaft schon seit jeher durch Unsicherheit sowie Prekarität gekennzeichnet sind. Dabei beschreibt *Weber* (2002 [1919], S. 477) den akademischen Berufsweg als ‚hazard', also als Glücksspiel ohne Rücksicht auf sich und andere.
Die schwierige Situation von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen ist als fächerübergreifend zu bezeichnen und daher kein Spezifikum der Erziehungswissenschaft (Kerst

& Wolter, 2024, S. 114); jedoch wurde die Situation von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der Erziehungswissenschaft bereits sowohl beschrieben als auch empirisch belegt (u. a. Kuckartz & Lenzen, 1988; Blasse & Wittek, 2014), woraufhin die Situation als „Katastrophe" (Blasse & Wittek, 2014, S. 62) bezeichnet wurde. Dies spiegelt sich etwa in der Finanzierung des Lebensunterhaltes und der Befristung der Arbeitsverträge wider, indem die durchschnittliche Vertragslaufzeit für Promovierende in den Erziehungswissenschaften rund 31 Monate beträgt (Franz et al., 2023, S. 31-32). Zwar liegt diese Länge noch über dem Durchschnitt bei Betrachtung aller Fächer mit rund 27 Monaten (Franz et al., 2023, S. 32). Doch in Hinblick darauf, dass die Promotionsdauer in den Erziehungswissenschaften in mehr als der Hälfte der Fälle eine Dauer von drei Jahren übersteigt (Kerst & Wolter, 2024, S. 120), deuten sich an dieser Stelle Unsicherheiten und Prekarität an. Zudem weisen die Erziehungswissenschaften mit einem Durchschnittsalter der Promovierenden von 34,9 Jahren einen hohen Anteil älterer Promovierender auf (Kerst & Wolter, 2024, S. 119-120). Dies könnte im Rahmen der Gestaltung der beruflichen Karriere, z. B. in Hinblick auf Care-Arbeit oder auch Familienplanung, eine Rolle spielen.

Darüber hinaus geht die Anzahl der Habilitationen in den Erziehungswissenschaften stetig zurück, was in Vergleichsfächern wie der Psychologie oder den Sozialwissenschaften nicht der Fall ist (Martini, 2024, S. 204). Daher erscheint es nicht verwunderlich, dass der Diskurs zur Lage der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen auch Inhalte erziehungswissenschaftlicher bzw. erwachsenenpädagogischer Publikationen wurde (z. B. EZW, 2023; Debatte, 2021). Dabei besitzt die Förderung und die Lage der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen auch eine Relevanz bezüglich der fachlichen Zukunft der Erziehungswissenschaft, wobei *Nina Blasse* und *Doris Wittek* die Gefahr der aktuellen Situation unterstreichen: „Der Ausbau eines akademischen Mittelbaus mit überwiegend befristeten Verträgen, perspektivlosen Laufzeiten, faktisch geringer Entlohnung und zeitlich hoher Belastung kann rational betrachtet nicht ohne Folgen für die Fachlichkeit in unserer Disziplin bleiben" (Blasse &Wittek, 2014, S. 66). So werden insgesamt „in den verschiedenen Fachgebieten der Erziehungswissenschaft in den kommenden acht Jahren rund 377 Professuren, d. h. etwas über 30 % der in der amtlichen Statistik dokumentierten Professuren, aufgrund von Pensionierungen frei werden" (Gerecht et al., 2024, S. 167) wodurch sich ein hoher Bedarf an qualifizierten Wissenschaftler:innen ergibt, die diese Stellen besetzen. Fraglich ist allerdings, ob alle Stellen unter dem Spardruck der Haushalte als auch zurückgehenden Studierendenzahlen neu besetzt werden.

Doch nicht nur aus der Perspektive der Disziplin heraus, sondern auch bezüglich der Betrachtung der Situation als individuell-persönliches Anliegen der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen kann dahingehend als relevant eingeordnet werden, dass die Promotionsintensität im Fach Erziehungswissenschaft als gering eingeordnet wird (Kerst & Wolter, 2024, S. 113). So konkurrieren die unattraktiven Arbeitsbedingungen für Wissenschaftler:innen in der Qualifizierungsphase mit einer vom Fachkräftebedarf geprägten Wirtschaft und Verwaltung. Folglich streben einerseits weniger PraeDocs eine Professur an (Fabian et al., 2023, S. 33), andererseits zeigen sich für weniger attraktive Standorte sowie für wissenschaftliche Teildisziplinen mit einer geringen Anzahl an ‚wissenschaftlichem Nachwuchs' Probleme mit der Besetzung offener Stellen. Gleichzeitig besteht für einige Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft eine Konkurrenz mit anderen Fachdisziplinen, wie beispielsweise der pädagogischen Psychologie (siehe Kapitel II/4.2.6), was die Situation noch verschärfen kann.

Um die Entwicklung der Fachdisziplin sowie eine hohe Qualität ihrer Forschung jedoch sicherzustellen, ist eine Besetzung erziehungswissenschaftlicher Professuren mit qualifiziertem Personal essenziell, sodass eine Qualifizierung des eigenen wissenschaftlichen ‚Nachwuchses' in den Fokus rücken sollte (Martini, 2024, S. 217). Dies betrifft auch die Erwachsenenbildungswissenschaft, wobei eine differenzierte disziplinäre Betrachtung der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen noch überschaubar ist und dahingehend vertieft und erweitert werden sollte, um Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen Feldwissen und hinreichende Informationen für eine akademische Karriereplanung bereitzustellen (s. a. Lacher et al., 2025). Die dargestellte Situation der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen, welche auch die Disziplin der Erwachsenenbildungswissenschaft betrifft, führt folglich dazu, dass diese Statusgruppe berufsbiographische Entscheidungen unter Bedingungen der Informationsknappheit und Prekarität treffen müssen. Folglich besitzt der nachfolgende empirische Blick auf die Karrierewege zu einer Professur in der Erwachsenenbildung einen Mehrwert für Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen, v. a. auch dahingehend, dass nicht nur Aspekte der Fachlichkeit, sondern auch die Lernumwelt mit einer emotionalen Unterstützung sowie vorhandene Netzwerke eine Rolle für das Gelingen des Promotionsvorhabens und die Karriereentwicklung spielen (Vogel, 2020), sich also ein komplexes Umfeld für berufsbiographische Entscheidungen ergibt.

Aus diesen Überlegungen heraus fokussieren die folgenden Kapitel Wege und Pfade von Wissenschaftler:innen, die eine Professur der Erwachsenenbildung besitzen oder, aufgrund der Erreichung des Renten- bzw. Pensionsalters, besaßen, empirisch sichtbar zu machen. Dadurch sollen Einsichten zum Verlauf und zur Beschaffenheit dieser Wege, mögliche Gabelungen und Übergangszonen im akademischen Feld gewonnen werden, welche wiederum Erkenntnisse für den Eintritt *in*, den Verbleib *im* und ggf. auch der Abkehr *vom* wissenschaftlichen Feld der Erwachsenenbildung bieten. Um in diesem Kontext relevante Aspekte zu beleuchten, leiten die folgenden Ergebniskapitel – mit einem besonderen Fokus auf Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen – u. a. folgende Fragestellungen: Wie entwickelt(e) sich das Angebot an Professuren in der Erwachsenenbildung? Wie etabliert sich Professorinnen in der Disziplin? Wie ist der Altersdurchschnitt für Professor:innen bei Promotion und Berufung? Wie viele Jahre lagen zwischen Promotion und Antritt der ersten Professur auf Lebenszeit? Gibt es besonders erfolgreiche Qualifikationswege auf die Professur? Welche Bedeutung kommen Juniorprofessuren und Habilitationen für den Weg auf eine Lebenszeitprofessur in der Erwachsenenbildung zu? Der Beantwortung dieser Fragen wird sich nach der Beschreibung und Einordnung des Datenkorpus durch empirische Ergebnisse angenähert.

Um die Wege zur Professur empirisch rekonstruieren zu können, wurde die Mikrostudie ‚WeProf – Wege zur Professur' durchgeführt. Von den 228 Fällen (Stichtag: 31.01.2024), welche im Rahmen des Forschungsprojektes *SEPE* erfasst wurden, wurden für die Mikrostudie ausschließlich Professuren berücksichtigt, deren Denominationen einen expliziten Bezug zum Themenfeld der Erwachsenenbildung aufweisen, darunter Begriffe wie ‚Erwachsenenbildung', ‚Erwachsenenpädagogik', ‚Weiterbildung', ‚Andragogik' oder ‚Lebenslanges Lernen'. Auch allgemeinere Bezeichnungen wie ‚Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung' fielen unter diese Kriterien. Wenn eine Person mehrere Professuren innehatte, die sowohl der Erwachsenenbildung als auch anderen Bereichen zugeordnet werden konnten, wurden nur die Zeiträume der relevanten Professuren berücksichtigt. Professor:innen, die zwar Forschungsschwerpunkte im Bereich der Erwachsenenbildung

hatten oder durch ihr Engagement in Fachverbänden der Disziplin zugeordnet werden konnten, wurden hingegen ausgeschlossen. Dies liegt daran, dass trotz der Möglichkeit, Kriterien wie Forschungsschwerpunkte oder Publikationen zu formulieren, keine eindeutigen Ausprägungen für diese Kriterien bestimmt werden konnten.
Die erfassten Professuren umfassten im Gegensatz zur allgemeinen Darstellung (siehe Kapitel II/4.1 und II/4.2) auch außerordentliche Professuren und Juniorprofessuren mit den entsprechenden Denominationen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Seniorprofessuren wurden berücksichtigt, wenn ihre letzte Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung lag. Außerplanmäßige sowie Honorarprofessor:innen wurden nicht in das Sample aufgenommen, da sie aufgrund fehlender Denomination nicht eindeutig zugeordnet werden konnten und die Ernennungspraxis solcher Professuren stark variiert. Außerdem wurden Assistenzprofessor:innen entfernt, insofern nie eine Berufung in eine Professur mit einschlägiger Denomination stattgefunden hat. Insgesamt wurden Professuren berücksichtigt, die ab 1970 berufen wurden, da ab diesem Zeitraum eine deutliche Zunahme von Professuren in der Erwachsenenbildung zu verzeichnen ist und dieser Zeitraum als Konstitutionsphase der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Disziplin gilt.
Nach dieser Selektion verblieben 150 Fälle, die für die Analyse der WeProf-Mikrostudie genutzt wurden. Diese Fälle wurden anhand des Anfangs- und Endjahres der Professur in sechs Dekaden unterteilt (1970er bis 2020er Jahre), um sowohl eine ausreichende Anonymisierung zu gewährleisten als auch Unterschiede in der Entwicklung deutlich(er) machen zu können. Professor:innen, die während einer Dekade in eine Professur außerhalb der Erwachsenenbildung wechselten, wurden in der nächsten Dekade nicht mehr berücksichtigt, es sei denn, sie kehrten in eine relevante Professur zurück. Bei getrennten Betrachtungen von Juniorprofessuren und Lebenszeitprofessuren wurde stets der höchste erreichte Titel in der Dekade berücksichtigt.
Für die Analyse der Altersstruktur bei der Erstberufung auf eine Professur in der Erwachsenenbildung wurden Fälle ausgeschlossen, bei denen das Geburtsdatum unbekannt war oder die Denomination der Erstberufung nicht der Erwachsenenbildung zuzuordnen war. Ebenso wurden Fälle ausgeschlossen, bei denen die Juniorprofessur noch nicht beendet war oder zu einer Professur führte, deren Denomination nicht der Erwachsenenbildung zugeordnet werden konnte. Somit flossen 120 Fälle in die Berechnung ein. Um die Altersentwicklung zwischen Promotion, Habilitation, Juniorprofessur und Professur vergleichen zu können, wurden Fälle ohne bekanntes Promotionsdatum entfernt, wodurch 113 Fälle für die weitere Analyse verblieben. Es wurden sechs Promotionszeiträume von 1950 bis 2019 gebildet und die Daten in Dekaden zusammengefasst. Bei Professor:innen mit Habilitation lagen für 19 der insgesamt 83 Habilitierten zum Zeitpunkt der Auswertung keine Habilitationsdaten vor, sodass nur 64 Fälle für diesen Karriereweg berücksichtigt werden konnten. Für die 2010er Jahre waren zum Stichtag keine Habilitationsdaten verfügbar, weshalb für diesen Zeitraum keine Betrachtung möglich war. Zusätzlich wurden zehn Juniorprofessor:innen einbezogen, sodass insgesamt 93 Fälle zur Verfügung standen.
Zur Erfassung der Anzahl der Professuren mit einer Denomination der Erwachsenenbildung wurden die Hochschulen und ihre Träger analysiert. Dabei wurden die Stellen der Professur und nicht die Personen betrachtet. Überschnitten sich die Zeiträume zweier Personen an derselben Hochschule, wurden zwei Stellen gezählt; ersetzten sie einander innerhalb derselben Dekade, wurde nur eine Stelle aufgenommen. Die Hochschulen

wurden nach Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen unterschieden, wobei nicht eindeutig zuzuordnende Hochschulen wie Kunst- und duale Hochschulen separat betrachtet wurden. Hinsichtlich des Trägers der Hochschulen wurde zwischen staatlichen und privaten Einrichtungen unterschieden, wobei kirchliche Träger als privat gelten.
An dieser Stelle ist nochmal hervorzuheben, dass anders als im Kapitel 4.2 der Erfassungszeitraum nur Professor:innen einbezieht, deren Erstberufung in eine Professur nach 1970 stattgefunden hat und der gesamte DACH-Raum betrachtet wird. Zusätzlich werden hier die Dekaden der Promotion betrachtet und nicht die Dekade der Berufung.

4.3.1 Gesamtentwicklung nach Professurarten pro Dekade

Bei Entscheidung der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen für das Karriereziel einer Professur, ist dieser Weg nicht nur mit Unsicherheit und Prekarität, sondern auch mit Bedenken verbunden, dieses Ziel nicht erreichen zu können, da es nach Angaben des *Statistischen Bundesamtes (DESTATIS)* Ende 2020 etwa 212.300 wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeitende an deutschen Hochschulen gab, aber nur etwa 51.200 hauptberufliche Professor:innen (Forschung & Lehre, 2023; CHE Centrum für Hochschulentwicklung, 2024). Trotz des Anstieges der Anzahl der Professor:innen von 2018 bis 2022 um fast sechs Prozent, hat die Wahrscheinlichkeit, eine Professur zu erreichen, insgesamt eher abgenommen, da im gleichen Zeitraum die Anzahl der wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeitenden um neun Prozent anwuchs (Forschung & Lehre, 2023; CHE Centrum für Hochschulentwicklung, 2024). Jedoch zeigt sich ein anderes Bild bei einer Fokussierung der Erziehungswissenschaft: Innerhalb dieser Disziplin blieb das Verhältnis zwischen den Professuren und den wissenschaftlichen Mitarbeitenden nahezu unverändert. So werden im *Datenreport Erziehungswissenschaft* 1.224 Professuren sowie 4.509 wissenschaftliche Mitarbeitende im Hauptberuf verzeichnet (Gerecht et al., 2024), wodurch aus statistischer Sicht für jede:n vierte:n wissenschaftliche:n Mitarbeiter:in eine Professur zu erreichen wäre. Unberücksichtigt bleiben bei dieser Betrachtung allerdings sowohl interdisziplinäre Karrierewege als auch Karriereplanungen mit Zielsetzungen einer (Dauer-) Stelle innerhalb oder auch außerhalb des Wissenschaftssystems.
Für die Erwachsenenbildung liegen solche spezifische Berechnungen nicht vor, sodass im Folgenden auf Basis der erhobenen Daten über die Professor:innen der Erwachsenenbildung im Forschungsprojekt *SEPE* einige Ergebnisse vorgestellt werden, welche innerhalb der letzten fünf Dekaden den Status und die Entwicklung von Karrierewegen zu einer Professur nachzeichnen und folglich sowohl den Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen dieser Disziplin als auch Entscheidungsträger:innen und der Politik als Orientierung dienen können.
Als erste Orientierung bei der Abschätzung der Chance auf eine Professur in der Erwachsenenbildungswissenschaft bietet es sich an, die Gesamtentwicklung der Professuren dieser Disziplin zu betrachten. Abbildung 23 zeigt die Entwicklung der letzten 50 Jahre anhand der Dekaden auf, wobei hinsichtlich der 2020er Dekade erneut beachtet werden sollte, dass hier aufgrund des Stichtages nur die ersten drei Jahre Berücksichtigung gefunden haben.

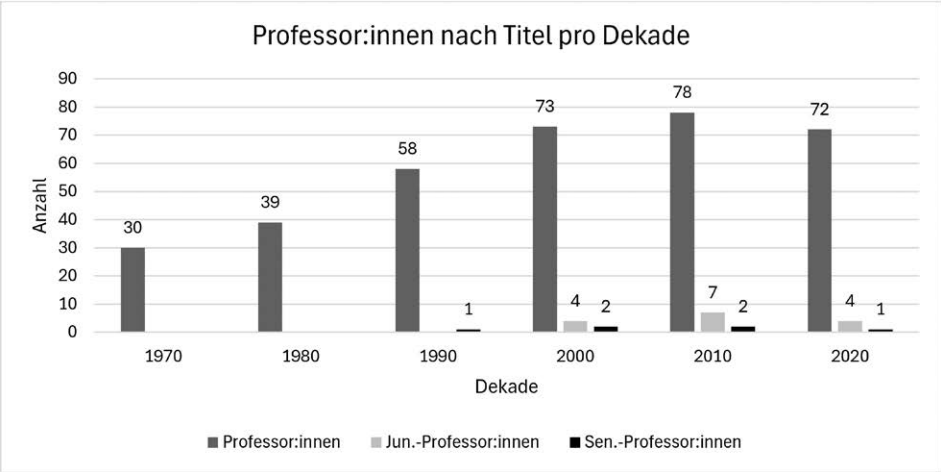

Abb. 23: Aktive Professor:innen in der Erwachsenenbildung nach Dekade und Titel (n=150)
Erläuterung: Hier wird nur der letzte in der Dekade erreichte Titel angezeigt. Juniorprofessor:innen, die in derselben Dekade zum/zur Professor:in berufen wurden, werden als Prof. gezählt.

In Kapitel II/4.2.2 erfolgte bereits eine Analyse der Gesamtentwicklung der Professor:innen mit einer Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung. Darüber hinaus wurde in den 1990er Jahren erstmals die Position des Seniorprofessors bzw. der Seniorprofessorin erfasst, welche über diese und die folgenden Dekaden hinweg eine weitgehend gleiche Anzahl von ein bis zwei Professor:innen aufweist. Zudem wurden mit der Einführung der Juniorprofessur in der 2000er Dekade auch vier Juniorprofessor:innen mit einer Denomination in der Erwachsenenbildung verzeichnet. Die Entwicklung der Juniorprofessor:innen ähnelt jener der Professor:innen, indem die Juniorprofessor:innen im Jahr 2010 mit sieben die höchste Anzahl erreichten und in der aktuellen Dekade mit vier einen leicht rückläufigen Trend aufweisen.
Trotz des leichten Rückgangs der Junior- und Lebenszeitprofessuren sowie der Andeutung eines Plateaus in den letzten Dekaden ist, wie bereits erläutert, die Entwicklung von Professuren mit einer Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung insgesamt als positiv zu bewerten, wodurch sich einerseits aus Perspektive der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen verbesserte Chancen auf eine Professur ergeben, andererseits aber auch eine ausreichende Anzahl an Wissenschaftler:innen in der Qualifizierungsphase vorhanden sein müssen, um die offenen Stellen entsprechend besetzen zu können. Dies verweist auf die bereits erläuterte Relevanz der Diskussion um die Arbeitsbedingungen. Darüber hinaus führt die Anzahl neu hinzugekommener Professor:innen nicht zwangsläufig zu einer signifikanten Erhöhung freiwerdender Professuren, wie eine Betrachtung der Stellenausschreibungen verdeutlicht. So wurden zwischen 2019 und 2022 insgesamt 790 Professuren (ohne Fachdidaktiken und Juniorprofessuren) in den Erziehungswissenschaften und dem Sozialwesen an wissenschaftlichen Hochschulen ausgeschrieben, das sind im Durchschnitt 60 pro Jahr. Auf die Erwachsenenbildung fallen in diesen Zeitrahmen 14 Ausschreibungen, d. h. ca. drei Professuren pro Jahr. Folglich können im Schnitt etwa drei Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen pro Jahr eine Professur mit einer Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung erreichen. Unter Berücksichtigung der Hochschulen für angewandte Wissenschaften erhöht sich der Anteil um eine

Ausschreibung pro Jahr, sowie um eine weitere Stelle bei Beachtung der Juniorprofessuren (Gerecht et al., 2024, S. 159-164).
Eine weitere differenzierte Betrachtung bietet sich hinsichtlich der Geschlechterverteilung an. Bei disziplinübergreifender Betrachtung zeigt sich zwar einerseits, dass sich der Frauenanteil im Zeitverlauf in allen Gruppen der Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen, d. h. sowohl innerhalb der Promovierenden als auch innerhalb der Post-doc-Phase bzw. Bewährungsphase, sukzessive erhöht hat (BuWin, 2021, S. 28-29). Gleichzeitig besteht eine „Leaky Pipeline" (BuWin, 2021, S. 29) indem mit fortschreitender Qualifizierungs- und Karrierestufe der Anteil der in der Wissenschaft tätigen Frauen sinkt (BuWin, 2021, S. 29). Dies kann für die Erwachsenenbildung so nicht konstatiert werden, wie Kapitel II/4.2.4 verdeutlicht. Auch hinsichtlich der Altersstrukturen und deren Entwicklung scheint sich eine Annäherung zwischen Männern und Frauen abzuzeichnen. Jedoch sollte beachtet werden, dass der Anteil der Studentinnen und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen immer noch höher ist und sich somit dieses Verhältnis noch nicht ausreichend in der Besetzung der Professuren niederschlägt (Gerecht et al., 2024, S. 169). So zeigt sich für die Wissenschaft insgesamt, dass seit dem feministischen Protest und der seit den 1990er Jahren betriebenen Gleichstellungspolitik Frauen zwar auf allen Hierarchieebenen stärker vertreten sind und bei der Promotion als Voraussetzung für wissenschaftliche Karrieren den Männern annähernd gleichgezogen haben (NAWL, 2022, S. 10). Jedoch verlassen nach der Promotion deutlich mehr Frauen als Männer die Wissenschaft. So sind unter den frisch Habilitierten nur noch etwa ein Drittel weiblich (NAWL, 2022, S. 10). Danach nimmt die Unterrepräsentanz der Frauen mit jeder Karrierestufe zu (NAWL, 2022, S. 10), weswegen die Autor:innen schlussfolgern: „Von Geschlechterparität ist das Wissenschaftssystem in Deutschland nach wie vor weit entfernt" (NAWL, 2022, S. 12). Als Gründe werden etwa die Intransparenz der Entwicklung wissenschaftlicher Karrieren nach der Promotion, welche Unsicherheit bedingt und langfristige Planungsperspektiven verhindert, sowie die traditionelle Rollenverteilung in Partnerschaften, durch die Frauen die meiste Familienarbeit in einer Lebensphase leisten, in welcher auch die Weichen einer wissenschaftlichen Karriere gestellt werden, genannt (NAWL, 2022, S. 13). Diese Herausforderung spiegelt sich auch darin wider, dass Professorinnen im Schnitt deutlich weniger Kinder haben als Frauen, die nach der Promotion ihre akademische Karriere beendet haben (Allmendinger, 2024). Um also eine Geschlechterparität zu erreichen, wird – ähnlich wie von der bereits vorgestellten #IchBinHanna-Initiative – gefordert, die Strukturen zu ändern, sodass etwa mehr unbefristete sowie Tenure-Track-Positionen für mehr Planungs- und Beschäftigungsperspektiven entstehen, transparente sowie kooperative Strukturen innerhalb des Wissenschaftssystems geschaffen werden und das *Wissenschaftszeitvertragsgesetz* so angepasst wird, dass auch die Phase der Familienbildung neben der wissenschaftlichen Karriere realisiert werden kann (NAWL, 2022, S. 17-18; Allmendinger, 2024)

4.3.2 Karrierewege in Bezug auf Alter, Dauer, Geschlecht und Qualifikation

Grundsätzlich dient die Promotion „dem Nachweis der Befähigung zur selbstständigen wissenschaftlichen Arbeit, die in den Landeshochschulgesetzen als Voraussetzung für die Einstellung als Professorin beziehungsweise Professor an Universitäten und Fachhochschulen gefordert wird" (BuWin, 2021, S. 126) und kann daher, mit Ausnahme

der künstlerischen Fächer, als „unumgängliche Hürde" (Kerst & Wolter, 2024, S. 113) für eine akademische Karriere mit einem Ziel der (Lebenszeit-)Professur betrachtet werden. Dies betrifft jedoch nicht die Habilitation, welche „dem Nachweis der Befähigung zur dauernden selbstständigen Vertretung eines wissenschaftlichen Faches in Forschung und Lehre (Lehrbefähigung) [dient]" (SHSG, 2016). Während die Habilitation für eine lange Zeit den Hauptweg auf eine Professur darstellte, sinkt tendenziell deren Relevanz durch Berufungen ‚lediglich' auf der Basis einer Promotion bzw. durch die Einführung der Juniorprofessuren. Die sinkende Relevanz zeigt sich in den Erziehungswissenschaften deutlich an der Anzahl der Habilitationen. Waren es im Jahr 2005 noch 49, konnten im Jahr 2022 nur noch zehn dokumentiert werden (Martini, 2024, S. 205). Von den 82 Habilitationen, welche zwischen 2019 und 2022 der Zeitschrift für Pädagogik gemeldet wurden, sind drei dem Bereich der Erwachsenenbildung zugeordnet worden, das sind 3,7 Prozent aller erziehungswissenschaftlichen Habilitationen (Martini, 2024, S. 214).
Aufgrund dessen wird im folgenden Kapitel eine differenzierte Untersuchung verschiedener Qualifikationswege auf eine Professur in der Erwachsenenbildung vorgenommen. Während im ersten Teil alle Qualifikationswege in die Analyse eingeschlossen werden, werden im folgenden Abschnitt die Ergebnisse für eine Berufung auf Basis einer Promotion, einer Habilitation sowie über den Weg einer Juniorprofessur vorgestellt.

Betrachtung aller Qualifikationswege

Zunächst erweist sich bei Beschäftigung mit dem Weg hin zu dem Karriereziel einer Professur Wissen darüber als hilfreich, in welchem Alter eine Berufung erfolgte, um eigene Chancen besser einschätzen sowie Planungen aufstellen zu können. Insgesamt liegt der Altersdurchschnitt für alle Berufungen in Deutschland bei 41,7 Jahren für eine W2 und bei 43,2 Jahren für eine W3-Professur (BuWin, 2021, S. 91). Mit einem Fokus auf die Erwachsenenbildung visualisiert Abbildung 24 die Entwicklung des durchschnittlichen Alters bei Berufung pro Dekade von 1970 bis 2020.

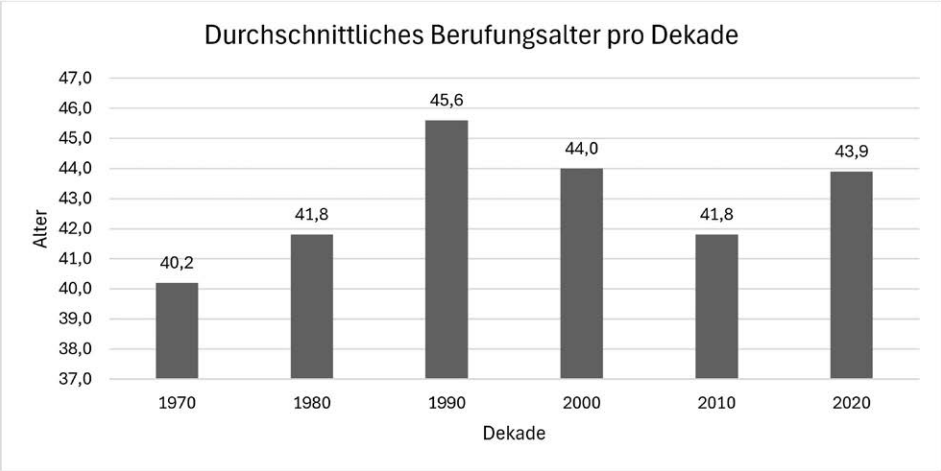

Abb. 24: Durchschnittliches Alter bei der Berufung pro Dekade aller Qualifikationswege inkl. Juniorprofessuren (n=120)

Während in den 1970er Jahren das Alter bei der Berufung auf eine Professur mit 40,2 Jahren am niedrigsten war, stieg es in den folgenden Dekaden an und erreichte in den 1990er Jahren mit 45,6 Jahren seinen Höhepunkt. Dieser Wert stellt auch den höchsten im gesamten betrachteten Zeitraum dar. In den anschließenden Dekaden wies das Berufungsalter Schwankungen auf. So sank es in den 2000er Jahren auf 44,0 Jahre, in der 2010er Dekade sogar auf 41,8 Jahre. Doch die bisher betrachteten drei Jahre der aktuellen 2020er Dekade weisen mit einem Berufungsalter von 43,9 Jahren auf die Tendenz eines wieder höheren Berufungsalter hin.

Insgesamt deutet das Diagramm an, dass das durchschnittliche Alter bei Berufung über die Jahrzehnte hinweg tendenziell gestiegen ist. Bei einem Vergleich mit weiteren Fachdisziplinen weist die Erwachsenenbildung tendenziell ein leicht höheres Durchschnittsalter bezüglich der Berufungen auf eine Professur auf. So lag das Durchschnittsalter bei der Erstberufung zum/zur Professor:in (inklusive Junior-Professor:innen) im Jahr 2018 insgesamt, d. h. über alle Fachdisziplinen hinweg, bei 39,8 Jahren (BuWin, 2021, S. 196), während eine Berufung auf eine Professur in der Erwachsenenbildung in der 2010er Dekade mit durchschnittlich 41,8 Jahren erfolgte. Auch einzelne Fachdisziplinen wie die Wirtschaftswissenschaften (38,3 Jahre), die Elektro- und Informationstechnik (39,3 Jahre) sowie die Biologie (40,4 Jahre) weisen geringere Durchschnittsalter in Hinblick auf die Berufung auf eine Professur auf (BuWin, 2021, S. 196). Lediglich in der Geschichtswissenschaft (42,3 Jahre) werden Wissenschaftler:innen in der Qualifizierungsphase später auf eine Professur berufen (BuWin, 2021, S. 196). Folglich wird deutlich, dass sich das Berufungsalter je nach Fach unterscheidet.

Dies hängt wiederum mit dem Alter der vorherigen Schritte einer wissenschaftlichen Laufbahn zusammen. Bei einer Betrachtung der kumulierten Promotionsintensität 2021 mit Bezugsabsolvent:innen von 2008 bis 2017 sowie Promovierten von 2012 bis 2021, weist die Erziehungswissenschaft im Vergleich zu anderen Studienfächern mit 3,3% allerdings eine relativ geringe kumulierte Promotionsintensität auf (Kerst & Wolter, 2024, S. 119). Dies wird besonders deutlich, wenn man die Promotionsintensität über alle Fächer hinweg (19,1%) sowie von Vergleichsfächern wie der Psychologie (15,1%), den Sozialwissenschaften (11,7%) oder der Politikwissenschaft (11,1%) in die Betrachtung einbezieht (Kerst & Wolter, 2024, S. 119). Als weitere Herausforderung besteht bei erziehungswissenschaftlichen Promotionen eine hohe Abbruchquote (Kerst & Wolter, 2024, S. 136).

Mithilfe der Studie von *Markus Walber* und *Claudia Lobe* (2018) kann die Promotionsintensität der Erwachsenenbildung als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft anhand der Promotionen pro Arbeitsbereich bestimmt werden. So zeigt ihre Studie für das Jahr 2015 eine Anzahl von 1,2 Promotionen pro Arbeitsbereich (N=40), was deutlich weniger ist als 2010, als es 2,6 Promotionen pro Arbeitseinheit gab. Bei durchschnittlich 1,6 Professor:innen pro untersuchter Arbeitseinheit ergibt sich eine Quote von 0,6 Promovierenden pro Professur pro Jahr. Auf Grundlage der von *Walber* und *Lobe* ermittelten Zahl der Studienstandorte (N=65) lässt sich eine Gesamtzahl von etwa 47 Promovierenden ableiten. Dies würde über einen Promotionszeitraum von vier Jahren (einschließlich der Abbrecher:innen) etwa acht bis zehn abgeschlossene Promotionen pro Jahr erwarten lassen. Eine ähnliche Größenordnung ergibt sich aus einer Statistik, die auf den an die *Zeitschrift für Pädagogik* gemeldeten Promotionen basiert (Martini, 2024, S. 210). Zwischen 2019 und 2022 wurden im Bereich Erwachsenenbildung 35 Promotionen gezählt, was etwa neun Promotionen pro Jahr entspricht. Dies macht 2,2 Prozent aller Promotionen in der Erziehungswissenschaft aus und stellt den niedrigsten Wert unter den untersuchten

Teildisziplinen dar (Martini, 2024). Der Frauenanteil lag dabei bei knapp 72 Prozent, was den dritthöchsten Wert im Ranking darstellt (Martini, 2024).
Neben der Promotionsintensität erscheint auch die Altersstruktur bei Promotionsabschluss relevant, um die Wege auf eine Professur zu untersuchen. Daher bietet Abbildung 25 eine Visualisierung des Durchschnittsalters bei der Promotion seit den 1950er Jahren. Der frühere Untersuchungszeitpunkt seit den 1950er Jahren (statt den 1970er Jahren) begründet sich dadurch, dass in den Dekaden der 1950er bzw. 1960er Jahre diejenigen Wissenschaftler:innen, die in den 1970er Jahren auf die ersten Professuren der Erwachsenenbildung berufen wurden, ihre Promotion abgeschlossen hatten. Aufgrund der kleinen Fallzahlen sind diese beiden frühen Dekaden jedoch zusammengefasst.

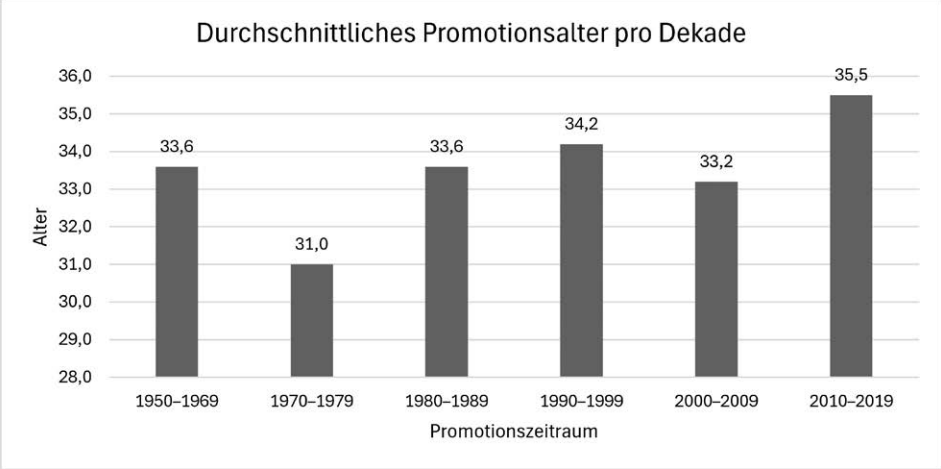

Abb. 25: Durchschnittliches Alter bei der Promotion pro Dekade aller Qualifikationswege (n=113)

Insgesamt unterliegt das Durchschnittsalter der untersuchten Gruppe bei der Promotion Schwankungen, ist aber seit den 1970er Jahren deutlich gestiegen. So war das Durchschnittsalter in den 1970er Jahren mit 31,0 Jahren im betrachteten Zeitraum am niedrigsten und stieg in der 1980er Dekade auf 33,6 Jahre, also auf ein ähnliches Niveau wie in den Jahren 1950-1969, an. Dieser Aufwärtstrend setzte sich in den 1990er Jahren (34,2 Jahre) fort, bevor das Alter in der 2000er Dekade wieder leicht auf 33,2 Jahre absank. In den folgenden 2010er Jahren erreichte das Durchschnittsalter bei der Promotion mit 35,5 Jahren den Höchststand im betrachteten Zeitraum.
Im Vergleich zu den Erziehungswissenschaften insgesamt, in der das Durchschnittsalter bei Promotionsabschluss seit 2010 bei etwa 38 Jahren liegt (Kerst & Wolter, 2024, S. 119), sind die Promovierenden in der Erwachsenenbildung tendenziell etwas jünger und bei Promotionsabschluss ähnlich alt wie Promovierende der Sozialwissenschaften (ca. 36 Jahre) sowie der Politikwissenschaft (ca. 35 Jahre), jedoch älter als jene der Psychologie (ca. 32 Jahre) (Kerst & Wolter, 2024, S. 119). Ein tendenziell höheres Promotionsalter ist meist mit einer längeren Promotionsdauer verbunden (Kerst & Wolter, 2024, S. 120), was wiederum eine spätere mögliche Berufung auf eine Professur bewirken kann.
Wird das Durchschnittsalter der Promotion unabhängig vom Qualifikationsweg getrennt für Männer und Frauen betrachtet, zeigen sich hierbei deutliche Unterschiede (siehe Abbildung 26). Während das Promotionsalter von Frauen in den 1970er Jahren mit 32,4

Jahren noch deutlich über dem der Männer mit 30,1 Jahren lag, näherten sich diese über die 1980er und 1990er Jahre. In den 1980er Jahren promovierten die Frauen mit 34,5 Jahren noch 1,1 Jahre später als die Männer, während die Männer bereits in den 1990er Jahren mit einem Alter von 34,4 Jahren 0,8 Jahre später promovierten als die weiblichen Doktoranden. Dieser Unterschied vergrößerte sich in den 2000er Jahren auf 1,8 Jahre und stieg schließlich auf 2,3 Jahre in den 2010er Jahren – bei gleichzeitigem Anstieg des generellen Promotionsalters (siehe Abbildung 26).

Abb. 26: Durchschnittliches Alter bei der Promotion nach Geschlecht pro Dekade aller Qualifikationswege (n=113)

Berufung auf alleiniger Basis der Promotion

Nachdem im vorherigen Abschnitt alle Personen, die auf eine Professur berufen wurden, betrachtet worden sind, fokussieren die folgenden Abschnitte diejenigen Professor:innen, die auf Basis des Abschlusses einer Promotion (d. h., welche keine weiteren Qualifikationswege beschritten haben) berufen worden sind. Dabei erfolgt in einem ersten Schritt eine Analyse des Alters der entsprechenden Personen.

Bei einem Vergleich des Durchschnittsalters bei Promotionsabschluss der Personen, welche auf Basis einer Promotion berufen wurden (siehe Abbildung 27), mit jenem der Personen aller Qualifikationswege (siehe Abbildung 25) fällt auf, dass deren Durchschnittsalter in den früheren Dekaden etwa 4,1 (1950-1969), 1,7 (1970er), 0,6 (1980er) sowie 1,2 (1990er) Jahre geringer war als das Durchschnittsalter bei Betrachtung aller Qualifikationswege. Dieser Trend änderte sich in den 2000er Jahren, in denen die Personen mit einer Berufung auf eine Professur auf Basis einer Promotion im Schnitt 0,6 Jahre älter waren als das Durchschnittsalter bei Betrachtung aller Qualifikationswege. Dies setzt sich fort, indem Personen mit ‚lediglich' einer Promotion in der 2010er Dekade mit 36,0 Jahren bei Berufung durchschnittlich 0,5 Jahre älter waren als Personen aller Qualifikationswege.

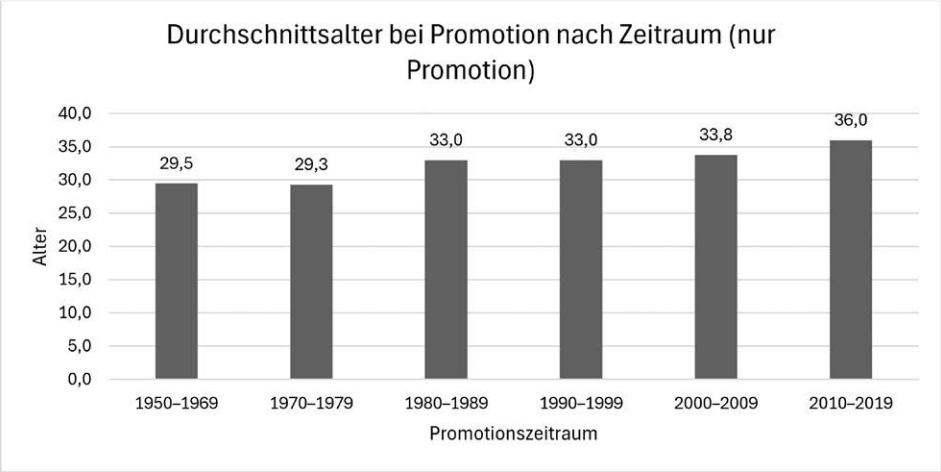

Abb. 27: Durchschnittliches Alter bei der Promotion pro Dekade über den Qualifikationsweg der Promotion ohne anschließende Habilitation (n=19)

Beim Vergleich der Geschlechter (siehe Abbildung 28) zeigt sich, dass Männer in den Jahren 1950 bis 1969 im Schnitt mit 26,0 Jahren promoviert haben, dem jüngsten Alter im gesamten betrachteten Zeitraum. In den folgenden Jahren stieg das Promotionsalter dann stetig an, bis es in der 2010er Dekade mit 38,3 Jahren seinen Höhepunkt erreichte. Auch das Alter bei der Berufung auf eine Professur ist Schwankungen zwischen 37,0 Jahren (1950-1969er Jahren), 33,8 Jahren (1970er Jahre), 40,0 Jahren (1980er Jahre) sowie 43,2 Jahren (2010er Jahre) unterworfen, wodurch sich die ‚Wartezeit' zwischen der Promotion und einer Berufung auf eine Lebenszeitprofessur auf alleiniger Basis einer Promotion zwischen den Dekaden unterscheidet. Aus den Promotionsdekaden der 1990er sowie 2000er Jahre wurde kein Mann auf eine Professur berufen.

Bei einem Vergleich dieser Werte mit jenen der Frauen fällt einerseits auf, dass das Promotionsalter von diesen nur wenig schwankte. So promovierten die Frauen, welche auf alleiniger Basis einer Promotion auf eine Professur berufen wurden, sowohl in den Jahren 1950-1960, den 1990ern sowie den 2010ern mit 33,00 Jahren, in der 2000er Dekade mit 33,75 Jahren. Aus den Promotionsdekaden der 1970er sowie 1980er Jahre wurde keine Frau auf eine Professur berufen. In den verbleibenden Dekaden schwankte das Berufungsalter in zwischen den Jahren 1950-1969 (42,0 Jahre), den 1990ern (43,0 Jahren) sowie den 2000ern (41,0 Jahren) nur wenig, bevor die Frauen aus der 2010er Promotionsdekade mit 36,7 Jahren deutlich früher berufen wurden.

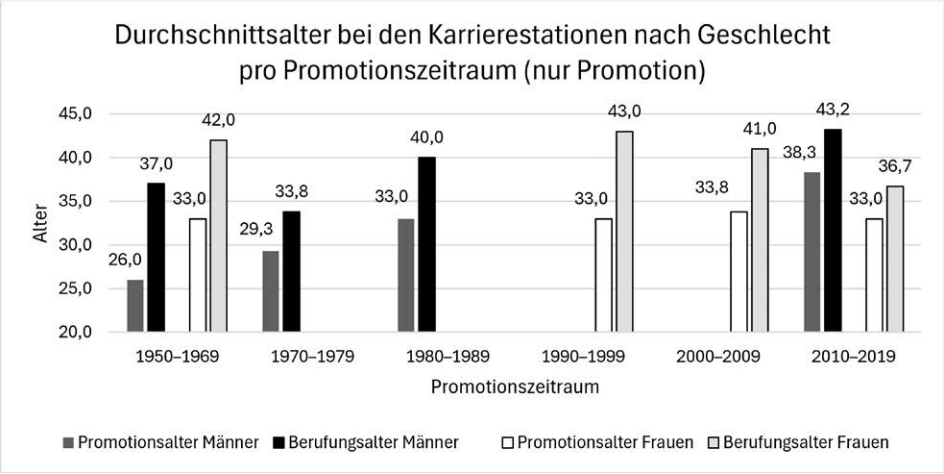

Abb. 28: Durchschnittliches Alter bei der Promotion und der Berufung nach Geschlecht pro Dekade über den Qualifikationsweg der Promotion ohne anschließende Habilitation (n=19)

Bei einem Vergleich des Durchschnittsalters bei einer Berufung aller Qualifikationswege (siehe Abbildung 24) mit jenen Personen, die auf Basis der Promotion auf eine Professur berufen wurden (siehe Abbildung 29), zeigt sich, dass die zweitgenannten Personen im Durchschnitt teils deutlich jünger waren als der Durchschnitt bei der Betrachtung der Personen aller Qualifikationswege. So waren in den frühen Dekaden die Personen, welche auf Basis einer Promotion auf eine Professur berufen wurden, im Vergleich zu den Personen aller Qualifikationswege im Durchschnitt mit 8,0 (1970er) sowie 5,6 (1980er) Jahren Unterschied deutlich jünger. In den folgenden Dekaden näherte sich das Berufungsalter an, wobei die Personen, welche auf Basis einer Promotion auf eine Professur berufen wurden, noch immer durchschnittlich 1,0 (1990er) bzw. 0,8 Jahre jünger waren. Der Altersabstand im Vergleich zur Betrachtung der Personen aller Qualifikationswege intensivierte sich in der 2010er Dekade, in denen die Personen mit einer Berufung auf Basis einer Promotion im Durchschnitt 3,5 Jahre jünger waren. Dadurch waren die Personen mit einer Berufung auf Basis einer Promotion bei Abschluss ihrer Promotion, wie bereits erläutert, zwar älter, bei der Berufung auf eine Professur jedoch jünger. Auch hier muss bei Einordnung der Analyse der Daten jedoch kritisch die kleine Fallzahl (n = 19) beachtet werden, durch welche zwar Hinweise auf Trends eruiert, jedoch keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden können.

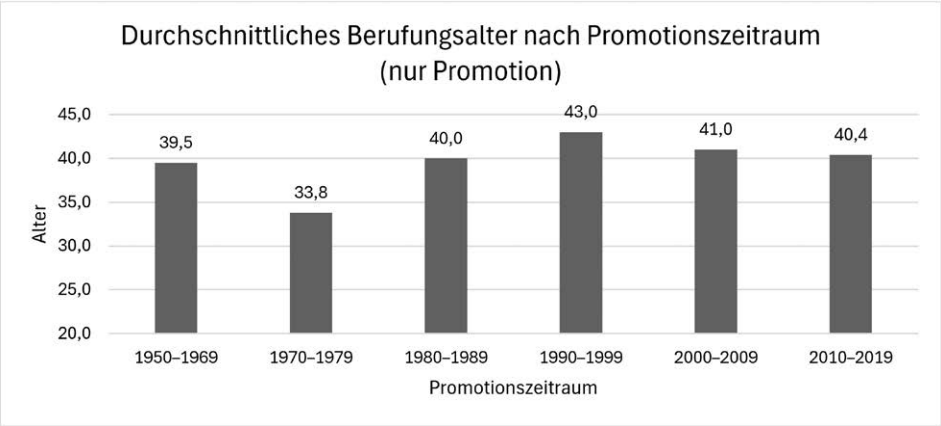

Abb. 29: Durchschnittliches Alter bei der Berufung pro Dekade über den Qualifikationsweg der Promotion ohne anschließende Habilitation (n=19)

Berufung auf Basis der Habilitation

Habilitationen erfolgen meist auf befristeten Stellen des sogenannten „akademischen Mittelbaus" (Kahle, 2024). Sie gelten als ein mögliches Zugangskriterium für die Laufbahn der Professor:innen, welche auf einem historischen Prozess beruht und Eingang in das Hochschulrecht gefunden hat. *Ewald Berning* und *Hans-Ulrich Küpper* betonen dabei, dass die Habilitation weit über die zu erbringende schriftliche Leistung, eine Probevorlesung sowie ein (Prüfungs-)Gespräch mit der Fakultät hinausgeht, indem „eine Fakultät in einem erfolgreich bestandenen Habilitationsverfahren im Namen ihrer Universität den Nachwuchswissenschaftlern den Nachweis des erbrachten [...] (idealtypisch) vielgestaltigen Leistungs-Sets [bestätigt], das für eine Professur erforderlich ist" (Berning & Küpper, 2001, S. 125). Das System der Habilitation unterliegt jedoch immer wieder Kritik, beispielsweise aufgrund der Abhängigkeit der Habilitand:innen von der Fakultät und wird als „ein Relikt eines überkommenen Universitätsverständnisses" (Kahle, 2024, S. 275) sowie durch „den Anstrich einer veralteten, geradezu nur zur Abschreckung dienenden Hürde in der Universitätshierarchie" (Kahle, 2024, S. 275) durchaus in Frage gestellt. Allerdings weist die Habilitation auch Vorteile auf, etwa, dass die Qualifikationsprüfung von den Kandidat:innen beantragt werden kann und keinen thematischen Vorgaben der Fakultät unterliegt. Zudem kann die Qualifikation nach absoluten Maßstäben und weniger in der Konkurrenzsituation wie bei der Bewerbung um eine Juniorprofessur entschieden werden (Kahle, 2024). Jedoch besteht grundsätzlich ein Rückgang der Habilitationen, welcher u.a. auch mit der Einführung der Juniorprofessur 2002 begründet wird (Martini, 2024). Da die Habilitation jedoch weiterhin als eine formale Qualifikation für die Berufung auf eine Professur gilt, werden im Folgenden die Erkenntnisse der Untersuchung bezüglich derjenigen Personen, die auf Basis einer Habilitation auf eine Professur berufen wurden, vorgestellt und erläutert.

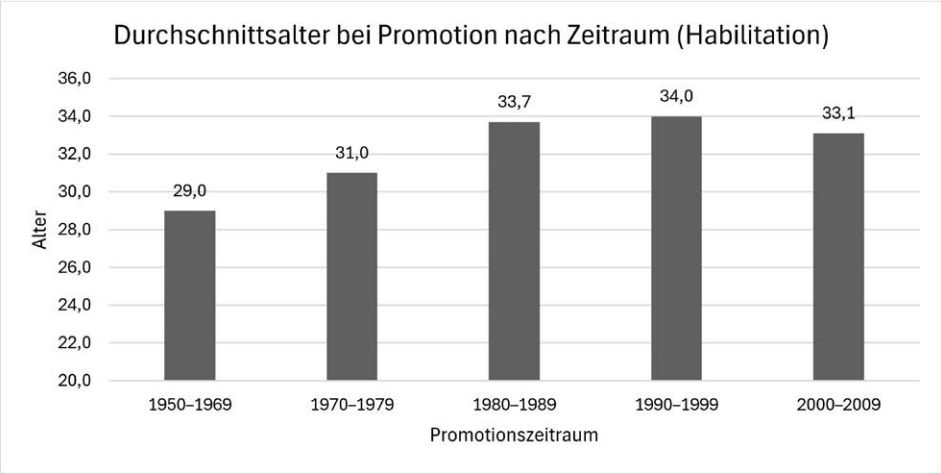

Abb. 30: Durchschnittliches Alter bei der Promotion pro Dekade über den Qualifikationsweg der Promotion mit anschließender Habilitation (n = 64)

Das Promotionsalter derjenigen Personen, die auf Basis einer Habilitation auf eine Professur berufen wurden, stieg von 29,0 Jahren in den Jahren 1950-1969 über 31,0 Jahre (1970er Jahre), 33,7 Jahre (1980er Jahre) bis auf 34,0 Jahre (1990er Jahre) stetig an, bevor es in der 2000er Dekade mit 33,1 Jahren wieder leicht zurückging (siehe Abbildung 30). Die Daten für die folgenden Dekaden wurden aufgrund der geringen Fallzahlen nicht ausgewertet.
Eine Habilitation, welche sowohl monographisch als auch kumulativ erbracht werden kann (Berning & Küpper, 2001), nimmt Zeit in Anspruch, u.a. auch, da die Erwartung an eine „‚zeitlich gereifte' Habilitation" (Kahle, 2024, S. 277) besteht. In der Folge sind die Personen bei dem Erwerb ihrer Habilitation bereits im mittleren Erwachsenenalter, wobei das Durchschnittsalter bei dem Erwerb der Habilitation von den Promotionsdekaden der Jahre 1950-1967 (37,0 Jahre) über die 1970er Jahre (39,7 Jahre) bis zu der 1980er Dekade (42,1 Jahre) deutlich anstieg (siehe Abbildung 31). In den folgenden 1990er Jahren sank das Durchschnittsalter dann auf 41,7 Jahre und in den 2000er Jahren weiter auf 39,9 Jahre (siehe Abbildung 31).Im Vergleich dazu weist der *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs* (BuWin, 2021) für die Jahre 2014 - 2018 ein durchschnittliches Habilitationsalter (über alle Disziplinen hinweg) von von 39,7 Jahre auf, womit die Habilitationen in der Erwachsenenbildung diesem Wert sehr nahekommen (BuWin, 2021, S. 196).

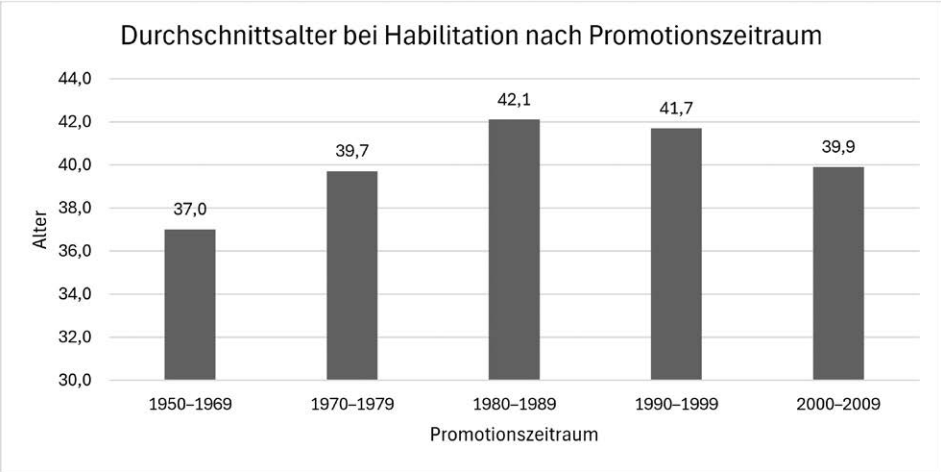

Abb. 31: Durchschnittliches Alter bei der Habilitation pro Promotionsdekade über den Qualifikationsweg der Promotion mit anschließender Habilitation (n=64)

Im Vergleich zu dem Durchschnittsalter bei Berufung der Personen aller Qualifikationswege (siehe Abbildung 24) sind die Personen, welche über den Qualifikationsweg der Habilitation eine Professur erreichten (siehe Abbildung 32), lediglich in den 1950er und 1960er Dekaden mit einem Unterschied von 4,6 Jahren deutlich jünger. In den folgenden Dekaden waren die Personen in etwa gleich alt. Im Vergleich mit den Professor:innen, die auf alleiniger Basis einer Promotion berufen worden sind (siehe Abbildung 29), sind die Personen mit Habilitation dagegen tendenziell etwas älter (siehe Abbildung 32). So betrug der Altersunterschied in den Jahren 1950-1969 0,5 Jahre, in den 1970er Jahren 1,8, in den 1980er Jahren 0,7, in den 1990er Jahren 1,0 sowie in den 2000er Jahren 0,7 Jahre. Dabei zeigt das Durchschnittsalter bei einer Berufung mit Habilitation einen ähnlichen Verlauf wie jenes bei dem Erwerb der Habilitation: Während in den Jahren 1950-1969 die Berufung bereits mit 39,5 Jahren erfolgte - und damit im gleichen Alter wie die Personen mit einer Berufung auf Basis einer alleinigen Promotion - stieg das Berufungsalter mit einer Habilitation in den 1970er Jahren deutlich auf 44,7 Jahre an. Dadurch waren die Personen durchschnittlich 11,0 Jahre älter als die Personen mit einer Berufung auf Basis einer Promotion. Jedoch muss dieser große Unterschied kritisch in Hinblick auf die kleinen Fallzahlen dieser Untersuchung gedeutet werden. So bestanden in den folgenden Dekaden zwar weiterhin Unterschiede, jedoch geringere: So betrug das Durchschnittsalter der Berufung auf eine Professur auf Basis einer Habilitation in den 1980er Jahren 45,3 Jahre, was einen leichten Anstieg gegenüber der 1970er Dekade sowie den Höhepunkt der vorliegenden Untersuchung beinhaltet. Gleichzeitig waren die Personen jedoch lediglich 5,3 Jahre älter als die Personen mit einer Berufung auf Basis einer alleinigen Promotion. In den 1990er Jahren sank das Berufungsalter auf Basis einer Habilitation auf 44,5 Jahre, wodurch die Personen durchschnittlich 1,5 Jahre älter waren als Personen mit einer Berufung auf Basis einer alleinigen Promotion. In der 2000er Dekade sank das Berufungsalter dann deutlich auf 41,9 Jahre, wobei sich der Altersunterschied zu Personen mit einer Berufung auf Basis einer alleinigen Promotion mit 1,5 Jahren auf einen ähnlichen Unterschied wie in der vorherigen Dekade belief. Aus der Promotionsdekade der 2010er Jahre wurde keine Person der Stichprobe über den Qualifikationsweg der Habilitation auf eine Professur berufen.

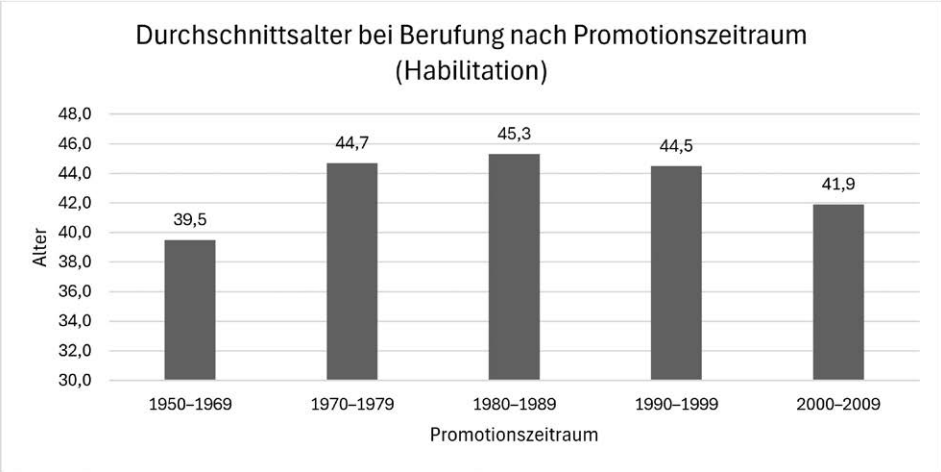

Abb. 32: Durchschnittliches Alter bei der Berufung pro Promotionsdekade über den Qualifikationsweg der Promotion mit anschließender Habilitation (n=64)

Bei der Betrachtung des durchschnittlichen Alters bei den verschiedenen Karrierestufen (Promotion, Habilitation und Berufung) in Abhängigkeit von der Promotionsdekade (siehe Abbildung 33) wird deutlich, dass sich das Durchschnittsalter bei der Promotion über die Jahrzehnte hinweg bei Männern vom niedrigsten Wert der Auswertung von 29 Jahren (1950-1969) auf 34,7 Jahre (2000-2009) erhöht hat. Bei Frauen zeigt sich ein ähnlicher Trend, wobei das Promotionsalter von 32,4 Jahren (1970-1979) auf 31,5 Jahre (2000-2009) gestiegen ist. Damit zeigt sich ein ähnlicher Trend wie bei den Personen mit einer Berufung auf der alleinigen Basis einer Promotion, indem das Promotionsalter insgesamt tendenziell ansteigt und Männer im Durchschnitt später promovieren als Frauen.
Auch das Habilitationsalter stieg bei beiden Geschlechtern an (siehe Abbildung 33). Bei den Männern belief es sich in den Jahren 1950-1969 auf 39,5 Jahren, bevor es bis zu seinem Höchstwert von 42,4 Jahren in den 1990er Jahren anstieg und in der 2000er Dekade leicht auf 40,5 Jahre abfiel. Bei den Frauen nahm das Habilitationsalter tendenziell von 42,8 Jahren in den 1970er Jahren sowie dem Höchststand von 43,0 Jahren in den 1980er Jahren hin zu 39,3 Jahren in der 2000er Dekade ab (siehe Abbildung 33). Bezüglich des durchschnittlichen Alters der Berufung stieg das Alter bei den Männern von 39,5 Jahren in den Jahren 1950-1969 bis auf den Höchststand von 45,0 Jahren in den 1980er Jahren an. Danach nahm es in den 1990er Jahren auf 44,0 Jahre ab und sank in der 2000er Dekade erneut auf 42,8 Jahre ab. Das Berufungsalter der Frauen nimmt stetig ab. Während es in den 1970er Jahren mit 47,2 Jahren den höchsten Altersdurchschnitt aufwies, nahm es kontinuierlich bis in die 2000er Dekade ab. In dieser waren Frauen dann mit einem Durchschnittsalter von 41,0 Jahren erstmals jünger als die Männer bei ihrer Berufung mit 42,8 Jahren.
Insgesamt verdeutlicht das Diagramm, dass das durchschnittliche Alter bei der Erreichung akademischer Meilensteine über die Jahre hinweg für beide Geschlechter gestiegen ist. Dies könnte auf eine längere Verweildauer in Qualifikationsphasen, eine steigende Wettbewerbsintensität oder Veränderungen in den Karrierewegen und -anforderungen hinweisen. Besonders auffällig ist, dass Frauen insgesamt über die Dekaden hinweg

betrachtet im Durchschnitt später als Männer promovieren, habilitieren und berufen werden, was auf geschlechtsspezifische Unterschiede in der akademischen Laufbahn hinweisen könnte.

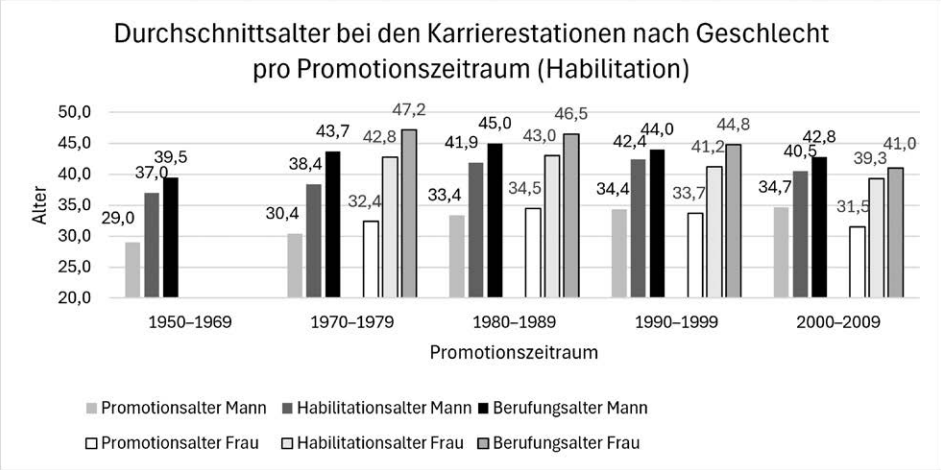

Abb. 33: Durchschnittliches Alter bei der Promotion, der Habilitation und der Berufung nach Geschlecht pro Promotionsdekade über den Qualifikationsweg der Promotion mit anschließender Habilitation (n=64)

Die Postdoktorandenstelle zwischen der Promotion und der Berufung auf eine Professur bezeichnen *Kai Noeske, Benjamin Rott und Katrin Hille* als „wilde Wanderjahre durch den akademischen Dschungel" bzw. als „Zeit als akademischer Tagelöhner" (Noeske et al., 2023, S. 23). Diese Bezeichnungen verdeutlichen, dass diese Zeit weiterhin durch Befristungen, meist mit einem vollem „Mittelklasseeinkommen" (Noeske et al., 2023, S. 23), geprägt ist. Da die Postdoc-Phase meist noch als Teil des akademischen Reifungsprozesses betrachtet wird, werden in ihr die Veröffentlichung von Publikationen, die Vernetzung innerhalb der Scientific Community und der Aufbau eines fachlichen Renommees erwartet. Dadurch ist diese Zeit sehr unruhig und durch hohe Anforderungen gekennzeichnet, ermöglicht aber auch einen großen Fortschritt. Ziel der Postdoc-Phase ist meist die Besetzung einer akademischen Dauerstelle. Für die Karriereplanung mit dem Ziel einer Professur erscheint es für die Planung hilfreich, die ‚Wartezeit' zwischen Promotion bzw. Habilitation, also die Länge dieser Postdoc-Phase, zu bestimmen. Abbildung 34 visualisiert die Wartezeiten für Professor:innen, die auf alleiniger Basis einer Promotion auf eine Professur berufen wurden.

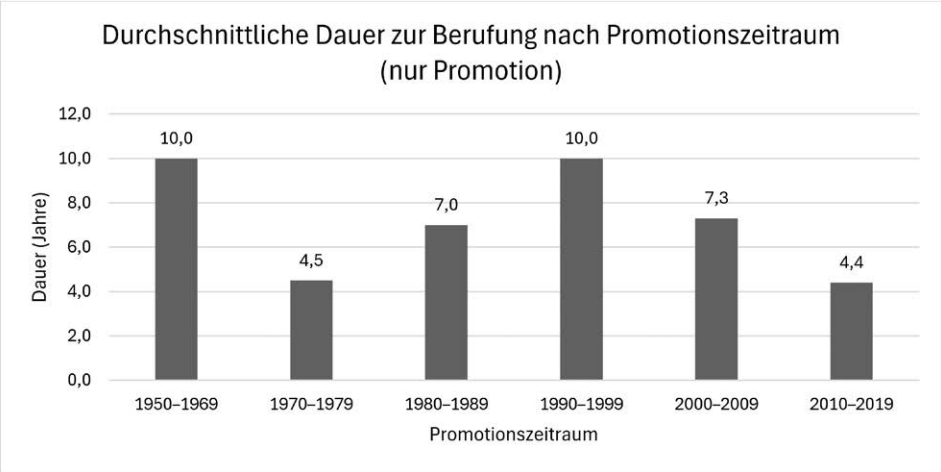

Abb. 34: Durchschnittliche Dauer bis zur Berufung pro Promotionsdekade über den Qualifikationsweg der Promotion ohne anschließende Habilitation (n=19)

Während in den Jahren 1950-1969 zehn Jahre zwischen der Promotion und der Berufung auf eine Professur lagen, nahm diese Dauer in den 1970er Jahren deutlich ab und betrug nur noch 4,5 Jahre. In den folgenden Dekaden stiegen die ‚Wartezeiten' dann wiederum auf 7,0 Jahre (1980er) bzw. 10,0 Jahre (1990er) an. Danach fiel die Dauer zwischen Promotion und Berufung auf eine Professur über 7,3 Jahre (2000er) auf den niedrigsten Wert der Untersuchung mit 4,4 Jahren in den 2010er Jahren. Diese starke Verringerung der ‚Wartezeit' könnte in geringem Umfang auch mit dem Aufkommen von Fachhochschulen sowie privaten Hochschulen in Zusammenhang stehen oder mit anderen Anforderungen oder dem schnelleren Erreichen der Berufungsfähigkeit.

In Hinblick auf die Personen, welche basierend auf einer Habilitation auf eine Professur berufen wurden, nahm die Dauer zwischen Promotion und Habilitation von 8,0 Jahren in den Jahren 1950-1969 zunächst auf 8,7 Jahren in den 1970er Jahren zu, nahm dann jedoch in den 1980er Jahren (8,4 Jahre) über die 1990er Jahre (7,7 Jahre) bis zu der 2000er Dekade (6,8 Jahre) deutlich ab (siehe Abbildung 35). Dies betrifft auch die Dauer zwischen Habilitation und Berufung: Während dieser Zeitraum sich in den Jahren 1950-1969 über 2,5 Jahre erstreckte, betrug er in den 1970er Jahren 5,0 Jahren, wodurch in dieser Dekade mit insgesamt knapp 14 Jahren die längste ‚Wartezeit' zwischen Promotion und der Berufung auf eine Professur bestand. In den folgenden Jahren nahm die Dauer zwischen Habilitation und Berufung jedoch erneut über 3,2 Jahre (1980er) über 2,8 Jahre (1990er) zu 2,0 Jahren (2000er) ab. Dadurch weist die 2000er Dekade den kürzesten Zeitraum zwischen der Promotion und der Berufung auf eine Lebenszeitprofessur auf.

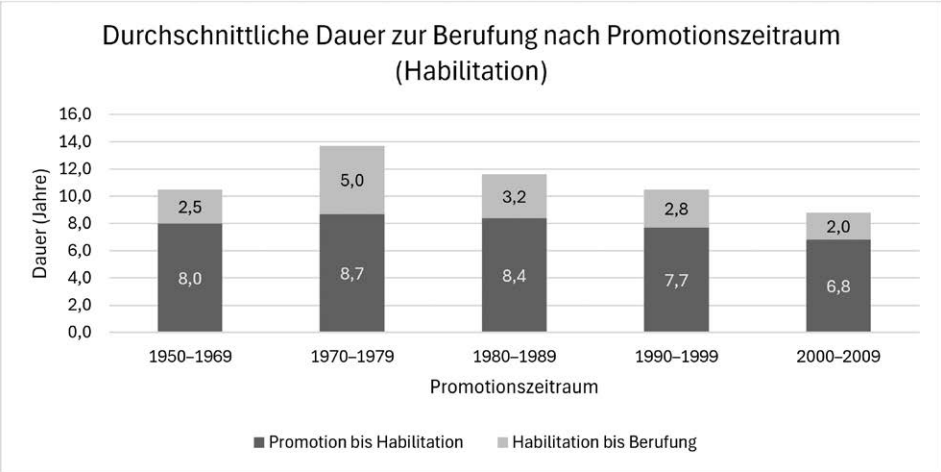

Abb. 35: Durchschnittliche Dauer bis zur Berufung pro Promotionsdekade über den Qualifikationsweg der Promotion mit anschließender Habilitation (n=64)

4.3.3 Juniorprofessuren

Wie bereits erläutert, wird der Rückgang der Habilitationen u. a. mit der Einführung der Juniorprofessur 2002 begründet (Martini, 2024), welche als alternativer Karriereweg auf die Lebenszeitprofessur gilt. Juniorprofessuren wurden 2002 mit der 5. Novelle des *Hochschulrahmengesetzes* eingeführt und mehrere Jahre auf Bundesebene gefördert (Burkhardt et al., 2016, S. 87). Ziele der Juniorprofessur sind einerseits die Senkung des Durchschnittsalters von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen hinsichtlich des Zeitpunkts der eigenverantwortlichen und selbstständigen Wahrnehmung von Forschung und Lehre sowie eine Statusaufwertung durch die Zugehörigkeit zur Gruppe der Hochschullehrer:innen (Burkhardt et al., 2016, S. 87). Darüber hinaus sollte durch die Einführung der Juniorprofessur die Chancengleichheit und Familienfreundlichkeit gestärkt und dadurch insbesondere Frauen gefördert sowie die international eher unübliche Habilitation durch Etablierung eines alternativen Qualifizierungsweges zurückgedrängt werden (Burkhardt et al., 2016, S. 87). Dabei basiert das System mit einer „Einstiegsprofessur" (Noeske et al. 2023, S. 35) auf Modellen des englischen bzw. amerikanischen Raums, wo die akademische Karriereplanung i. d. R. stringenter und mit mehr Kontinuität bzw. weniger notwendiger Mobilität verbunden ist (Noeske et al., 2023, S. 35). In der Folge stellt in Deutschland „die Juniorprofessur derzeit die einzige Personalstellenkategorie dar, die explizit der wissenschaftlichen Qualifizierung nach der Promotion dient, Personalstellenkategorie dar, sodass man von einer gezielten Personalentwicklung bzw. -rekrutierung für die Hochschullehrerlaufbahn sprechen kann" (Burkhardt et al., 2016, S. 87). Eine Juniorprofessur wird nach W1, und damit weniger hoch als eine unbefristete W2 oder W3 Professur, besoldet (Noeske et al., 2023). Das Präfix des:der „Junior:in" macht deutlich, dass sich die Personen im Rahmen einer Juniorprofessur bewähren müssen, was auch durch die Zwischenevaluation im dritten Jahr der Anstellung deutlich wird. Sofern diese positiv abgeschlossen wird, dient dies als ein Äquivalent zu der Habilitation, wobei mittlerweile auch andere wissenschaftliche Leistungen, v. a. Publikationen, als sehr relevant bei der Besetzung einer Professur betrachtet werden (Noeske et al., 2023). Gleichzeitig

entscheidet die Zwischenevaluation darüber, ob die Juniorprofessur um weitere ein bis drei Jahre verlängert wird, in denen sich die Wissenschaftler:innen dann mit ihrer positiven Zwischenevaluation und damit verbundener Habilitationsäquivalenz auf unbefristete Professor:innenstellen bewerben können.
Das *Statistische Bundesamt* wies 73 Juniorprofessuren für erziehungswissenschaftliche Fachbereiche im Jahr 2014 aus, 2022 waren es 94 und damit fast doppelt so viele wie in der Psychologie (44) oder den Sozialwissenschaften (45) (Gerecht et al., 2024, S. 152). Die erste Juniorprofessur mit einer Denomination im Bereich Erwachsenenbildung in Deutschland wurde im gleichen Jahr der Gesetzesnovelle (2002) an der *Humboldt-Universität Berlin* besetzt. Zwei weitere Juniorprofessor:innen folgten 2005. Schaut man sich die weitere Entwicklung an, zeigt sich in der ersten Dekade ein starkes Wachstum, welches aktuell allerdings wieder auf das ursprüngliche Niveau abgesunken ist:

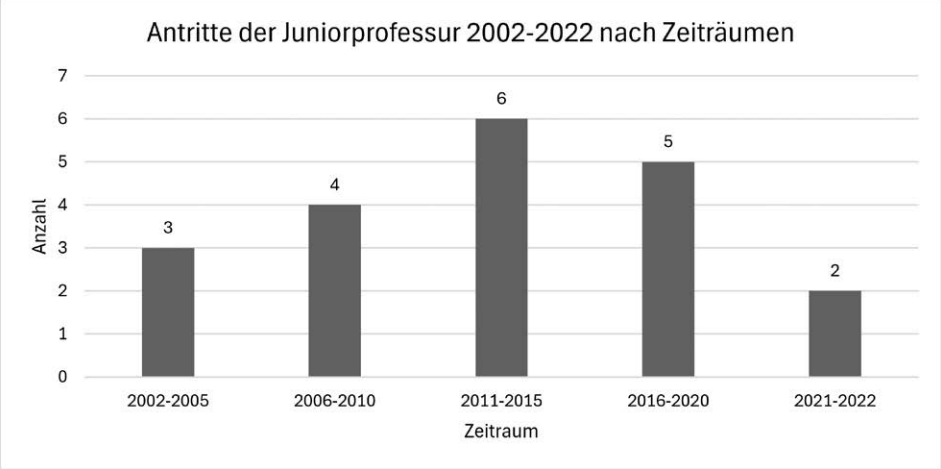

Abb. 36: Anzahl der Antritte der Juniorprofessur im Zeitraum zwischen 2002 und 2022 (n=20)

Damit kann festgestellt werden, dass Juniorprofessuren in der Erwachsenenbildung in Deutschland am Gesamtumfang einen relativ geringen Stellenwert einnehmen. Gleichzeitig ist das bundesweite Stellenvolumen von Juniorprofessor:innen „bisher letztlich zu klein, um der Postdoc-Phase ein neues Gesicht zu geben" (Burkhardt et al., 2016, S. 87).
Insgesamt wurden bisher 20 Juniorprofessuren mit einer Denomination der Erwachsenenbildung besetzt, darunter 12 Frauen und acht Männer, womit Frauen deutlich öfter einen Ruf auf eine Juniorprofessur erhalten bzw. diesen Weg für sich gewählt haben. Aktuell gibt es in der Erwachsenenbildung drei Juniorprofessor:innen, welche ausschließlich Frauen sind.
Bei der Betrachtung einzelner Juniorprofessuren nach Universitäten zeigt sich, strukturiert nach Bundesländer, folgendes Bild:

Baden-Würtemberg (3 Stellen mit 3 Personen):

2011-2012 Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

2017-2023 Pädagogische Hochschule Weingarten

2020-2023 Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Bayern (1 Stelle mit 1 Person)

2018-heute Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Berlin (2 Stellen mit 4 Personen)

2002-2008 Humboldt-Universität zu Berlin

2010-2015 Humboldt-Universität zu Berlin

2013-2018 Freie Universität Berlin

2018-2022 Humboldt-Universität zu Berlin

Brandenburg (1 Stelle mit 1 Person)

2007-2012 Universität Potsdam

Bremen (1 Stelle mit 1 Person)

2005-2008 Universität Bremen

Hamburg (1 Stelle mit 2 Personen)

2013-2021 Universität Hamburg

2022-heute Universität Hamburg

Hessen (1 Stelle mit 1 Person)

2020-2023 Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Rheinland-Pfalz (3 Stellen mit 6 Personen)

2005-2008 Technische Universität Kaiserslautern

2013-2019 Technische Universität Kaiserslautern

2007-2008 Universität Koblenz-Landau

2010-2013 Johannes Gutenberg-Universität Mainz

2015-2020 Johannes Gutenberg-Universität Mainz

2022-heute Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Sachsen-Anhalt (1 Stelle mit 1 Person)

2012-2017 Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Das bedeutet, dass 7 Bundesländer keine Juniorprofessur für Erwachsenenbildung eingerichtet haben und Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Berlin mit jeweils drei bzw. zwei Stellen diese Möglichkeit besonders intensiv genutzt haben.

Aufgrund der sehr kleinen Stichprobe von zehn Personen, die eine Juniorprofessur innehatten und direkt auf eine unbefristete Professur mit einer Denomination der Erwachsenenbildung berufen wurden, können durch die vorliegenden Daten nur Trends erahnt und Vermutungen angestellt werden, welche möglichen berufsbiographischen Entscheidungen hinter den jeweiligen Daten liegen könnten. Jedoch können die Erkenntnisse sich als durchaus fruchtbar für die eigene akademische Karriereplanung erweisen.

Hinsichtlich des Durchschnittsalters bei der Promotion waren die Juniorprofessor:innen in der 2000er Promotionsdekade mit 33,3 Jahren (siehe Abbildung 37) etwa im gleichen Alter wie

diejenigen Personen, die auf Basis der alleinigen Promotion (33,8 Jahre) (siehe Abbildung 27) oder einer Habilitation (33,1 Jahre) (siehe Abbildung 30) auf eine Professur berufen wurden. Der Abstand zu denjenigen Personen, die alleinig eine Promotion als Qualifikationsweg durchlaufen haben, vergrößerte sich jedoch in der 2010er Promotionsdekade, in der Juniorprofessor:innen mit einem Alter von 34,0 Jahren im Schnitt zwei Jahre jünger waren.

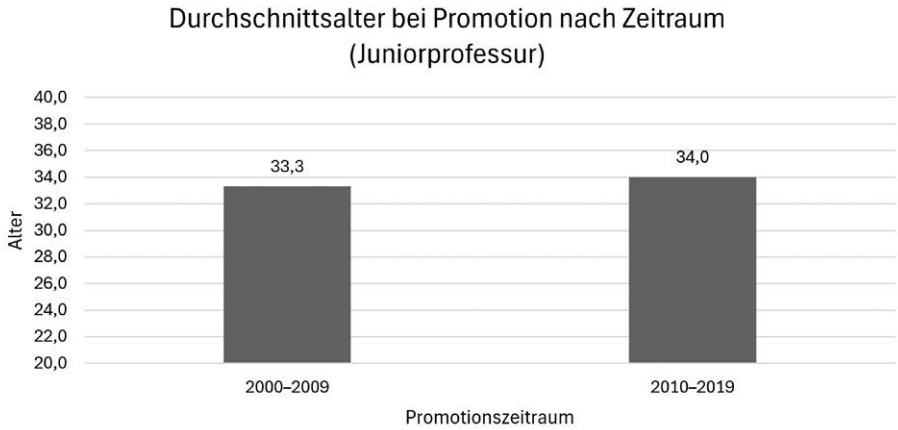

Abb. 37: Durchschnittliches Alter bei der Promotion pro Promotionsdekade über den Qualifikationsweg der Juniorprofessur (n=10)

Vor der Berufung auf eine Juniorprofessur gibt es i. d. R. eine unterschiedlich ausgedehnte PostDoc-Phase. In der 2000er Promotionsdekade betrug der durchschnittliche Abstand zwischen dem Promotionsabschluss und dem Antritt einer Juniorprofessur 4,3 Jahren, d.h. die Personen wurden mit 37,7 Jahren berufen (siehe Abbildung 38). Die Postdoc-Phase verkürzte bei den Juniorprofessor:innen der 2010er Promotionsdekade auf 3,5 Jahre, indem diese mit einem durchschnittlichen Alter von 37,5 Jahren auf eine Juniorprofessur berufen wurden (siehe Abbildung 38). Folglich blieb das Durchschnittsalter bei Berufung insgesamt weitestgehend konstant.

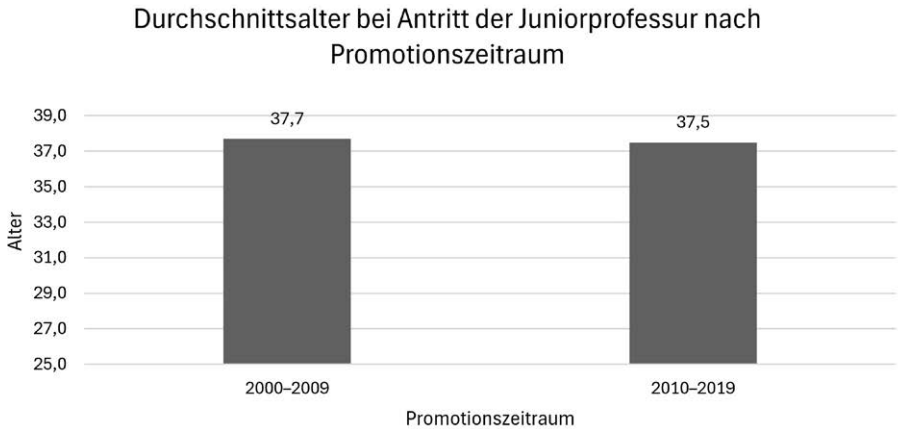

Abb. 38: Durchschnittliches Alter beim Antritt der Juniorprofessur pro Promotionsdekade über den Qualifikationsweg der Juniorprofessur (n=10)

Hinsichtlich der Unterschiede zwischen den Geschlechtern durchlaufen sowohl Männer als auch Frauen der 2000er Promotionsdekade die Karrierestufen etwa im gleichen Alter, wobei Männer im Schnitt bei der Promotion 0,7 Jahre älter, bei dem Antritt der Juniorprofessur dagegen 0,7 Jahre jünger waren (siehe Abbildung 39). Berufen wurden beide Geschlechter dann im gleichen Alter von 42,3 Jahren. In der 2010er Promotionsdekade waren die Männer dagegen bei der Promotion (32,5 Jahre) drei Jahre jünger als die Frauen (35,5 Jahre) (siehe Abbildung 39).
Dieser Abstand verkürzte sich hinsichtlich der Berufung auf die Juniorprofessur, bei der nur noch 1,5 Jahre zwischen den im Schnitt 37,0 Jahre alten Männern und 38,50 Jahre alten Frauen lag. In der Folge wiesen Männer mit 4,5 Jahren eine längere Zeit zwischen der Promotion und der Berufung auf eine Juniorprofessur auf als die Frauen mit 3 Jahren. Der Abstand zwischen den Geschlechtern blieb mit 1,5 Jahren auch hinsichtlich der Berufung auf eine Lebenszeitprofessur bestehen, indem Frauen mit durchschnittlich 43,0 Jahren und Männer mit 41,5 Jahren berufen wurden (siehe Abbildung 39).
Verglichen mit den anderen Qualifikationswegen wurden die Juniorprofessor:innen in beiden Dekaden später berufen als Personen, welche eine Lebenszeitprofessur über den Qualifikationsweg der alleinigen Promotion (siehe Abbildung 34) oder der Habilitation (siehe Abbildung 35) erreichten.

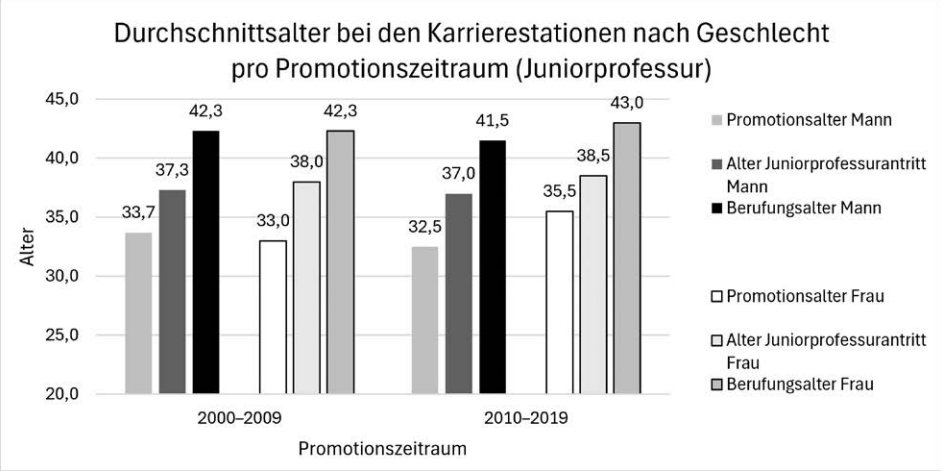

Abb. 39: Durchschnittliches Alter bei der Promotion, dem Beginn der Juniorprofessur und der Berufung nach Geschlecht pro Dekade über den Qualifikationsweg der Juniorprofessur (n=10)

Bei einem Vergleich der 2000er mit der 2010er Promotionsdekade hinsichtlich der Dauer von einer Promotion bis zu einer Berufung auf eine Juniorprofessur wird deutlich, dass diese in der 2000er Promotionsdekade mit 4,3 Jahren sowie in der 2010er Promotionsdekade mit 4,7 Jahren weitestgehend konstant geblieben ist (Abbildung 40). Allerdings wird deutlich, dass die Dauer zwischen der Berufung auf eine Juniorprofessur und dem Antritt einer unbefristeten Professur in der 2000er Promotionsdekade mit 3,5 Jahren deutlich kürzer war als in der 2010er Promotionsdekade mit 4,8 Jahren (siehe Abbildung 40).

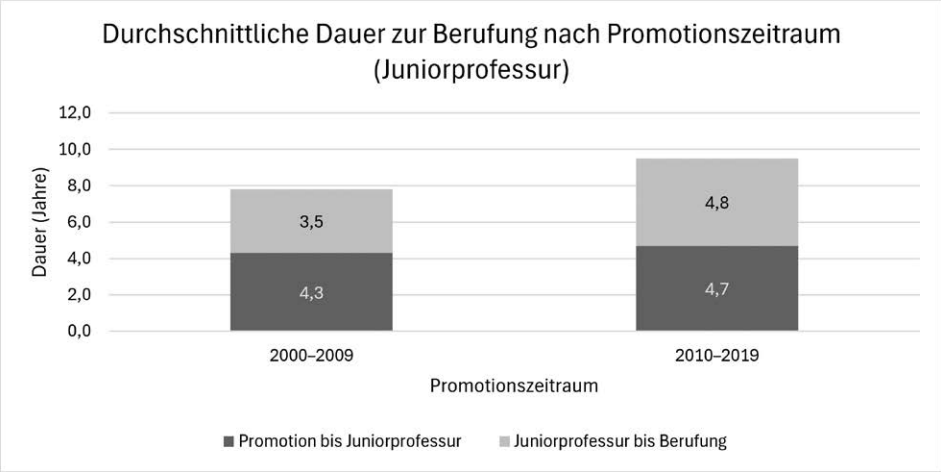

Abb. 40: Durchschnittliche Dauer bis zur Berufung pro Dekade über den Qualifikationsweg der Juniorprofessur (n=10)

Insgesamt zeigt sich, dass 15 von 17 Personen, die eine Juniorprofessur innehatten, auf eine unbefristete Professur berufen wurden. Alle Personen haben Leitungsfunktionen in der Weiterbildungsforschung inne.

Es ist durchaus auch möglich, parallel zur Juniorprofessur ein Habilitationsverfahren zu bestreiten und abzuschließen, was jedoch nur eine Person aus der vorliegenden Stichprobe gemacht hat. Hier stellt sich die offene Frage, ob dennoch beide Strategien verfolgt werden und je nach Entwicklung, die Habilitation bei erfolgreicher Berufung auch abgebrochen wird.

Zusätzlich besteht bei einigen Juniorprofessuren einen *Tenure Track* d. h., dass nach der positiven Zwischenevaluation sowie einer zusätzlichen Endevaluation im sechsten und damit letzten befristeten Jahr der Juniorprofessur der/die Juniorprofessor:in ohne weiteres Bewerbungsverfahren auf eine unbefristete Stelle einer W2-Professur übernommen werden kann (Noeske et al., 2023). Auch dies fördert, dass Wechsel zwischen Universitäten nicht mehr notwendig sind und schafft dadurch Planungssicherheit (Noeske et al., 2023). Hinsichtlich der Erwachsenenbildung erhielt bisher ein:e Juniorprofessor:in eine Lebenszeitprofessur über einen *Tenure Track*. Darüber hinaus haben drei weitere Personen eine Lebenszeitprofessur an dem Ort ihrer Juniorprofessur erhalten und zwei Juniorprofessor:innen haben an der Hochschule, an der sie auch ihre erste Lebenszeitprofessur erhielten, auch promoviert.

Auf Grundlage der Datenbasis der vorliegenden Studie kann die Juniorprofessur durchaus als ein Erfolgsmodell für das Karriereziel einer Lebenszeitprofessur betrachtet werden, welches von den meisten der Juniorprofessor:innen in der Erwachsenenbildung erreicht wurde. Zudem scheint das Modell häufig von Frauen genutzt zu werden. Dies könnte auf die Familienfreundlichkeit des Modells hinweisen, indem aufgrund bestehender Familienaufgaben (z. B. Erziehung von Kindern oder Pflege naher Angehöriger) oder aufgrund entstehender Ausfallzeiten aufgrund der Bildung einer Familie (z. B. aufgrund von Mutterschutz oder Elternzeit) die Zwischenevaluation auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden kann. Jedoch geben disziplinübergreifend 45 Prozent der aktuellen

Juniorprofessor:innen an, dass sie in Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf unzufrieden sind, v. a. aufgrund der hohen Arbeitsbelastung und den unsicheren Berufsperspektiven (Burkhardt et al., 2016, S. 107). Vor allem Juniorprofessorinnen gehen davon aus, dass Wissenschaftler:innen mit Kind nicht dieselbe Leistung zugetraut wird wie kinderlosen Kolleg:innen. Sie fühlen sich eher vor die Wahl zwischen Kind und Karriere gestellt und beurteilen ihre Karriereaussichten an der Universität weniger positiv ein als Juniorprofessor:innen ohne Kind(er) (Burkhardt et al., 2016, S. 107). Bereits berufene Professor:innen stufen knapp zur Hälfte den Freiraum für die Vereinbarkeit von Familie und/oder Partnerschaft als ausreichend sowohl hinsichtlich ihrer aktuellen Tätigkeit als auch bezüglich der Postdoc-Phase ein, in der allerdings die Habilitation hinsichtlich der Bedingungen für Familien- und Partnerschaft am besten abschneidet, gefolgt von der Promotion mit Berufspraxis, der Juniorprofessur an dritter Stelle sowie der Nachwuchsgruppenleitung als Schlusslicht (Burkhardt et al., 2016, S. 107). Daher wird grundsätzlich gefordert, die Arbeitsbedingungen der Postdoc-Phase einheitlicher und transparenter zu regeln sowie das *Tenure-Track-Modell* zu fördern (Burkhardt et al., 2016, S. 107).

Bei einem Vergleich der unterschiedlichen Karrierewege bezüglich der durchschnittlichen Dauer bis zur Berufung zeigt sich, dass bei Juniorporfessor:innen der Erwachsenenbildung die Zeit zwischen Promotion und Berufung auf eine Lebenzeitprofessur länger ist als über andere Qualifikationswege. So beträgt die Dauer der Postdoc-Phase disziplinübergreifend durchschnittlich 6,6 Jahre bei Juniorprofessor:innen sowie 10,8 Jahre bei Personen, welche den Karriereweg einer Habilitation wählen (Burkhardt et al., 2016, S. 109). Diese Dauer wird in den meisten Dekaden hinsichtlich der Erwachsenenbildung (deutlich) überschritten (siehe Abbildung 40). Qualitative Einzelfallstudien könnten für interessante Erkenntnisse sorgen, um diesen Unterschied zwischen der disziplinübergreifenden Betrachtung und den vorliegenden Ergebnissen der Erwachsenenbildung besser einzuordnen.

Zudem zeigt sich, dass in den Jahren 1950-1969 der Unterschied hinsichtlich der Dauer bis zur Berufung zwischen den Karrierewegen der alleinigen Promotion und der Habilitation lediglich 0,5 Jahre betrug, dann jedoch in den Promotionsdekaden der 1970er sowie 1980er auf 9,2 bzw. 4,7 Jahre anstieg (siehe Abbildung 41), was auch mit der deutlich höheren Dauer beim Karriereweg der Habilitation zusammenhängen könnte. In der 1990er sowie 2000er Promotionsdekade näherte sich die Dauer jedoch wieder an, indem die Dauer der Habitation sank und die Dauer des Karriereweges der alleinigen Promotion zunahm (siehe Abbildung 41).

In der 2000er Dekade wies der Karriereweg der alleinigen Promotion mit 7,3 Jahren die kürzeste Dauer auf, während die der Habilitation (8,8 Jahre) sowie der Juniorprofessur (9,0) Jahre weitestgehend gleich war (siehe Abbildung 41). In der Promotionsdekade der 2010er lagen keine Daten von Personen mit einem Karriereweg der Habilitation vor. Im Vergleich zwischen Promotion und Juniorprofessor zeigt sich allerdings, dass die Dauer bis zur Berufung über eine Juniorprofessur (8,3 Jahre) fast doppelt so lange dauert wie über den Karriereweg einer alleinigen Promotion, bei welchem sich die Dauer mit 4,4 Jahren deutlich kürzer ist (siehe Abbildung 41). Die aktuelle Dekade wurde – da sie noch nicht abgeschlossen ist – an dieser Stelle nicht ausgewertet.

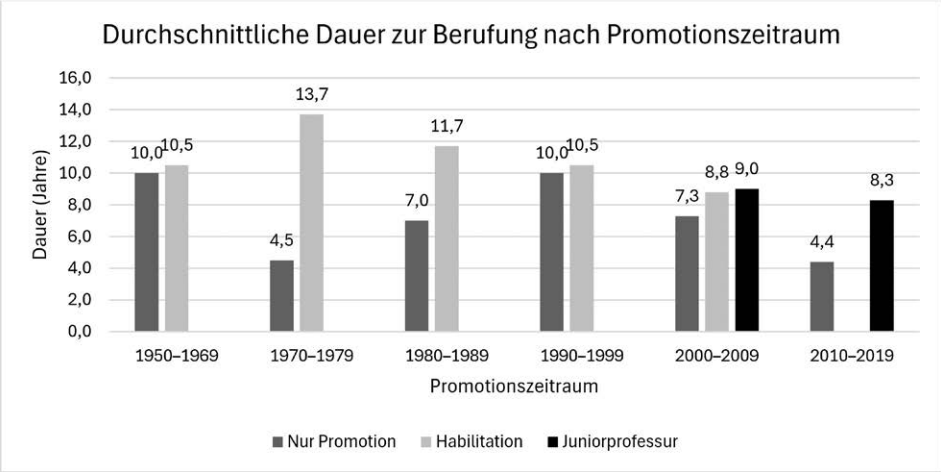

Abb. 41: Vergleich der durchschnittlichen Dauer bis zur Berufung der verschiedenen Qualifikationswege pro Promotionsdekade (n=93)

Mit diesen Befunden schließen wir an dieser Stelle die deskiptiven Auswertungen der vorliegenden Daten ab. Sie geben einen breiten Überblick über den Status Quo und die Entwicklung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin über die Betrachtung der Professor:innen in diesem Bereich sowie ihren Karrierewegen. Wie bereits eingangs erwähnt, haben wir einen breiten Fundus an Daten erhoben, dennoch zeigen sich an der einen oder anderen Stelle auch noch Lücken, welche es zu schließen gilt. An den generellen hier abgebildeten Tendenzen und dem Gesamtbild dürfte sich aber dadurch kaum etwas ändern.
Durch die gewonnenen Einblicke haben sich viele neue Fragen ergeben. Erklärungen sind oftmals nur spekulativ möglich gewesen, so dass oftmals nur der Verweis auf die Notwendigkeit einer vertieften Auseinandersetzung und Erforschung bleibt.

4.3.4 Zwischenfazit

Die Analyse der Entwicklung von Professuren im Bereich der Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum zeigt, dass in Deutschland seit den 1970er Jahren ein kontinuierlicher quantitativer Ausbau zu beobachten ist. Dieser Zuwachs hat sich jedoch seit den 1990er Jahren abgeschwächt und ist seit dieser Zeit kaum mehr angewachsen. In Österreich und der Schweiz ist die Situation durch eine geringere Anzahl an Professuren geprägt, wobei sich insbesondere in der Schweiz die Erwachsenenbildung stärker an Pädagogischen Hochschulen etabliert hat.
Die Karriereverläufe in der Erwachsenenbildungswissenschaft sind von hoher Heterogenität gekennzeichnet. Während der Zugang zu einer Professur allein über die Promotion wieder an Bedeutung gewonnen hat, hat gleichzeitig die Habilitation an Relevanz verloren. Die Juniorprofessur zeigt sich in der Erwachsenenbildung als tragfähiger Qualifikationsweg, insbesondere auch für Frauen, die überdurchschnittlich häufig diesen Weg beschreiten. Dennoch ist die Juniorprofessur regional sehr unterschiedlich verbreitet und insgesamt für die Teildisziplin von geringer Relevanz. Auffällig für die Professurbesetzungen ist der Wandel in der Geschlechterverteilung: Während in den 1970er

Jahren nahezu ausschließlich Männer auf Professuren berufen wurden, stellt sich das Verhältnis heute ausgewogener dar. Zum Stichtag 2024 lag der Anteil von Professorinnen sogar leicht über dem der Professoren. Dieser Wandel ist das Ergebnis einer langfristigen Öffnung und Gleichstellungspolitik, auch wenn sich geschlechtsspezifische Unterschiede – etwa im Berufungsalter – weiterhin beobachten lassen. Die disziplinäre Herkunft der Professuren zeigt eine zunehmende Spezialisierung innerhalb der Erziehungswissenschaft. Die interdisziplinäre Anschlussfähigkeit – etwa zur Psychologie oder Soziologie – bleibt dabei ein wichtiges Merkmal, ist aber in der Regel in Kombination mit einem Studium der Erziehungswissenschaft verbunden. Die empirisch gewonnenen Erkenntnisse liefern nicht nur eine Bestandsaufnahme zur Struktur und Entwicklung der Erwachsenenbildung als Hochschuldisziplin, sondern geben auch eine wertvolle Orientierung für Wissenschaftler:innen in der Qualifizierungsphase und deren Unterstützung im Wissenschaftssystem – insbesondere im Hinblick auf planbare, verlässliche und chancengerechte Qualifikationswege.

Die vorangegangenen Kapitel haben auf Grundlage umfassender quantitativer Daten zentrale Entwicklungen, Strukturen und Karriereverläufe im Bereich der Erwachsenenbildungswissenschaft nachgezeichnet. Doch so aufschlussreich diese Daten auch sind – sie erzählen nur einen Teil der Geschichte. Um ein vollständigeres Bild akademischer Karrieren zu zeichnen, bedarf es auch der individuellen Perspektiven derjenigen, die diese Wege gegangen sind. Die folgenden Interviews mit Professorinnen und Professoren unterschiedlicher Generationen ergänzen die statistischen Analysen um persönliche Erfahrungen und Reflexionen. Sie gewähren lebendige Einblicke in biografische Entscheidungsprozesse, berufliche Wendepunkte und wissenschaftliche Prägungen. Zugleich beleuchten sie die individuelle Rolle der Befragten für die Entwicklung der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Teildisziplin – sei es durch institutionelle Aufbauarbeit, theoretische Beiträge oder fachpolitisches Engagement. Damit verbinden sich quantitative Ergebnisse mit persönlichen Darstellungen und lassen ein vielschichtiges Bild jener akademischen Lebensläufe entstehen, die die Erwachsenenbildungswissenschaft bis heute prägen.

5 Berufsbiografische Interviews mit Professor:innen der Erwachsenenbildung

Mit den berufsbiografischen Interviews von Professor:innen der Erwachsenenbildung verfolgen wir das Ziel, der quantitativen Auswertung eine qualitativ orientierte Perspektive hinzuzufügen. Die fünf hier versammelten Interviews bieten Einblicke in individuelle Karrierewege und Entscheidungsprozesse, die sich bei den Interviewten jeweils unterschiedlich gestalteten. Die Vielfalt dieser Entwicklungswege ergibt sich unter anderem aus den unterschiedlichen Zeiträumen in denen die Personen als Professor:innen aktiv waren sowie aus gesellschaftlichen und disziplinären Entwicklungen.

Als Interviewpartner:innen konnten wir Professor:innen gewinnen, die eine Professur innehatten, als sich die Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin zu etablieren begann. Sie zählen somit zur ‚ersten Generation' (*Johannes Weinberg*; siehe Kapitel II/5.1) bzw. zur ‚zweiten Generation' (*Ekkehard Nuissl*; siehe Kapitel II/5.2) der Erwachsenenbildungswissenschaftler:innen. Darüber hinaus haben wir *Wiltrud Gieseke* (siehe Kapitel II/5.3) eine der ersten Professorinnen in der Erwachsenenbildung interviewt, die ebenfalls zur ‚zweiten Generation' gehört. Komplettiert wird die Sammlung durch ein Interview mit *Matthias Alke* (siehe Kapitel II/5.5), der die ‚aktuelle Generation' repräsentiert. Wenngleich der Generationenbezug keine eindeutige Differenzierung bietet, ermöglicht er gleichwohl eine zeitbezogene Ordnung vorzuschlagen, die vor allem inhaltlich auf die Einstiegskonstellationen der Befragten referiert.

In den Interviews haben wir nicht streng systematisch dieselben Fragen gestellt, sondern vielmehr eine gesprächsorientierte Herangehensweise gewählt. Dabei haben wir uns auf drei zentrale Themenbereiche konzentriert: Zunächst fragten wir nach den individuellen Entwicklungswegen – also wie die Interviewpartner:innen zur Erwachsenenbildung und schließlich zur Professur gekommen sind. Darüber hinaus interessierte uns, welche Herausforderungen sie als Professor:innen bewältigen mussten. Abschließend wollten wir in Erfahrung bringen, wie sich die Tätigkeit als Professor:in im Laufe der Zeit verändert hat und welche Konsequenzen sich daraus ergeben.

Die Interviews wurden per Tonaufnahme dokumentiert – entweder telefonisch, über Online-Meetings oder in persönlichen Gesprächen. Anschließend wurden sie transkribiert und redaktionell bearbeitet, sodass sie in lesbarer Form in unsere Publikation aufgenommen werden konnten. Dabei haben wir versucht, das gesprochene Wort so weit wie möglich zu erhalten.

Für die vorliegende Untersuchung wurden die Interviews nicht im engeren Sinne ausgewertet. Stattdessen dienen sie vor allem dazu, Innenansichten des wissenschaftlichen Feldes der Erwachsenenbildung über die vergangenen fünf Jahrzehnte hinweg zu vermitteln und Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen aufzuzeigen.

Im Folgenden sind die berufsbiografisch zentrierten Interviews mit *Johannes Weinberg* (Kapitel II/5.1), *Ekkehard Nuissl* (Kapitel II/5.2), *Wiltrud Gieseke* (Kapitel II/5.3), und *Matthias Alke* (Kapitel II/5.4) dokumentiert.

5.1 Die ersten Professor:innen: Johannes Weinberg

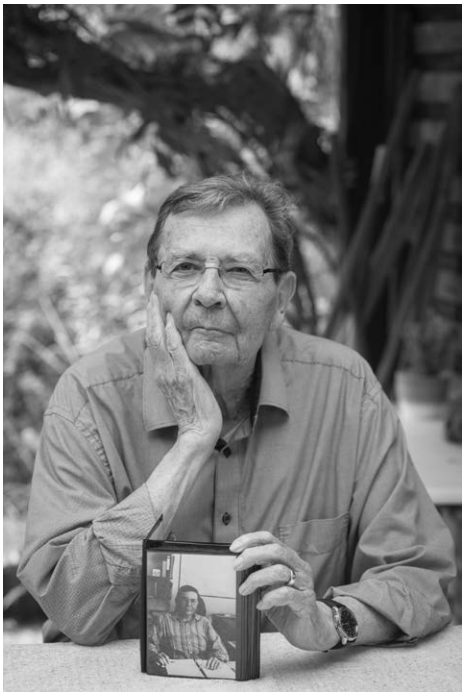

Abb. 42: Porträt Johannes Weinberg (Foto: © Sibylle Ostermann)

Erwachsenenbildner und Hochschullehrer

Berufsbiografisches Interview mit Prof. em. Dr. Johannes Weinberg[109]

Johannes Weinberg war ab Anfang der 1960er Jahre als Erwachsenenbildner und später als Hochschullehrer tätig und wirkte vor allem an den Standorten Frankfurt/Main und Münster. An der Pädagogischen Hochschule und danach an der Universität Münster bekleidete er von 1971 bis 1997 eine Professur für Pädagogik insbesondere Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung, bevor er von 1964 bis 1971 an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands tätig war. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen die Geschichte, die Didaktik und die Anthropologie der Erwachsenenbildung. Gemeinsam mit Horst Siebert gründete Weinberg 1978 den Literatur- und Forschungs-Report Weiterbildung, heute Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Von seinen zahlreichen Publikationen – neben der Herausgeberschaft des „Report" – seien Weinbergs Monografie „Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung" (erstmals 1989, mehr. Aufl.), die Herausgabe „Theodor Geiger: Erwachsenenbildung aus Distanz und Verpflichtung" (1984) sowie die in Koautorenschaft mit Hans Tietgens vorgelegte Monografie „Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens" (1971) zu nennen. Literatur über Johannes Weinberg ist in der Festschrift „Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Festschrift für Johannes Weinberg" (Nuissl u.a. 1997), in der Jubiläumsschrift des Reports mit dem Thema „Blick zurück nach vorn: 30 Jahre Report" (2007) sowie in seiner Autobiografie (Weinberg 2025) erschienen. Im Archiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung befindet sich zudem seit 2017 ein Vorlass Johannes Weinbergs. Ein weiterer Vorlass befindet sich im Universitätsarchiv Münster.

109 Das Interview ist redaktionell überarbeitet und von *Johannes Weinberg* autorisiert worden.

Malte Ebner v. Eschenbach: Herr *Weinberg*, beschreiben Sie bitte Ihren Weg in der Zeit vom Studium zum Beginn Ihrer Tätigkeit im Feld der Erwachsenenbildung.

Johannes Weinberg: In Göttingen habe ich von 1954 bis 1957 Geschichte, Germanistik und Pädagogik studiert und 1962 in Bonn promoviert mit einer historischen Arbeit über die Kirchenpolitik des Großen Kurfürsten im Herzogtum Preußen. Ich habe in Göttingen als Student in einer großen Kommunikationsgemeinschaft gelebt: einerseits im Doktorandenkreis von meinem Doktorvater *Walther Hubatsch* und andererseits im sogenannten *Historischen Colloquium*. Das *Historische Colloquium* war ein selbstverwaltetes Studentenwohnheim, in dem ich wohnte. Wir waren eine Wohn- und Kommunikationsgemeinschaft mit unseren eigenen Veranstaltungen. Da lief alles an Informationen, was auch nicht direkt zum Fachstudium gehörte. Als Student hatte ich am Ende des Studiums Kontakte mit der Erwachsenenbildung bekommen – das war am Ende der 1950er Jahre. Zu der Zeit stand ich an der Universität Göttingen in Verbindung mit wissenschaftlichen Assistenten und Dozenten, also Personen, die etwas älter waren als ich. Einige arbeiteten nebenbei in der Umgebung von Göttingen und in ganz Niedersachsen bei den Volkshochschulen und hielten dort Seminare ab. Organisiert wurde das Ganze durch das *Sekretariat für Erwachsenenbildung* der *Universität Göttingen*. Durch das Sekretariat und die mit mir befreundeten Dozenten habe ich Kenntnis von den Volkshochschulen bekommen und den Hinweis, dass man dort nach dem Studium auch beruflich tätig werden kann.

Ebner v. Eschenbach: Wie erfolgte die Anbahnung des Kontakts mit dem Handlungsfeld der Erwachsenenbildung durch das *Sekretariat für Erwachsenenbildung* in Göttingen?

Weinberg: Für mich und für die Studenten in den 1950er Jahren war der Umgang ein freundschaftlicher, offener Umgang, wo man sich über Gott und die Welt unterhielt und einfach erzählte, was man machte und was einen interessierte. Es ist also immer ein Austausch von Gedanken und Interessen gewesen, mit dem man miteinander umging. Dieser freundschaftliche Umgang führte eben auch dazu, dass man sich als Personen begegnete während dieser Studienjahre. Das lag mir wohl auch nahe, weil ich seit 1947 in der Christlichen Pfadfinderschaft aktiv tätig gewesen bin und auch als Student immer noch bei den Christlichen Pfadfindern mitgemacht habe. Das heißt, außerschulische Jugendbildung würde man das heute nennen. Diese Nähe mag die Brücke gewesen sein. Wahrscheinlich sind diese Diskussionstätigkeit und meine ständige Gesprächsbereitschaft der Anlass gewesen, dass meine älteren Kollegen meinten, ‚Weinberg, probiere das mal mit der Erwachsenenbildung'. Dazu kam die Information, dass die Volkshochschulen hauptberuflichen Nachwuchs suchten, und dass es dafür ein Nachwuchsseminar, das von der *Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands* durchgeführt wurde, gebe. ‚Und wenn du dich interessierst, das wäre wahrscheinlich etwas für dich'; ‚Bewirb dich da mal', wurde mir geraten. Das alles habe ich gemacht, sodass ich im Herbst 1961 für vier Wochen in ein Nachwuchsseminar gegangen bin, das damals in der *Heimvolkshochschule Falkenstein im Taunus* stattfand. Das *Sekretariat für Erwachsenenbildung* war eine neu eingerichtete Stabsstelle im Rektorat der Universität. Seine Aufgabe war die Organisation von Seminarkursen an der Volkshochschule in Göttingen und an daran interessierten Volkshochschulen in der weiteren Umgebung in Niedersachsen. Insgesamt betrachtet handelte es sich um ein hochschulpolitisches Neuvorhaben, das vom Kultusminister in Hannover und der *Universität Göttingen* seinerzeit in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre auf den Weg gebracht wurde. Mit dem Begriff Seminarkurs für diese Bildungsveranstaltungen sollte signalisiert werden, dass es sich nicht um die üblichen Unterrichtskurse, sondern um Kurse in Seminarform handelte.

Ebner v. Eschenbach: Im Anschluss Ihres Besuchs beim *Falkensteinseminar* haben Sie dann 1962 eine Stelle beim Hessischen Landesverband für Erwachsenenbildung bekommen. Mit welchen Aufgaben wurden Sie betraut bzw. wie gestaltete sich Ihr Arbeitsfeld aus?

Weinberg: Im *Hessischen Landesverband*, der sich damals *Hessischer Landesverband für Erwachsenenbildung* nannte und der praktisch der Landesverband der Volkshochschulen war, gab es neben der Geschäftsstelle bzw. dem Geschäftsführer eine Pädagogische Arbeitsstelle mit einer wissenschaftlichen Leiterin, Frau Dr. *Frolinde Balser*. Damals gehörte es zur Volkshochschullandschaft, dass nicht nur die Pädagogische Arbeitsstelle seit Ende der 1950er Jahre auf Bundesebene wirkte, sondern auch bei Landesverbänden Pädagogische Arbeitsstellen eingerichtet waren, die sich speziell damit beschäftigten, dass Volkshochschulen nicht weiterhin nur Unterhaltungs- und Vortragseinrichtungen sind, sondern sich zu wirklichen Erwachsenenbildungseinrichtungen entwickeln. Das war die Intention der Landesverbände und des *Deutschen Volkshochschul-Verbands* und dafür war die Pädagogische Arbeitsstelle auch in Hessen und in Frankfurt/Main da.

Ebner v. Eschenbach: Aus Ihrer Studienzeit geht hervor, dass Sie ein Studium der Erwachsenenbildung nicht machen konnten, da es zu diesem Zeitpunkt noch keinen entsprechenden Diplomstudiengang gab. Beschreiben Sie doch bitte vor diesem Hintergrund, wie Sie sich dem Feld im Horizont Ihrer Tätigkeit beim *Hessischen Landesverband* annäherten.

Weinberg: Der Türöffner war das Seminar in Falkenstein gewesen. Naja, die Arbeit beim Landesverband war eine pädagogisch-organisatorische. Es ging darum, die Volkshochschulen, das heißt ihre Leiter, im Lande zu besuchen, also in den Groß- und Mittelstädten oder in den Kreisstädten. Dabei habe ich das Pädagogisch-Organisatorische gelernt, indem ich zusammen mit der Leiterin der Pädagogischen Arbeitsstelle im VW durchs Land gefahren bin. Wir haben uns erzählen lassen, was denn so die Lage der Volkshochschule vor Ort ist, die wir gerade besuchen und was der Leiter oder die Leiterin meint, was da sich vielleicht neu entwickeln ließe, damit daraus eine Bildungseinrichtung mit Kursen und Lehrgängen und systematisch arbeitenden Arbeitsgemeinschaften wird. Im Kern ging es um Mitarbeiterfortbildung. Und für die Mitarbeiterfortbildung hat die Pädagogische Arbeitsstelle des Landesverbandes Seminare angekündigt und veranstaltet – in der Regel in einer der beiden Heimvolkshochschulen in Hessen –, die dafür zur Verfügung standen. Es handelte sich dabei überwiegend um Wochenendseminare, einmal in der Umgebung des Rhein-Main-Gebietes und zum anderen mehr im nördlichen Hessen, damit die Teilnehmer oder Teilnehmerinnen an diesen Wochenendseminaren, wenn es nötig war, auch nach Hause fahren konnten.

Ebner v. Eschenbach: Bis 1964 waren Sie beim *Landesverband Hessen* und sind dann zur *Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands* auf die Bundesebene gewechselt. Welche Aufgaben haben Sie übernommen?

Weinberg: Ja, die Zeitangabe ist korrekt. Die Arbeit in der *Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV (PAS)* – unter der Leitung von Dr. *Hans Tietgens* – war eine völlig andere als beim *Hessischen Landesverband*. Ich saß am Schreibtisch und bekam Aufgaben, die man durch wissenschaftlich-methodisches Arbeiten auf die Beine kriegen kann. Das war vor allen Dingen sehr viel Literaturauswertung, da die Hauptaufgabe der *PAS* und das Hauptinteresse von *Tietgens* war, durch Publizistik, per Rundschreiben oder auch durch Fortbildungsangebote für Mitarbeiter in den Landesverbänden dafür zu sorgen, dass deutlich gemacht wird, wenn wir hier eine pädagogische Aufgabe bei den Volkshochschulen haben und eine pädagogische Bildungstätigkeit machen wollen, dann muss die ein eigenes wissenschaftliches pädagogisches Profil haben, das sich unterscheidet von dem, was als Schulpädagogik, überall gelehrt wird. Dieses besondere erwachsenenpädagogische Profil herauszuarbeiten war die Generallinie. Die *PAS* arbeitete im Sinne der großen verbandspolitischen Leitlinien des *DVV* und war daher dafür da, dass etwas, was sich entwickeln sollte, nicht einfach auf Papier festgehalten wurde, sondern auch im Umgang miteinander zwischen Bundes- und Landesverbands-Ebene. Dafür wurde ein pädagogisches wissenschaftliches Fortbildungssystem aufgebaut.

Ebner v. Eschenbach: Wie entwickelte sich der Gestaltungsanspruch der *PAS* im Handlungsfeld der Volkshochschularbeit?

Weinberg: Die verbandsstrukturelle Zusammenarbeit beim *Deutschen Volkshochschulverband*, eben auch in pädagogisch-wissenschaftlichen Fragen, hat sich verändert in dem Zuge, in dem sich die Finanzierung der Volkshochschulen auf Länderebene stabilisierte und es auf Länderebene die ersten Weiterbildungs- oder Volkshochschulgesetze gab. Das war die entscheidende neue Entwicklung, weil jetzt ein ganz anderer, von den Rahmenbedingungen auf Landesebene gestützter Prozess losging. Die Ländergesetze haben die Arbeit erleichtert, weil nun mehr Geld zur Verfügung stand. Die Volkshochschulen und Landesverbände begannen ein starkes Eigeninteresse und einen eigenen Entwicklungswillen zu entwickeln und der *DVV*, auch die *PAS*, haben sich darauf eingestellt. Es entstand ein von unten und oben wechselseitig angetriebenes verbandliches Entwicklungssystem.

Ebner von Eschenbach: Spielten – neben der Weiterbildungsgesetzgebung auf Länderebene – noch weitere Entwicklungen für die Arbeit der *PAS* eine Rolle?

Weinberg: Unsere Arbeit in der *PAS* wurde angetrieben von dem Motiv für die Professionalisierung der Volkshochschulen die pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Grundlagen zu recherchieren und verfügbar zu machen. Man muss da vielleicht darauf hinweisen, dass sich im Laufe der Bildungsreformära in den 1960er Jahren die Hochschullandschaft begann, intensiver als bisher auch mit Erwachsenenbildung zu beschäftigen. Das heißt, universitäre Erwachsenenbildung bzw. Sekretariate für Wissenschaftliche Weiterbildung an der Spitze von Universitäten, gab es im Laufe der 1960er Jahre bei einer sehr großen Zahl von Universitäten. Dementsprechend, ich hatte das ja konkret am Beispiel Göttingen schon erwähnt, war es sehr wichtig, dass es hier – ich sage jetzt – Entwicklungsführungslandschaften gab. Das war auf jeden Fall die universitäre Erwachsenenbildung an der Spitze der *Freien Universität in Westberlin*. Sie ist der Motor gewesen, dass universitäre Erwachsenenbildung als Begriff verwendet wurde und sich auch im politischen Sinne etablierte, dass Wissenschaft etwas mit Erwachsenenbildung überhaupt zu tun hatte. Denn dazu gab es aus der Weimarer Zeit keine sehr guten Erfahrungen. Das scheint mir ein wichtiger Punkt zu sein. Im Zuge der Bildungsreformpolitik haben sich die Pädagogischen Akademien seit Anfang der 1960er Jahre bewegt und gesagt, wir wollen nicht weiter Akademie sein, wir wollen wissenschaftliche Hochschule sein, wir wollen ein Promotionsrecht und wir wollen nicht nur Lehrerausbildung machen, sondern wir erfinden den Diplompädagogen. Um das alles auf den Weg zu bringen, ist zum Beispiel die universitäre Erwachsenenbildung mit ihrer großen ausgebauten Zentralstelle an der Freien Universität in Westberlin ein sehr starker Motor gewesen.

Ebner v. Eschenbach: Inwiefern spielten das *Gutachten zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung* von 1960 und der *Strukturplan für das deutsche Bildungswesen* 1970 in diese Dynamik des Reformgeists hinein?

Weinberg: Ja, das ist eine wichtige Überlegung von Ihnen. Das Gutachten des Deutschen Ausschusses 1960 hat eine ungeheuer wichtige Aufgabe erfüllt und ist ein großer Anreger gewesen. Es war der Text, der, ich sage jetzt mal, mit wissenschaftlicher Argumentationsweise und wissenschaftlicher Terminologie, der Öffentlichkeit allgemein, der politischen Öffentlichkeit und der Hochschulreformpolitik deutlich gemacht hat, dasses da etwas gibt, das handhabbar ist. Das geschah dadurch, dass im Gutachten des Deutschen Ausschusses nicht mehr der alte Begriff der Volksbildung, sondern Erwachsenenbildung verwendet wurde. Es ging also in dieser Phase in den 1960er Jahren primär darum, sich politisch für andere, die Einfluss und Macht hatten, sichtbar zu machen. In dieser Hinsicht spielten dann auch noch die allgemeine Hochschulreformpolitik und die Pädagogischen Hochschulen eine wichtige Rolle. Die Vertreter des Hochschultages der

Pädagogischen Hochschulen, die sich regelmäßig trafen, waren voll darauf eingestiegen, dass im Diplompädagogikstudium der neuen PHs auch die Fachrichtung Erwachsenenbildung, außerschulische Jugendbildung vertreten sein sollte.

Ebner v. Eschenbach: Das Sichtbarmachen der Erwachsenenbildung für eine breitere Öffentlichkeit haben Sie als wichtige Entwicklungsdynamik beschrieben. Personen, wie *Adolf Grimme* oder auch *Walter Dirks*, hatten in diesem Zusammenhang eine wichtige Funktion, die politischen Kanäle zu bespielen.

Weinberg: Das ist also ganz klar: ministerialpolitisch gab es einflussreiche Leute, da haben sie zwei Namen schon genannt. Da gab es natürlich in jedem Bundesland auch noch andere. Und dass diese, Kanäle, wo man sich auf der Treppe oder bei einer Tasse Kaffee trifft oder seit alten Zeiten befreundet ist, also das, was man heutzutage auch Netzwerke nennt, das konnte nun in den Funktionszusammenhang parlamentarischer Demokratie hinein ausgeweitet werden. Dies geschah hier jetzt nicht nur, dass Freundeskreise miteinander eine Tasse Kaffee tranken oder sich mal anriefen, sondern nun konnte man politisch öffentlich darüber diskutieren, dass hier eine Sache vorhanden ist, nämlich diese Erwachsenenbildung, die Geld und Einfluss braucht. Das heißt, wenn man als gewählter Parlamentarier Politik machen will, hatte man nun auch Themen, mit denen man Forderungen aufstellen kann, um Mehrheiten zu gewinnen. Allmählich kam das demokratische politische Spiel zwischen kommunaler und Landesebene zustande.

Ebner v. Eschenbach: In dieser dynamischen Konstellation Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre haben Sie die *PAS* verlassen und sind in den Hochschuldienst eingetreten. Wie kam es zu diesem Schritt?

Weinberg: Es gab keinen Grund, in der *PAS* des *DVV* aufzuhören und woanders hinzugehen. Ich habe mir das auch nie vorgestellt, an einer wissenschaftlichen Hochschule zu arbeiten, da ich mich nicht als Forscher verstand, der, was weiß ich, am Schreibtisch sitzt oder sich in irgendwelchen empirischen Untersuchungen, Archiven oder Befragungen tummelt. Ich war jemand, der als wissenschaftlich ausgebildeter Mensch praktisch etwas Entwicklungsarbeit in der öffentlichen Erwachsenenbildung machen wollte. Dass ich mich dann doch beworben habe, konkret an der Pädagogischen Hochschule in Münster, hängt damit zusammen, dass hier ein laufendes Verfahren nicht zum Erfolg geführt werden konnte, weil da noch eine dritte Bewerberperson fehlte, um die berühmte Dreierliste vollzukriegen. Und da die Vertretung an der Hochschule natürlich mit zu den Entwicklungsaufgaben bei den Volkshochschulen und der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung gehörte, habe ich gesagt, ‚ja gut, soll ich mich denn da bewerben, ich bin nicht habilitiert und nichts und so'. Da haben dann andere gesagt, ‚ach Mensch, versuch es doch einfach mal, dann kriegen die die Liste voll und so'. Ich habe mich also beworben und das Ergebnis war, dass ich acht Monate später ein Rufschreiben vom Minister in Düsseldorf bekommen habe.

Ebner v. Eschenbach: Was zählte zu Ihren Hauptaufgaben in den ersten Jahren in Münster bzw. welche Aufgaben drängten, die von Ihnen bearbeitet werden mussten? Was war relevant für Ihre Arbeit in den ersten Jahren als Hochschullehrer?

Weinberg: Ja, es ist vielleicht vernünftig, wenn ich dazu in zwei Richtungen etwas sage. Das eine ist die *Pädagogische Hochschule Westfalen-Lippe*, wie sie damals hieß. Mit ihrer Abteilung in Münster war sie eine römisch-katholisch geprägte Pädagogische Hochschule. Das war mir völlig unbekannt. Ich stamme aus Potsdam, Berlin und Brandenburg und auch später in Niedersachsen und Hessen war ich evangelisch. In der Öffentlichkeit und Lebenskultur haben Konfessionalitätsfragen gar keine Rolle gespielt. Aber hier in Münster war römisch-katholisches Ambiente das Lebenselixier der Bevölkerung und der Kolleginnen und Kollegen. Das muss ich deutlich sagen, weil das eine Kommunikationsbarriere war, die es schwer machte, mich mit denen zu unterhalten und in Verbindung zu begeben

mit den Kollegen – und die Kollegen hatten Schwierigkeiten mit mir. Anfang der 1970er Jahre, ‚wo kommt der her? Aus Frankfurt? Ach du lieber Gott!'. Dabei interessierte es gar nicht, was ich in Frankfurt am Main gemacht habe, denn Frankfurt war die aufsässige Universität – da war Studentenrevolution, und zwar im Kern. Dabei hatte die Arbeit in der *PAS* des *DVV* gar nichts damit zu tun. In Münster, ich sage es ganz einfach mal, gab es mentalitätskulturell bedingte Barrieren, die dazu führten, dass ich mich ganz konsequent im Sinne meiner Grundüberzeugungen als Erwachsenenbildner, der ich ja in den Jahren zuvor geworden war, mich nun als Hochschullehrer verstand, der vor allen Dingen die Aufgabe hatte, im Sinne der Diplomprüfungsordnung dafür zu sorgen, dass die interessierten jungen Erwachsenen, die Studierenden etwas erwerben können als wissenschaftliche Kompetenz, als Grundlage, um dann eine Prüfung zu machen und später in einen praktischen Beruf als Pädagoge zu gehen, in diesem Fall in die Erwachsenenbildung. Diese Hochschullehrertätigkeit hat mich beschäftigt und ich habe sie, dass kann ich ganz deutlich sagen, mit den Studierenden zusammen erfolgreich bewerkstelligt.

Ebner v. Eschenbach: Wie kamen Sie wissenschaftlich-disziplinär in Münster zurecht?

Weinberg: Naja, also systematisch geantwortet ist die Fachrichtung Erwachsenenbildungswissenschaft oder Erwachsenenbildung, wie sie auch genannt wurde, eine Fachrichtung der Allgemeinen Pädagogik gewesen. Insofern gab es für die Kollegen der Allgemeinen Pädagogik an der *PH Münster* auch Kollegen, die sich auch mit Erwachsenenbildung beschäftigt hatten. Insofern war es ihnen möglich, sich zu orientieren oder aber auch zu akzeptieren, dass es fachlich systematisch sowas gibt wie Erwachsenenbildung. Dazu gab es also mehrere Namen aus der Wissenschaftsgeschichte und -gegenwart. Im Vordergrund stand in Münster natürlich *Franz Pöggeler*. Der war der Doyen der Katholischen Erwachsenenbildung als Allgemeiner Pädagoge und hatte dazu auch viel publiziert. Auch andere Leute waren bekannt, die sich mit Erwachsenenbildung als Allgemeine Pädagogen beschäftigen. Zu denen gehört natürlich nicht nur *Fritz Borinski*, sondern zu der Zeit auch schon *Joachim H. Knoll*. *Franz Pöggeler* habe ich bereits genannt, *Alfons Reble* und *Wolfgang Scheibe* sind auch zu erwähnen. Unter den katholischen Pädagogen, die in Münster tätig waren, männlich oder weiblich, war Erwachsenenbildung jedoch weitgehend identisch mit Familienbildung. Zudem müssen Sie wissen: Katholische Familienbildung war in Münster nicht nur stark, sondern auch qualitativ sehr gut vertreten. Und dass ich jetzt als Professor nicht Familienbildung mache, mochten sie nicht – ich machte nämlich Volkshochschule. Denn in Münster gab es zwar eine Volkshochschule, die aber eigentlich keinen wissenschaftlichen Stellenwert hatte, wovon ich mich nicht abhalten ließ.

Ebner v. Eschenbach: In der Zeit, in der Sie als Hochschullehrer zu arbeiten begonnen haben, sind die *Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* sowie der *Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE)* gegründet worden. Inwieweit spielten diese Zusammenschlüsse für Ihre Tätigkeit in Münster eine Rolle?

Weinberg: Mit dem *AUE* habe ich eng zusammengearbeitet. Der wissenschaftliche Hintergrund, vor dem ich gearbeitet habe, und die Publizistik, die ich verwendet habe, ist geprägt von den Stichwörtern *Heinrich Roths* als pädagogischer Psychologe moderner Art und von *Willy Strzelewicz*, *Hans-Dietrich Raapke* und *Wolfgang Schulenberg* mit ihren empirischen Untersuchungen, die ja nicht rein bildungssoziologische Untersuchungen waren, sondern durch das Mitarbeiten von Schulenberg eine integrierte sozialwissenschaftliche Sichtweise auf Erwachsenenbildung dargestellt haben. Ich denke, die Ressourcen daraus ergeben genug und dazu kommt natürlich die wissenschaftlich argumentierende Publizistik der offenen Erwachsenenbildung, die es natürlich auf der Volkshochschulseite in ihren Zeitschriften gab, aber natürlich auch in der katholischen Trägerschaft befindlichen, öffentlich geförderten Erwachsenenbildung.

Ebner v. Eschenbach: Können Sie nochmal den Bezug erläutern, in welcher Weise *Heinrich Roth* zu Ihrem Stichwortgeber wurde?

Weinberg: In Frankfurt am Main hatte *Roth*, er war dort an einer Lehrerfortbildungshochschule aus hessisch-sozialdemokratischer Sicht, bereits am Ende der 1950er Jahre Literatur veröffentlicht, ‚Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens' und ‚Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration'. Das sind die beiden Grundlagenbücher, mit denen ich mich dann auch in die pädagogisch-psychologischen Fragen einschließlich Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung schon eingearbeitet hatte, während meiner praktischen Arbeit in den beiden pädagogischen Arbeitsstellen, diese Orientierung blieb weiter erhalten. Diese Linie der Publizistik ist dann in den 1970er Jahren auch fortgesetzt worden. Es gab große wissenschaftliche Reader des *Verlags Kiepenheuer und Witsch*, die nannten sich ‚Neue Wissenschaftliche Bibliothek', und da gab es einen Band von *Franz Weinert* (1970) herausgegeben, ‚Pädagogische Psychologie', einen von Carl *Friedrich Graumann* (1965) ‚Denken' und einen von *Hans Thomae* (1969) ‚Die Motivation menschlichen Handelns'. Das heißt, bei meiner wissenschaftlichen Orientierung als Hochschullehrer habe ich nicht einfach nur auf Erwachsenenbildung geguckt, sondern ich habe immer darauf geachtet, wie, entsprechend wissenschaftlicher Publizistik, der Trend der wissenschaftlichen Diskussion weiterläuft. Ich hatte es auch mit Jugendbildung zu tun, also musste ich auch in die Soziologie gucken, und das führte ganz praktisch in Münster dazu, dass ich mit Psychologen, Soziologen und Politikwissenschaftlern kooperiert habe. Das war dann in der Regel die etwas jüngere Generation, mit etwas offenem Horizont. Das hat mich nicht davon abgehalten, die Anfrage der Familienbildungsstätte positiv zu beantworten, ob ich nicht eine Gesprächsrunde zur Fortbildung der Frauen in den Familienbildungsstätten in und um Münster übernehmen kann, und das habe ich gerne gemacht.

Ebner v. Eschenbach: Auf welchen Wegen sind Sie zu Ihren Forschungsthemen gelangt?

Weinberg: Also, ich habe kein Forschungsprogramm entwickelt. Ich habe zwar wissenschaftlich publiziert, vor allen Dingen in Sammelbänden, auch in der einen oder anderen Zeitschrift, aber ich bin eigentlich kein wirklich – ich sage jetzt mal – ehrgeiziger, akademischer, wissenschaftlicher Publizist geworden – und ein Forscher schon gar nicht. Das heißt, alle Dinge, die man auch Forschung nennen könnte, z. B. größere Publikationen, sind entstanden aus irgendwelchen zufälligen Begegnungen, zum Beispiel eine große Untersuchung bei der Gewerkschaft, in der Bildungsabteilung der Gewerkschaft *IG-Metall*, ein Curriculum für die Fortbildung von Gewerkschaftsfunktionären. Andere Dinge, die ich gemacht habe in der wissenschaftlichen Publizistik, sind zum Beispiel dadurch entstanden, dass ich einmal gedacht habe, ‚ich sollte mal wirklich was historisch Interessantes machen'. Daraus ist dann ein Sammelband mit Dokumenten von *Theodor Geiger*, dem Soziologen in der Weimarer Zeit, der lange Zeit Geschäftsführer der Volkshochschule Groß Berlin gewesen ist und sehr interessante Publizistik gemacht hat, die ich am Anfang der 1980er Jahre auch nach wie vor für aktuell gehalten habe, entstanden. In Sachen Forschung und wissenschaftliche Publizistik bin ich ein unaufmerksamer Mensch gewesen. Ich habe mit meiner Hochschullehrertätigkeit genug zu tun gehabt. Also, diese Sektion bzw. Kommission Erwachsenenbildung, von ihren Anfängen bis zu meinem Ausscheiden und auch noch danach, hat in meiner Hochschullehrertätigkeit und Wahrnehmung nur eine sehr geringe Rolle gespielt. Dennoch muss man sagen, dass diese Sektion oder wie sie sich anfangs nannte, Kommission, hatte sich erst einmal selber finden müssen. Ich würde heute die Entwicklung der Selbstdarstellung und des Wandels der Arbeit in der Kommission in mehrere Zeitphasen einteilen. Aber wichtig ist, dass die Kommission ein Treffpunkt für Kolleginnen und Kollegen von Anfang an gewesen ist, die sich eigentlich gar nicht kannten und sehr offen und engagiert, kritisch, auch schreiend miteinander kommunizierten. Das hat gleichzeitig dazu geführt, dass schon in den

1970er Jahren eine große Bekanntschaft zwischen den neuen Professoren und Wissenschaftlern der Erwachsenenbildung entstand, gerade durch diese Jahreskonferenzen in der Sektion Erwachsenenbildung. Das lässt sich dann an einer Reihe von Publikationen ablesen. Damit will ich Sie jetzt nicht langweilen. Aber wichtig ist, dass überwiegend von jungen Leuten geschrieben wurde, dass ein ‚Wörterbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung' von *Dahms u.a.* im Jahr 1980 erschienen ist. Das heißt, es gibt nach zehn Jahren mit Jahreskonferenzen der Kommission eine wissenschaftliche Profilierung durch Sektionsarbeit, weil die Mitglieder publizieren und sich in der Öffentlichkeit darstellen.

Ebner v. Eschenbach: Sie sprachen davon, die Entwicklung der Sektion Erwachsenenbildung in Phasen eingeteilt zu haben, welche wären das aus Ihrer Sicht?

Weinberg: Ja, wie gesagt, meine Formulierungen sind schlagwortartig: 1970er Jahre chaotische Theoriedebatten, 1980er Jahre auf die Realitäten sich hin orientierende Theoriedebatten mit festgelegten Themen und Arbeitsgruppen; 1990er Jahre Entstehen einer sich konsistent erziehungswissenschaftlich verstehenden und darstellenden Erwachsenenbildung. Das zeigt sich am ‚Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung' von *Rudolf Tippelt* und in den Nullerjahren zeichnet sich ab, dass wirklich immer stärker empirisch-wissenschaftlich ein Selbstverständnis und Aktivitäten entstehen und nun auch richtige akademische Verhaltensweisen, also akademisches Konkurrenzverhalten, deutlich erkennbar wurden. Die letzte Sektionstagung in Chemnitz, an der ich am Ende der Nullerjahre teilgenommen habe, zeigt sehr deutlich, dass der Durchmarsch der Empirie stattfindet. Auf diesem Weg ist die Beschäftigung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung auf der Strecke geblieben. Das ist nachvollziehbar, aus der primären Erkenntnisinteressenperspektive, die natürlich auch immer von Aktualität geprägt ist, aber das ist natürlich auch eine Finanzierungsfrage. Und Förderung für Empirisches lässt sich besorgen, für Historisches wohl weniger. Das ist aber auch kein Kennzeichen nur bei uns in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Man kann das auch ablesen, ganz einfach gesprochen daran, dass das *Max-Planck-Institut* für Geschichte in Göttingen seit einigen Jahren geschlossen ist.

Ebner v. Eschenbach: Wie haben Sie die Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft und des Handlungsfelds der Erwachsenenbildung in den Zeiten vor Ihrer Pensionierung in den 1990er Jahren wahrgenommen?

Weinberg: Ja, die 1990er Jahre, da habe ich natürlich meine Arbeit gemacht als Hochschullehrer und ich bin dann nach der Vereinigung in ein Projekt eingestiegen, das aus dem *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft* angestoßen worden ist und der Trägerverein, *Arbeitsgemeinschaft für Berufsbildungswissenschaft* der versuchte irgendetwas in Sachen Erwachsenenbildung, in Sachen Weiterbildung angesichts des Strukturbruchs anzustoßen. Aber nicht nur mit den üblichen arbeitsmarktbezogenen Maßnahmen, wie dem *Arbeitsförderungsgesetz*, die es ja schon seit den 1980er Jahren in der alten Bundesrepublik gab. Ich bin in diesem Kontext sehr aktiv tätig gewesen, weil es darum ging, Selbstorganisation und Selbsthilfeprojekte von Menschen zu fördern, die meinten, da muss doch was passieren bei uns in der Regionalentwicklung, in den Strukturen, in Sachen Selbsthilfe, vor allen Dingen Jugendarbeit, aber auch bei der Umstellung in Betrieben, wenn sie nicht völlig kaputt gemacht wurden. In diesem Teilsektor, wo es nicht um Institutionen oder feste Organisationsformen der Weiterbildung geht, sondern um ‚Projekte für das Lernen im sozialen Umfeld' (LISU). Daran anknüpfend sind dann bis weit in die Nullerjahre hinein im gesamten Territorium der DDR und teilweise auch in Westdeutschland Projekte entstanden, die als Bildung und Lernen und Entwickeln von Regionalstrukturen der Selbstorganisation ausgeschrieben wurden, auch natürlich in Einrichtungen der Weiterbildung, auch in Zusammenarbeit mit bestimmten Betrieben, vor allen Dingen klein- und mittelständischen Betrieben. Im Zentrum stand immer bei all diesen Projekten nicht Weiterbildung, sondern Kompetenzentwicklung, wozu dann auch Jahrbücher entstanden und ein Schlussband aus dem Jahr 2006 entstanden sind. Der

Schlussband trägt den Titel ‚Kompetenzentwicklung' (2006). Das Entscheidende dabei ist, dass in all diesen Aktivitäten, DDR-Menschen selbst gearbeitet haben mit vollen Zeit-Arbeitsverträgen und vor allen Dingen auch das wissenschaftliche Know-how, das relevant war, aus dem DDR-Wissenschaftsbereich mit herangezogen wurde. Wir haben ja in der alten Bundesrepublik und in der neuen Bundesrepublik kein Ruhmesblatt der Wissenschaftspolitik geliefert – im Gegenteil. Diese Entwicklungsarbeit im Zusammenhang mit Kompetenzentwicklung, selbstorganisiert mit dem Know-how, das die Menschen haben, das hat mich sehr stark beschäftigt und dazu geführt, dass ich mich wissenschaftlich intellektuell weiterentwickelt habe.

Ebner v. Eschenbach: Zum Abschluss würde ich Sie gerne noch um eine Prognose bitten vor dem Hintergrund Ihrer erfahrungsreichen Berufsbiografie: Was würden sie der Erwachsenenbildungswissenschaft wünschen und welche Prognose haben Sie für die Erwachsenenbildungswissenschaft?

Weinberg: Zur Beantwortung dieser Frage gehört mein Wissenschaftsbegriff, den ich einmal am Ende einer Jahrestagung der Sektion formuliert habe. Er lautet: „Durch die Referate und Diskussionen in der Arbeitsgruppe sehe ich mich in der Auffassung bestätigt, bewusst nicht von Weiterbildungsforschung sondern von Erwachsenenbildungsforschung zu sprechen. Damit ist nichts gegen die bildungs- und sozialpolitisch effektive Brauchbarkeit des Weiterbildungsbegriffs gesagt. Die von diesem Begriff seit seiner Einführung ausgehenden Handlungsimpulse machen es möglich, Erwachsenenbildung in ihrer Funktion für die lernenden Erwachsenen zu bestimmen und damit in den Kosten berechenbar zu machen. Andererseits werden Erwachsene sich niemals nur auf ein solches Weiterlernen beschränken lassen wollen. Das leitende Kriterium kann nicht die bildungssystembezogene oder auf den Qualifikationswandel bezogene Definition von Weiterbildung sein. Das leitende Kriterium ergibt sich vielmehr aus den grundrechtlich verbürgten grundlegenden Ansprüchen eines jeden einzelnen auf Selbstverwirklichung und Achtung seiner Menschenwürde. Erwachsenenbildung kann von daher niemals auf spezifische Funktionen etwa im Sinne des Weiterbildungsbegriffs und der damit verbundenen rechtsformelhaften Auslegungen abschließen/festgelegt werden, sondern muß multifunktionale Offenheit für sich beanspruchen. Erwachsenenbildung erfüllt diese Plurifunktionalität, wenn sie die lernende Auseinandersetzung zwischen den Anforderungen des gesellschaftlichen Wandels und den individuellen Ansprüchen auf Selbstbestimmung ermöglicht. Erwachsenenbildung ist daher gegenüber Weiterbildung der umfassendere Begriff. Die Forschung, die diesem leitenden Kriterium folgt, nenne ich daher ‚Erwachsenenbildungsforschung' – Wünschen würde ich der Erwachsenenbildungswissenschaft, dass die in ihr arbeitenden Menschen diese ethischen und demokratisch liberalen Grundsätze als Orientierung nicht aus dem Auge verlieren. Mit einer Prognose zur Erwachsenenbildungswissenschaft tue ich mich schwer, weil ich nicht darüber informiert bin, mit welcher Kraft und welchem Einfluss die bestehende Sektion daran arbeitet, an den Hochschulen ihre Position in den Masterstudiengängen zu bestimmen. Bei allem sozialen technologischen Wandel sowie den politisch erzeugten Bedrohungen und Verwirrungen geistiger Arbeit besteht das Grundrecht auf Freiheit von Forschung und Lehre ja weiter. Auch der Vormarsch von IT- und KI-Technologie wird den Bedarf an menschlicher Diskurspraxis auf Dauer nicht verringern oder gar verschwinden lassen, sondern realdialektisch betrachtet bestärken. Die daraus sich ergebenden Lernbedarfe der Erwachsenen und – bedürfnisse sind u.a. auch eine Sachaufgabe für die Erwachsenenbildungswissenschaft.

Ebner v. Eschenbach: Herr Weinberg, ich danke Ihnen für Ihre interessanten berufsbiografischen Einblicke und Ihre Offenheit und Bereitschaft im Interview.

Erwähnte Literatur:

Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.). Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung". Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Waxmann

Graumann, C. F. (1965). *Denken*. Kiepenheuer & Witsch.

Nuissl, E., Schiersmann, C. & Siebert, H. (Hrsg.) (1997). *Pluralisierung des Lehrens und Lernens: Festschrift für Johannes Weinberg*. Klinkhardt.

Nuissl, E., Schiersmann, C. & Gruber, E. (Hrsg.) (2007). *Blick zurück nach vorn: 30 Jahre Report*. [Report, 30 (2)]. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Thomae, H. (1969). *Die Motivation menschlichen Handelns*. Kiepenheuer & Witsch.

Tietgens, H. & Weinberg, J. (1971). *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens*. Westermann.

Weinberg, J. (1989). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Klinkhardt.

Weinberg, J. (2025). „Das Zentrum sind für mich die Lehr-Lern-Prozesse". Leben lernen in Deutschland 1932 bis 2024. (hrsg. v. H. Behrens, P. Ciupke & N. Reichling) Klemm+Oelschläger.

Weinberg, J. (Hrsg.) (1984). *Theodor Geiger: Erwachsenenbildung aus Distanz und Verpflichtung*. Klinkhardt.

Weinert, F. (Hrsg.) (1970). *Pädagogische Psychologie*. Kiepenheuer & Witsch.

5.2 Die zweite Generation: Ekkehard Nuissl

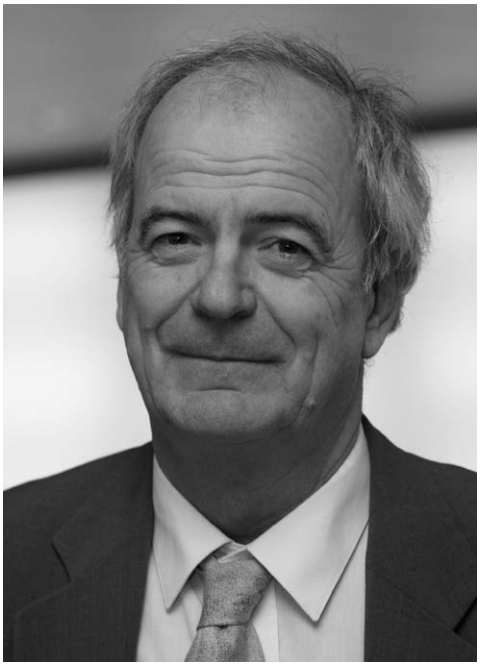

Abb. 43: Porträt Ekkehard Nuissl (Foto: privat)

„Was ich will, ist schon wissenschaftlich zu arbeiten. Aber ich will auch etwas tun, was etwas bewirkt."

Berufsbiografisches Interview mit Prof. em. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl[110]

Ekkehard Nuissl von Rein studierte von 1966 bis 1970 Soziologie, Germanistik, Geschichte und Politikwissenschaft an den Universitäten Heidelberg und Bremen. Nach seiner Tätigkeit als Pressereferent der Universität Heidelberg (1970–1973) promovierte er 1974 in Sozialwissenschaften bei Franz Dröge mit der Dissertation Massenmedien im System bürgerlicher Herrschaft (Nuissl, 1975). Als Leiter der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung in Heidelberg (AfeB, 1974–1988) trug er maßgeblich zum Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm BUVEP (Kejcz et al., 1979–1981) bei. 1987 habilitierte er sich im Fach Erziehungswissenschaft bei Horst Siebert an der Universität Hannover mit einer Arbeit zur Museumspädagogik (s. u. a. Nuissl, 1987). Von 1988 bis 1991 war Nuissl Direktor der Volkshochschule Hamburg. Anschließend übernahm er die Leitung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands, die unter seiner Führung zum Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Institut für Lebenslanges Lernen wurde (Nuissl, 2008). Zwischen 1991 und 2011 leitete er das DIE und hatte parallel eine ordentliche Professur für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg (1991–2003). 2003 trat er eine Professur für Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen an, die er bis 2011 innehatte. Von 2012 bis 2019 war er als Seniorprofessor an der Universität Kaiserslautern tätig. Parallel dazu war Ekkehard Nuissl als Honorarprofessor an verschiedenen Universitäten aktiv, darunter in Timisoara (Rumänien) (2000–2018), Florenz (2001–2018), Torun (2008–2017) und Neu-Delhi (Indien) (2009–2018). Zudem nahm er Gastdozenturen an Universitäten in Polen, Dänemark, Tschechien, Österreich

110 Das Interview ist redaktionell überarbeitet und von E. Nuissl autorisiert worden.

und der Schweiz wahr. Zu seinen zahlreichen Ehrenämtern zählen unter anderem seine Tätigkeit im Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE (1988–1992), seine Funktion als wissenschaftlicher Vizepräsident der Leibniz-Gemeinschaft (1998–2004) sowie seine Präsidentschaft des Europäischen Konsortiums von Forschungs- und Entwicklungsinstituten der Weiterbildung (ERDI, 1999–2005). Darüber hinaus war er Herausgeber zahlreicher Publikationen, darunter der REPORT/ Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, und wurde 2006 in die International Hall of Fame für Erwachsenenbildung aufgenommen. Sein umfangreiches wissenschaftliches Werk umfasst Arbeiten zu Lehr-Lern-Forschung, Weiterbildungspolitik und internationaler Erwachsenenbildung. Besonders hervorzuheben sind seine Veröffentlichungen zum BUVEP-Projekt (1979–1981) sowie die Herausgabe des Wörterbuchs für Erwachsenenbildung, das 2023 in dritter Auflage erschien (Arnold, Nuissl & Schrader, 2023). Arbeiten zu seinem wissenschaftlichen Wirken wurden unter anderem von Klaus Meisel und Christiane Schiersmann (2006), Rolf Arnold (2012) sowie vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (2016) veröffentlicht.

Matthias Rohs: Ich würde Sie, *Ekkehard Nuissl*, einführend fragen wollen, wie es dazu kam, dass Sie Ihre Professur in der Erwachsenenbildung bekommen haben? Vielleicht erzählen Sie einfach, wie sich das so angebahnt hat und wo Sie von Ihrer akademischen Vita herkommen.

Ekkehard Nuissl: Ich hatte früher mit der Erwachsenenbildung, als ich noch im Studium war, gar nichts zu tun. Damals gab es noch kein Studium der Erwachsenenbildung und Pädagogik wollte ich nicht studieren. Der Punkt ist, ich wollte unter keinen Umständen Lehrer werden. Dennoch habe ich, nach Ausbildung und kurzer Berufstätigkeit als Journalist, eine Lehramtskombination studiert (Germanistik, Geschichte, Politik), um meine damalige Frau (wir hatten schon einen Sohn) zu beruhigen. Sie war besorgt ‚.... wird er mal vernünftig seine Familie ernähren können?' Je näher ich aber dem Staatsexamen kam, desto gruseliger wurde mir, weil mir klar war, wenn man das erste Staatsexamen macht, dann muss man auch das zweite Staatsexamen machen – und dann steckt man schon drin im Lehrerberuf. Unter der Hand habe ich mein Studium verlagert, Politik, Soziologie, Kommunikationswissenschaft. Das passte zu meinen Interessen an Sprache und Kommunikation, aber auch weil ich schon eine Ausbildung als Journalist hatte. Mein Berufsziel konkretisierte sich: Professor für Medien- und Kommunikationswissenschaft. Journalist war mir zu wenig wissenschaftlich, das Thema aber ungeheuer interessant. Das war dann das Ziel. Ich habe meinen Doktor gemacht in Kommunikationswissenschaft und mich entsprechend beworben, was dann aber doch ein bisschen früh war. Aber, ich musste irgendwie Geld verdienen. Da gab es in Heidelberg ein Institut, das hieß *Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung*. Dieses Institut suchte einen Sozialwissenschaftler mit Kompetenzen in empirischen Forschungsmethoden. Die hatte ich, ich konnte Fragebögen konstruieren sowie quantitative und qualitative Daten auswerten. Und raten Sie, was der Schwerpunkt der Arbeit in dem Institut war: Weiterbildung, das Institut lebte von Weiterbildungsprojekten des Bundes. Ich hatte mit einem Schlag mit der ganzen Weiterbildung zu tun. Ich war 28 Jahre alt und wurde rasch zum Leiter des Instituts gewählt von den Mitarbeitenden (das Institut hatte eine basisdemokratische Verfassung), die folgenden 14 Jahre alle zwei Jahre wiedergewählt. Das war schon eine hochinteressante Zeit. Kommunikation hat immer mit Bildung zu tun, und ich erschloss mir zunehmend die Weiterbildung von Sprache und Kommunikation her. In dem von mir geleiteten ersten deutschen Großprojekt zur Weiterbildung saß ich als wissenschaftlicher Begleiter in vielen Bildungsurlaubsseminaren, für mich eine hochintensive Schulung in allen Fragen der Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Ich habe mich dann auch nochmal auf eine Professur für Medienwissenschaft beworben, das war ca. 1977, und den Ruf

erhalten. Das löste für mich einen Konflikt aus: Das war zwar mein Berufswunsch, aber eigentlich war es da, wo ich war, ungeheuer interessant. Letztlich habe ich den Ruf abgelehnt, ich war schon zu eng in der Weiterbildung involviert.

Das *Institut AfeB* bekam ab Mitte der 1980er Jahre zunehmend Probleme mit der Einwerbung von Projekten bei der Bundesregierung, mangels engerer universitärer Anbindung gab es Schwierigkeiten, Forschungsprojekte in anderen Bereichen einzuwerben, auf europäischer Ebene war Weiterbildung noch kein gefördertes Politikfeld und eine institutionelle Finanzierung fehlt. Ich musste damit rechnen, dass es das Institut nicht mehr lange gibt, und begann mich zu bewerben in der Weiterbildung. Und zwar nicht nur auf eine Professur, sondern auch in der Praxis. So wurde ich Direktor der *Hamburger Volkshochschule*, erhielt aber ein halbes Jahr nach Dienstantritt dort den Ruf auf die Professur als Leiter der *PAS*. Wieder musste ich mich entscheiden, und das war wirklich schwer. Es hat mir unheimlich gut gefallen in Hamburg, da gab es viele Gestaltungsmöglichkeiten vor Ort. Letztlich habe ich mich für die *PAS* und die Nachfolge von *Tietgens* entschieden aus einem gleichen Grund wie damals beim Wechsel vom Journalisten zum Studenten: die *PAS* versprach genau die Verbindung von Wissenschaft und Praxis, die für mich wichtig ist. Einen Punkt habe ich vergessen, der bei Professuren in Deutschland wichtig war und ist: die Habilitation. Weil ich wusste, wenn ich aus dem *Heidelberger Institut* an die Universität wechseln will, dann sollte ich habilitiert sein. Mitte der 80er Jahre, als ich merkte, das Weiterbestehen der *AfeB* wird schwierig, ging ich zu *Horst Siebert* und habe ihn gefragt (damals haben wir uns noch gesiezt): ‚Herr Siebert, können Sie mich habilitieren?' Da hat er mich erstaunt angeschaut: ‚Sie sind das noch nicht? Aber selbstverständlich'. So habe ich dann 1987 habilitiert, und das hat natürlich auch den Schub in Richtung Professur für Weiterbildung unterstützt.

Rohs: Was mich ein bisschen überrascht hat, ist die Idee, schon früh das Ziel einer Professur zu verfolgen. Da gehört viel Mut dazu oder ein klares Bild, dass man genau das werden will, und dann darauf hinarbeitet. Aber in ihrer Biografie schwankt es denn doch so ein bisschen. War das so selbstverständlich, wie es sich anhört?

Nuissl: Ja, das ist schon richtig beobachtet. Ich bin kein Professor, der so unheimlich gerne klug daherredet. Also, ich habe es lieber, wenn die Gedanken mit Taten einhergehen, wenn Wissenschaft der Reflexion von Praxis dient. Deshalb ist für mich die Verbindung von Wissenschaft und Praxis der entscheidende Punkt. Ein Umstand, der mich auch zur Platzierung des *DIE* in der *Leibniz-Gemeinschaft* bewog und meine langjährige Tätigkeit als Vizepräsident in dieser Wissenschaftsgemeinschaft untermauerte: Theoria cum Praxi, wie Leibniz es formuliert. Schon im Medienbereich hatte ich die Situation erlebt, nur Praktiker, nur Journalist zu sein. Das war eine teilweise spannende und erfüllende Tätigkeit, aber es war mir zu wenig, intellektuell nicht herausfordernd genug. Du kannst natürlich viele Dinge tun, auch investigativen Journalismus, auch das habe ich damals gemacht. Aber der wissenschaftliche Zugang ordnet und erklärt ja nicht nur den Gegenstand, sondern erhellt ihn über den Draufblick und – vor allem – den impliziten Anteil von Reflexion und Selbstreflexion, die Frage, was tue ich, wie tue ich es und warum tue ich es. Was ich daher will, ist schon, wissenschaftlich zu arbeiten. Aber ich will auch etwas tun, was etwas bewirkt. So, diese beiden Dinge zusammen. Und ich wusste, wenn ich in der Praxis bin, werde ich aufgefressen von den täglichen Tätigkeiten. Das kannst du natürlich vermeiden auf einer Professur, die dir von der Lehrverpflichtung her die Möglichkeit gibt, den Kopf auch frei zu halten. Ich will wissen, warum ich was tue, ich will auch darüber forschen können. Und ich sehe keinen besseren Job, der mir das gewährleistet. Dass ich dann an die *PAS* kam, das war, wenn man so will, eine Fügung des Himmels, weil in dem Institut durch die Verbindung mit der Professur eigentlich beides, Wissenschaft und Praxis, gegeben war. Das war schon richtig, richtig gut.

Rohs: Das hört sich jetzt nicht wie ein steiniger Weg an, wo man viele Hürden überwinden muss, um auf die Professur zu kommen, sondern es haben sich eher Türen geöffnet und Sie haben diese Türen genutzt. Oder gab es auch schwierige Phase, um sich diesen Wunsch der Professor erfüllen zu können?

Nuissl: Nach dem Studium wusste ich nicht, was ich jetzt machen soll. Und da war es eine glückliche Fügung, dass ich in ein Institut kam, das einen brauchte, der Statistik und Empirie kann. Was haben wir nicht damals für Papierberge produziert!!! Stapel von Statistikbögen bis an die Decke des Zimmers, die der Rechner, ein Riesengerät, ausgedruckt hat. Berge von Papier, für die man Leute brauchte, die das verstanden haben. Ich war im Grunde zunächst mal der Zahlenbüttel. Das war aber Glück, weil ich einfach Geld verdient habe, einen Job gemacht habe, den ich konnte und der auch interessant war. So bin ich in die Weiterbildung reingekommen. Das wäre ich sonst wahrscheinlich nie. In den 80er Jahren, als das Institut immer weniger Projekte hatte, bin ich dann zeitweise arbeitslos gewesen und hatte keine Ahnung, wie das Leben weitergeht. Also da hatte ich ein Jahr, in dem ich nicht wusste, was ich tun und wie ich mein Geld verdienen soll. Für die Praxis war ich überqualifiziert und in Hochschulen hatte ich, ehrlich gesagt, keine Verbindung. Ich hatte keine oder kaum ‚Connections'.

Rohs: Mir ist aufgefallen, dass sie, wie auch Dieter Baacke, aus dem Kommunikationsbereich in die Weiterbildung reinkamen. Und ich sehe da, auch heute noch, eine starke Verbindungslinie zum informellen Lernen hin. Wie sehen sie die Verbindung zwischen der Kommunikationswissenschaft und der Erwachsenenbildung?

Nuissl: Also *Dieter Baacke* oder auch noch andere, die in dem Bereich von Kommunikationswissenschaft und dann Bildung und Kommunikation gearbeitet haben, die hatten die gleiche Erfahrung wie ich. Wenn du über die Kommunikation von Leuten redest, redest du auch über Bildungsprozesse. Und ich glaube, dass bei mir diese Vorgeschichte auch dazu geführt hat, dass ich immer, wenn ich gefragt werde, einen sehr weiten Begriff von Bildungsprozessen vertrete. Nicht nur in Bezug auf informelles Lernen, sondern auch in Bezug darauf, was alles Bildungsprozesse sind oder sein können Das sind keineswegs nur Aktivitäten, die sich auf den Kopf richten, und keineswegs nur Aktivitäten, die Lern- oder Lehrziele verfolgen. Ich bin ja auch noch Schwimmtrainer. Und ich weiß, wenn man Schwimmen trainiert, dann macht man sehr viel Bildungsarbeit, gerade bei Erwachsenen. Also ich bin immer der Meinung, man muss genau hinschauen, wo und in welcher Form findet Bildung stattfindet. Und ich bin der Überzeugung, dass Bildung mit und von Erwachsenen immer und überall stattfindet.

Rohs: Sie hatten schon berichtet, welche Hoffnung und Erwartung Sie an die Professur hatten. Haben die sich diese denn in dem Maße erfüllt, wie Sie sich das vorgestellt haben oder ist dann die Realität doch eine andere gewesen?

Nuissl: Mein Hauptarbeitsgebiet war die Institutsleitung, die Professuren haben einen kleineren Teil meiner Tätigkeit eingenommen. Und deshalb ist es jetzt ein bisschen schwierig, das zu beurteilen. Andererseits kann ich die Arbeit als Institutsleiter und die des Professors gut vergleichen. Was ich sagen kann ist, dass die Arbeit mit den Studierenden mir Spaß gemacht hat. Weil die jungen Leute, nicht alle, schon auch vernünftige Fragen gestellt und engagiert mitgearbeitet haben. Von der reflektierenden und hinterfragenden Art vieler Studierenden habe ich selbst gut lernen können. Und ich hatte auch sehr viel Freude, nicht nur in Deutschland, sondern auch in Rumänien, Italien und Polen, mit Studierenden zu arbeiten, deren Lebensweg und Studienweg zu begleiten und in der Kommunikation mit ihnen grundlegende kulturelle Unterschiede kennenzulernen und zu erfahren.

Die Kommunikation mit den Kollegen an der Universität selbst, die wissenschaftliche Zusammenarbeit, die fand ich insgesamt nicht sehr zufriedenstellend. An keiner Universität. Es kann sein, dass es daran lag, dass ich nicht viel vor Ort war, aber ich

glaube es nicht, weil ich auch bei den Kollegen, die ständig an der Universität waren, keine richtigen wissenschaftlichen Verbünde gefunden habe. Ich konnte auch nicht feststellen, dass das Arbeiten Tür an Tür genutzt worden wäre. Das fand ich ein bisschen merkwürdig, weil das in meinem Institut ganz anders aussah: Da sitzt man zusammen und entwickelt zusammen Ideen und realisiert sie auch in Projekten. Das ist an einer Universität schwierig. Und ich finde das ein bisschen merkwürdig, weil es in Deutschland gute Voraussetzung dafür gibt, dass man in den Berufungsverfahren die Leute zu sich holt, kooptiert, die zu einem passen. Aber das scheint dann immer aus irgendwelchen Gründen nicht zu klappen. Insgesamt fand ich daher die Zusammenarbeit an den Unis nicht sehr befriedigend.

Als befriedigend empfand ich aber, dass die Arbeit als Professor an der Hochschule wesentlich weniger eingeschränkt ist als Institutsdirektor. Als Institutsdirektor muss man jedes Wort, das man sagt, sich vorher zehnmal überlegt haben; ob man dem Institut schadet, den Mitarbeitenden schadet, ob sich jemand auf den Schlips getreten fühlen könnte, auch die Geldgeber usw. Als Institutsdirektor oder auch als Institutsmitarbeiter ist man deutlich eingeengt in der Freiheit dessen, was man sagen oder auch machen kann. Als Professor oder Professorin kannst du alles Mögliche erzählen, du kannst auch schweigen, ganz ruhig sein, du bist immer noch Professor. Wenn ich früher als Student oder Assistent irgendwo am Tisch saß und habe geschwiegen, dann wurde ich vergessen. Wenn ich als Professor am Tisch saß und habe nichts gesagt, dann haben sie mich alle immer verstohlen angeschaut: ‚Um Gottes willen, war das falsch, was ich gesagt habe?' ‚Was denkt der sich gerade?' Das gibt einfach in sozialen Settings eine ganz andere Wertigkeit, wenn du mit so einem Titel daherkommst. Die Freiheit als Professor ist schon richtig gut. Also sagen zu können: so, ich denke jetzt mal weiter und entwickle eine Systemik, so wie *Rolf Arnold*. Seit 20 Jahren hat er immer weiter daran gebastelt, theoretisch und praktisch, und so gewissermaßen auch etwas produziert, was zu ihm als Person passt. Das kann man in anderen Berufen auf diese Art und Weise schlecht tun. Das ist einfach ein Vorteil des Jobs. Als Person bist du nicht nur Professor, du bist als Person jemand, der etwas zu sagen hat und auch etwas sagen kann. Und es hoffentlich auch sagt. Du hast nicht so einen Tanker von Institution langsam und behutsam durch wildes Wasser zu steuern. Das sind enorme Vorteile, die ich nicht ganz zu hundert Prozent nutzen konnte, weil ich ja trotzdem immer noch das Institut zu leiten und zu repräsentieren hatte. Deshalb bin vielleicht kein guter Zeuge für diese Situation.

Rohs: Ich habe die Wahrnehmung, dass sich seit den 1990er Jahren bis heute die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen auf einer Professur verändert haben. Würden Sie das auch so einschätzen?

Nuissl: Als ich angefangen habe, also in den siebziger Jahrenin der *AfeB*, dann später als Privatdozent in Hannover und dann Professor in Marburg, da war die Erwachsenenbildung noch keine Disziplin. Da gab es dann Leute, die kamen von allen Ecken, es gab eigentlich kaum studierte Erwachsenenbildner unter den Professoren und Professorinnen. Wenn ich mit Horst Siebert gesprochen habe, rutschten wir dann immer mal gerne in die Germanistik ab. Man hatte dann Soziologen und wen auch immer dabei, aber so richtige Erwachsenenbildung war das nicht, sondern man tastete sich so ein bisschen vor. Ich würde sagen, jeder hatte seinen Rucksack dabei, mit seinem disziplinären Handwerkszeug. Und dann begann man sich so zusammenzuraufen, Also das war die Frühzeit. Und die dauerte. In den 70er-Jahren wurden die Professuren für Weiterbildung in großem Umfang erst geschaffen, zehn Jahre später hatte sich das so ein bisschen eingependelt. Man kannte die Gesichter und wusste, wofür die stehen, was sie so machen. Aber es gab noch nichts, wo man sagen konnte, das ist jetzt Standard in der Disziplin. Also da kann ich mich nicht erinnern. Man hat immer nur geguckt, was jemand macht, ob das möglicherweise Sinn macht oder interessant ist. Ein methodischer

Standard der Disziplin oder theoretischer Background, der sich entwickelt und entfaltet, war schwer zu erkennen. Vielfach wurden neue Begriffe aus anderen Disziplinen (Soziologie, Psychologie, dann auch Neurowissenschaften) oder aber aus dem Ausland adaptiert und in die Debatte geworfen, ohne einen systematischen Bezug zum bestehenden Diskurs herzustellen. Aber es war viel in Bewegung, auch das war sehr interessant. Ich möchte es nicht missen. Heute gibt es diese Standards. Ich merke das in den Reviews der Zeitschriften, daran, wie die Gutachter schreiben. Das hat ein ganz anderes Niveau als die Rezensionen, die damals im Literatur- und Forschungsreport (heute: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung) veröffentlicht wurden. Das ist notwendig für eine wissenschaftliche Disziplin und der richtige Weg. Dennoch bedauere ich manchmal, dass wir kaum noch Beiträge zum Thema wie vor allem die von *Hans Tietgens* haben, der in einer reflektierenden und holistischen Weise Dinge und Entwicklungen auf den Punkt brachte, die heutigen Standards kaum genügen würde.

Rohs: Hatten Sie denn den Eindruck, dass Anfang der 90er Jahre sehr viel stärker interdisziplinär gearbeitet wurde, weil sich die Community vielleicht noch gar nicht so gefunden hat oder es vielleicht zu wenige waren?

Nuissl: Ich war damals im *Sektionsvorstand Erwachsenenbildung der DGfE* zusammen mit *Meueler* und mit *Gieseke*. Das war eine schöne Zeit, wir haben viel gelacht, viel diskutiert und immer überlegt, wie gestalten wir jetzt die Sektionssitzung, was soll das Thema sein, wer wird dazu reden und wie machen wir das tagungsdidaktisch. Und wenn dann die Beiträge da waren, haben wir überlegt, wie gehen wir damit um. Da merkten wir schnell in unseren Gesprächen, dass es nicht ganz leicht war, das zu beurteilen und dass das Spektrum dessen, was vorgestellt wurde, unter verschiedensten Aspekten sehr heterogen war. Interdisziplinär würde ich das aber nicht nennen. Es gab ja keine wirkliche Kommunikation zwischen den verschiedenen Ansätzen. Es gab in den Sektionssitzungen ansatzweise schon auch Fragen, zu theoretischen Hintergründen und Methoden. Das wurde aber nicht wirklich ausgetragen. Man konnte vermuten, der oder die stellte jetzt die Frage oder äußerte Kritik aus einem anderen Kontext, einem anderen theoretischen Hintergrund. Aber das würde ich nicht als interdisziplinär verstehen.

Rohs: Wie kamen Sie denn eigentlich zu Ihren Themen? War das auch berufsbiografisch geprägt oder was hat sie zu Ihren Forschungsthemen geleitet?

Nuissl: Mein erstes großes Forschungsprojekt, das habe ich nicht ausgesucht. Da bin ich hineingekommen, das war das Bildungsurlaubsprogramm *BUVEP*, ein großangelegtes wissenschaftliches Begleitprogramm. Da saßen wir in den Kursen, haben beobachtet und analysiert, wochenlang, und haben Protokolle geschrieben, Tausende von Seiten, Mitschnitte auf Band. Da habe ich Weiterbildung gelernt. Das war sehr spannend. Danach die Themen in der *AfeB* waren immer eine Aushandlung mit den Geldgebern, eigene Forschungsinteressen konfrontiert mit staatlichen Förderungsplänen. Reden wir zum Beispiel über die Notwendigkeit, benachteiligte Personengruppen für die Weiterbildung zu gewinnen. Da wusste man eigentlich gar nicht genau, was sind das überhaupt für Menschen, sozial Benachteiligte, wie ist das zu definieren – das war eine Frage aus eigenem Forschungsinteresse. Dann gab es ein Projekt zur Strafgefangenbildung „Soziales Training im Strafvollzug", das Thema lag nicht in unserer Forschungskonzeption. Aber als es dann so weit war, fand ich es sehr wichtig im Rahmen einer soziologisch definierten Forschung. Es gab auch Projekte zur Evaluation von Modellversuchen in der Weiterbildung, da trafen sich eigene Interessen mit denen des Ministeriums – Reflexion des Tuns.

Generell muss ich sagen, dass ich meinem Grundsatz, die Forschungen in einer eigenen Forschungslinie systematisch zu betreiben, nicht immer treu war. Ein schönes Beispiel ist hier die Museumspädagogik. Da hatte ich eine Führung mitgemacht in der *Neuen Pinakothek*. Anschließend bin ich zu dem Museumsführer gegangen und habe

gesagt: ‚Ich wusste gar nicht, dass Kunsthistoriker so teilnehmerorientiert arbeiten.' Seine Antwort: ‚Kunsthistoriker? Ich bin kein Kunsthistoriker, ich bin Gewerkschafter. Und wenn ich Bilder zeige, habe ich ein Interesse daran, dass meine Leute etwas Bestimmtes verstehen – das Guernica-Bild von Picasso ist da zum Beispiel gut geeignet.' Mir wurde klar: Führung im Museum, das ist Erwachsenenbildung par excellence, und habe das weitergedacht hin zu einem Projektkonzept: ‚Bildung im Museum', bezogen nicht auf Kinder, sondern auf Erwachsene. Der zuständige Ministeriale Neufeld war auch fasziniert. ‚Sind die Führenden überhaupt qualifiziert dazu? Diesen ganzen Bereich muss man pädagogisch und wissenschaftlich entwickeln!' Daraus entstand ein langes und sehr intensives Projekt, die erste wissenschaftliche Analyse der pädagogischen Museumsarbeit mit Erwachsenen. Das hat sich in vielen weiteren Projekten und Forschungen, auch international, fortgesetzt. Ein anderes Thema, das von mir kam, war die Männer-Bildung. Es wurde immer von Frauenbildung geredet, und ich sagte: ‚Moment, diejenigen, die Bildung viel mehr nötig hätten, sind die Männer. Warum reden wir darüber nicht?' Und ich habe dann in dieser Richtung ganz lange geforscht. Ich habe damals mit Tietgens, meinem Vorgänger, zum Thema Männerbildung und meinem Interesse an Forschung und Publikation dazu gesprochen. Da sagte er: ‚Das können Sie nicht machen. Wenn Sie das machen, dann sind Sie weg vom Fenster.' Nach meinem Ruf auf seine Nachfolge habe ich dann doch etwas veröffentlicht zur Männerbildung. Aber vielleicht hatte er gar nicht unrecht und es wäre nicht gut gewesen, wenn ich das zu früh veröffentlicht hätte. Es gab aber auch viele eigene Forschungsthemen, die sich aus meiner und unserer übergeordneten Forschungskonzeption abgeleitet haben, etwa zur Analyse des Lernens Erwachsener (Buch ‚Vom Lernen zum Lehren') oder zur Bildungspolitik, insbesondere der europäischen Bildungspolitik.

Rohs: Das hört sich alles sehr zufrieden an. Unter welchen Bedingungen würden Sie heute jemanden raten, eine Professur anzustreben?

Nuissl: Ich würde erst mal fragen, warum willst du das oder was interessiert dich daran? Jeder Mensch hat ein Motiv. Vielleicht auch mehrere, aber es gibt fast immer ein Hauptmotiv. Es gibt Leute, die wollen Sozialprestige, da würde ich sagen, bei einem Professor ist das so, immer noch. Bei Erwachsenenbildung ist das unter Umständen ein Problem, da musst du Leuten erklären, was das ist. Aber vielleicht reicht es, wenn du sagst, ich bin Professor. Ich würde fragen, was treibt dich an? So, würde ich sagen, Sozialprestige, Geld verdienen, Freiheit im Denken, die Beweglichkeit. Dann die Frage der Umgang mit den Studierenden. Was ist dir wichtig, wenn Du vor einer Horde von Studierenden sitzt? Also ist es dir wichtig, dass sie dir zuhören, ist es dir wichtig, dass sie unterscheiden können, zwischen dem, was sie richtig finden bei dem, was Du sagst oder was sie falsch finden? Hinsichtlich der Forschungsarbeiten: Welches Erkenntnisinteresse hast Du? Was bedeuten Dir neue Erkenntnisse? Welche moralischen und ethischen Grundsätze sind Dir bei Forschungen wichtig? Und: Willst du Dich darauf einlassen, Gelder akquirieren zu müssen?

Rohs: Den letzten Punkt würde ich gerne aufgreifen. Wie nehmen Sie heute die Freiheiten auf einer Professur wahr? War das früher anders?

Nuissl: Ich glaube, dass man da nicht lange diskutieren muss. Das ist so, man wird heute durch eine strikte modulare Curriculumstruktur und durch eine enge Bindung an die Denomination eingeengt. Das sind Engführungen, die zu beobachten sind. Ich weiß, dass die Kolleginnen und Kollegen das oft als Beschränkung empfinden. Andererseits: die Grade von Freiheit, Flexibilität und Selbstbestimmung sind auf einer Professur verglichen mit vielen anderen Berufen immer noch sehr hoch! Dennoch, man hat inzwischen ein System zu verwalten mit einer ungeheuren Zahl von Studierenden und muss das regeln. Früher, da gab es Studierende im 16. Semester und Professoren, die irgendwie ihr Hobby unterrichteten. Das waren Extreme, gewiss, aber nicht wünschenswert. Man muss

wissen, dass man als Professor Teil des staatlichen Bildungssystems ist. Es wird heute strikter gefahren, als das früher der Fall war. Aber ich habe Verständnis dafür. Natürlich gehört es aber zu den genuinen Aufgaben, die Regeln des Systems zu hinterfragen, dazu sind gerade Professoren und Professorinnen verpflichtet. Ich finde etwa die Übernahme von Regeln aus den Naturwissenschaften (z. B. Dominanz reviewter Aufsätze) oder manche Bewertungskriterien (z. B. Höhe eingeworbener Drittmittel) zumindest für unsere Disziplin nicht passend. Was ich auch bedauere, ist, dass die Überraschungen und die aus Nischen kommenden Querschüsse, die früher interessant waren, dass man die praktisch kaum noch sieht. Das ist heute als Professor schwierig, man muss viele konkreten Anforderungen erfüllen. Wenn ich junge Leute habe, die mich fragen, jammere ich ihnen nicht vor, wie schön das früher war. Ich sage: ‚Du erfüllst an der Uni einen Zweck wie ein Lehrer an der Schule, aber du bist nicht Lehrer an der Schule, Du hast Freiräume für Forschung und bist darin nicht weisungsabhängig. Du hast immer die Freiheit der Wissenschaft.' Ich glaube, das ist realistisch.

Rohs: Sie sprachen von der Funktion der Professorinnen und Professoren an der Universität. Aber was ist mit deren Funktion für die Disziplin? Sie haben hier ja eine herausgehobene Position.

Nuissl: Die eine Aufgabe, das ist diese Ausbildung der Studierenden. Das ist für mich eine erste Anforderung: Der Professor muss schon gucken, dass die jungen Leute in der Lage sind, ihren Beruf zu reflektieren und kritisch auszuüben. Und dann gehört es für mich zu den ethischen und moralischen Prinzipien, es nach bestem Wissen und Gewissen so zu machen, wie du es als Erwachsenenbildner verkündest. Man muss die Studierenden zum Reflektieren bringen, du musst sie zum kritischen Denken bringen, du musst sie zu sozialem Verhalten bringen, und du musst sie auch individuell in die Spur setzen. Die zweite Anforderung ist natürlich, dass man als Professor versuchen muss, die Disziplin weiterzuentwickeln. Das hat für mich immer zwei Seiten, einmal, dass Forschung, Theorie, Standards und Methoden konsistent und reflektiert sind. Und zum anderen, dass die Disziplin auch gesellschaftlich eine Bedeutung hat. Also gerade die Erwachsenenbildung, die hat ja das Problem, dass sie gemessen an der Relevanz von Erwachsenenbildung in der Gesellschaft ein Schattendasein führt. Überall in der Gesellschaft findet Erwachsenenbildung statt. Und was sehen wir? Wir sehen viel Scharlatanerie, nicht nur in Bildungsangeboten, sondern auch in Beratung und Lebenshilfe. Unsere Disziplin hat gesellschaftlich nicht den Stand, dagegen vorzugehen. Wir sind zu klein und wir haben auch untereinander nicht so einen richtigen Schulterschluss in gesellschaftlichen Fragen. Eigentlich ist die Disziplin immer noch relativ zersplittert. Es ist eine kleine Gruppe, die ein riesiges Aufgabengebiet hat. Man muss das einfach so sagen: es ist gesellschaftlich eine Überforderung für diese kleine Disziplin, über sich hinaus zu wirken.

Rohs: Abschließend würde ich Sie gerne fragen, was sie der Disziplin wünschen?

Nuissl: Das Problem ist meiner Meinung nach, dass es die Themen und Fragen, die wir in den vergangenen 50 Jahren bearbeitet haben, alle noch gibt und nicht wirklich beantwortet sind. Ich würde der Disziplin wünschen, dass sie sich häufiger und systematischer ihres Standes und ihrer anstehenden Aufgaben, gerade auch im Bereich der Forschung, vergewissert – etwa in Form eines Memorandums, wie wir es in 2000 vorgelegt haben, oder eines ‚Kassensturzes', wie ihn Faulstich und Zeuner zehn Jahre später unternahmen. Wie wäre es denn, wenn die Disziplin sich gesellschaftlich relevanter Themen gemeinsam annimmt, systematischer auf dem erreichten Forschungs- und Wissensstand aufbaut? Könnte das nicht regelmäßig auf den Sektionstagungen Thema sein? Warum gibt es denn kaum Diskussionen, dass man mal sagt, wir konzentrieren uns, wir fokussieren uns und wir machen an einer bestimmten Stelle einfach mal den Sack zu. Irgendwie müsste man als Disziplin auch seine Nützlichkeit nachweisen können. Jeder in seinem Leben hat irgendwann mal mit Juristen zu tun, beim Scheidungsprozess oder beim Hauskauf

oder was auch immer. Jeder hat in seinem Leben mit Ärzten zu tun. Jeder hat in seinem Leben mit Lehrern zu tun. Und eigentlich hat auch jeder in seinem Leben mit Erwachsenenbildern zu tun. Aber das Komische ist, dass sich das bei uns nicht auswirkt. Und ich würde der Disziplin wünschen, dass sie mit Selbstbewusstsein und Zuversicht gemeinsam Aufgaben löst. Immerhin hat die Disziplin, was manche andere nicht haben. Sie hat das *DIE*. Diese Disziplin hat ein zentrales Institut. Da schlecken sich doch manche anderen Disziplinen die Finger nach.

Erwähnte Literatur:

Arnold, R., Nuissl, E. & Schrader, J. (Hrsg.) (2023). *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung.* UTB.

Arnold, R. (Hrsg.) (2012). *Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung. Dem scheidenden Wissenschaftlichen Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) Ekkehard Nuissl von Rein.* wbv.

DIE = Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2016). *Keine lange Weile. Texte zur Erwachsenenbildung aus fünf Jahrzehnten.* wbv.

Kejcz, Y., Nuissl, E., Paatsch, H. U. & Schenk, P. (1979-81). *Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEB).* 8 Bde. AfEB.

Nuissl, E. (2008). *50 Jahre für die Erwachsenenbildung: Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Serviceinstituts.* wbv.

Nuissl, E., Paatsch, U. & Schulze, C. (Hrsg.) (1987). *Bildung im Museum. Zur Realisierung des Bildungsauftrags in Museen und Kunstvereinen.* AfeB.

Nuissl, E. (1975). *Massenmedien im System bürgerlicher Herrschaft.* Spiess.

Meisel, K. & Schiersmann, C. (Hrsg.) (2006). *Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Ekkehard Nuissl von Rein zum 60. Geburtstag.* wbv.

5.3 Die ersten Professorinnen: Wiltrud Gieseke

Abb. 44: Portät Wiltrud Gieseke (Foto:privat)

Berufsbiografisches Interview mit Prof.in em. Dr. Wiltrud Gieseke[111]

*Wiltrud Gieseke (*1947) studierte an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen (Abt. Oldenburg) und an der Freien Universität Berlin die Fächer Erziehungswissenschaften, Geschichte, Politik, Psychologie und Soziologie. Sie legte 1970 das Erste Staatsexamen für das Lehramt in Oldenburg ab und erwarb 1973 ein Diplom in Erziehungswissenschaften in Berlin. Als Wissenschaftliche Mitarbeiterin war Wiltrud Gieseke nach ihrem Studium in Frankfurt am Main bei der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands tätig, besuchte in der zweiten Hälfte der dortigen Tätigkeit Seminare in Münster und promovierte dort im Dezember 1980. Im selben Jahr trat sie eine akademische Ratsstelle für Erwachsenenbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg an und war dort von 1980 bis 1989 tätig. Nach der Habilitation 1987 in Oldenburg und einer Vertretungsprofessur für Politische Weiterbildung/Frauenbildung an der Universität Bremen erhielt Wiltrud Gieseke 1992 einen Ruf auf den Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, den sie bis 2013 innehatte. Bis 2021 lehrte und forschte sie als Seniorprofessorin an der Humboldt-Universität zu Berlin. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Beratungsforschung, Programmforschung und Professionsforschung im Bereich Erwachsenenbildung. Eine Vielzahl von Forschungsprojekten sind dazu von Wiltrud Gieseke durchgeführt sowie ebenso umfangreiche Publikationen vorgelegt worden, beispielsweise die Monografien „Lebenslanges Lernen und Emotionen" (Gieseke, 2016), „Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung" (Gieseke, 2008) sowie das Handbuch „Pädagogische Beratung über die Lebensspanne" (Gieseke & Nittel, 2016). Für ihr disziplin-, wissenschafts- und bildungspolitisches Engagement ist Wiltrud Gieseke in der Scientific Community der Erwachsenenbildung bekannt, zudem erhielt sie 2010 das Verdienstkreuz am Bande der Bundesrepublik Deutschland für ihre herausragenden akademischen Leistungen und Förderung von Frauen in der Wissenschaft.*

111 Das Interview ist redaktionell überarbeitet und von W. Gieseke autorisiert worden.

Malte Ebner von Eschenbach: Frau *Gieseke*, ich danke Ihnen für Ihre Bereitschaft und Offenheit, Einblicke in Ihre Berufsbiografie zu gewähren. Für den Einstieg interessiert mich zunächst, wie Sie zur Erwachsenenbildung gekommen sind. Vor welchen Entscheidungen standen Sie bzw. welche Entscheidungen haben Sie getroffen?

Wiltrud Gieseke: Mein Weg sieht zwar in der Rückschau sehr direkt aus, war aber weit. Ich habe 1970 erst ein Lehrerexamen mit dem Hauptfach Geschichte und den Nebenfächern Politik und Psychologie an der *pädagogischen Hochschule Niedersachsen (PHN),* heute *Universität Oldenburg*, gemacht. Das war eine Zeit, die sehr stark mit Fragestellungen und Suche nach Positionen verbunden war: gesellschaftspolitisch, bildungskonzeptionell, theoretisch. Ich bin in der Zeit der großen politischen Reformen in Westdeutschland groß geworden und – vor allen Dingen – auch in der Phase der neuen Konstituierung von Erwachsenenbildung im Handlungsfeld und in der Wissenschaft. Es gab zu dieser Zeit kaum Lehrstühle für Erwachsenenbildung, einige begannen gerade erst ihre Arbeit aufzunehmen. *Schulenberg* war Soziologe, *Raapke* bei der Allgemeinen Pädagogik (beide Mitgründer der Universität). Und für mich war das damals offensichtlich wohl, wenn ich das jetzt überlege, das Neue, in der Erwachsenenbildung tätig zu sein. Ich fand es interessant, bei einer neuen Sache dabei zu sein. Zumal, und diese Impulse waren sicherlich nicht unbedeutend, hatte ich auch die Unterstützung von *Wolfgang Schulenberg* und *Hans-Dietrich Raapke*, wenn ich dies wollte. Was meinen Bezug zu Erwachsenenbildung betrifft, dieser war konzeptionell durch Schulenbergs Blick auf ‚Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein' geprägt. Die dazu vorgelegten empirischen Arbeiten von *Schulenberg* sind aber nur sehr begrenzt in den Seminaren eingebracht worden. Das ist das Interessante und Merkwürdige eigentlich: *Schulenberg*, aber auch *Raapke* tat das nicht, da es sich für ihn nicht gehörte. Also berufsbiografisch, bin ich so – was man ganz früher sagte – eine ‚Oldenburgerin'. Aber, weil ich dachte, ‚ach, du musst was anderes sehen', bin ich erst einmal nach meinem Lehrerexamen nach Berlin an die pädagogische Hochschule gegangen und habe gleichzeitig an der *Freien Universität* studiert. Dort habe ich bei *Joachim Dikau* weitergearbeitet und auch eine Diplomarbeit im Fach Erziehungswissenschaften 1973 zur gewerkschaftlichen Frauenbildungsarbeit geschrieben. Über *Dikaus* Verbindung habe ich dann Kontakt zu *Hans Tietgens* nach Frankfurt am Main bekommen. *Tietgens* war damals ebenso ein kritischer gesellschaftlicher Geist. Nach meinem Vorstellungsgespräch bei *Tietgens* und mit den Mitarbeitenden im Institut bin ich dann 1973 nach Frankfurt gezogen. Das heißt also, Erwachsenenbildung / Weiterbildung war bei mir eingesponnen.

Ebner von Eschenbach: Mit *Wolfgang Schulenberg, Hans-Dietrich Raapke, Joachim Dikau* und *Hans Tietgens* standen Sie geradewegs in regem Kontakt mit zentralen Akteuren der Erwachsenenbildung, die spätestens seit Anfang der 1960er Jahre sehr aktiv am Aufbau der Erwachsenenbildungswissenschaft beteiligt waren.

Gieseke: Ja, das stimmt. Ich war bereits früh mit Erwachsenenbildung in Berührung gekommen. Beispielsweise wurde ich als studentische Vertreterin zu mehreren Sitzungen von *Schulenberg* in Hannover eingeladen, als es um die Konstituierung und Vorbereitung der Weiterbildungsgesetzesentwicklung in Niedersachsen Anfang der 1970er Jahre ging. Das war interessant für mich, und *Schulenberg* und *Raapke* haben eben manchmal Studentenvertretungen mitgenommen. Wenn ich es für mich zusammenfasse, bin ich, bezogen auf die Erziehungswissenschaft, soziologisch, pädagogisch und, weil ich auch aus den Politikwissenschaften kam, sehr interdisziplinär im Denken. Das sind also die Personen, mit denen ich sozusagen groß geworden bin und die Personen offen förderten, aber nicht Interesse hatten, dass man das bemerkte. *Wolfgang Schulenberg* war zwar im Vortrag sehr streng, aber er war auch ironisch witzig, die norddeutsche Art. *Raapke* war studentenzugewandt, ein bisschen lässiger. Beide standen letztlich für einen Professorentypus, der schon nicht mehr der alten Generation entsprach.

Ebner von Eschenbach: Nach Ihrem Studium haben Sie mit Ihrer Doktorarbeit begonnen. Ihr Thema entwickelte sich aus einem Projekt, das Sie an der *Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands (PAS)* in Frankfurt am Main durchführten. Womit haben Sie sich beschäftigt, und wie entstand Ihr Thema?

Gieseke: Nach meinem Studium ging ich 1973 nach Frankfurt am Main zur *Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS)* und war dort u.a. in zwei Projekten beschäftigt, bei denen es um die ‚Entwicklung von Selbststudienmaterial für hauptberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung' ging. Das Selbstlernmaterial diente als komprimierter Inhalt für die Einführungsseminare an der *PAS* an denen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung aus ganz Deutschland teilnehmen konnten. Die Teilnehmenden einte, dass sie aus unterschiedlichen Disziplinen kamen und keinen wissenschaftlichen Erwachsenenbildungszugang hatten, weshalb sie die Bildungsarbeit mit Erwachsenen aus ihrem Erfahrungswissen und ihren jeweiligen disziplinären Herkünften organisierten. Die Einführungsseminare nahmen sich dieser Herausforderung des Mangels erwachsenenpädagogisch vertieften Wissens bei der Bildungsarbeit mit Erwachsenen an, indem sie also Selbstlernmaterialen zur Verfügung stellten. Die Selbstlernmaterialien waren wiederum mit anderen Hochschullehrern, die einen Bildungs- oder Erwachsenenbildungslehrstuhl hatten, entwickelt worden, beispielsweise zur Gruppendynamik von *Gerd Doerry*. Seitens der *PAS* hatten wir jeweils bestimmte Hochschullehrer zu betreuen beim Aufbau der Selbstlernmaterialien, d.h. wir hatten für die didaktische Struktur zu sorgen und sie ebenso inhaltlich bei ihrem jeweiligen Thema zu unterstützen, den Text hochschuldidaktisch durch Arbeitsvorschläge zu korrigieren sowie zu überarbeiten. Das haben alle sehr gerne in Anspruch genommen, auch wenn einige der Hochschullehrer dies nicht so vertrugen. Ich habe mich manchmal gewundert, wie empfindlich Hochschullehrende auf bestimmte Bearbeitungsvorschläge reagierten. Aber seitens der *PAS* haben wir in solchen Fällen beschwichtigt, ‚ja, Sie können es ja erst mal so machen und dann machen Sie es anders, gut?'. Daraus ist dann, wenn man so will, die Arbeit ‚Qualifikationsprofile und inhaltliche Struktur von Selbstlernmaterialien' (1980) entstanden. Die Promotion war dann bei *Johannes Weinberg* in Münster angesiedelt, der zum wissenschaftlichen Beirat des Projekts gehörte. Ich hatte während dieser Zeit genug zu tun, die Promotion abzuschließen, aber ich wollte dann auch daran anschließen, denn ich bin jemand, der lieber einem längeren Faden in der Bearbeitung von Themen folgt.

Ebner von Eschenbach: Das bedeutete, dass Sie diesen Faden in Ihrer Habilitation weiterspinnen wollten und der Erwachsenenbildung weiter verbunden blieben?

Gieseke: Ich habe kurz vor dem Rigorosum eine akademische Ratsstelle an der *Universität Oldenburg* bekommen. Und in diesem Zuge hatte ich dann *Hans Tietgens* vorgeschlagen, dass ich gerne Interviews mit Hauptamtlich Pädagogischen Mitarbeitern (HPM) führen möchte, die diese Einführungsseminare durchlaufen haben. Also, ich wollte einen Schritt weiter gehen, das merkte ich und hatte ich aus den Interviews gelernt. Die meisten HPMs haben sich ganz auf ihre Erfahrungen und Deutungen verlassen. Mich interessierten daher besonders die Sozialisationsprozesse, die durch die Institution abliefen. Es ging also um die Erfahrungsaneignung von neu eingestellten Mitarbeitenden in den Volkshochschulen und darum spezielle professionelle Herausforderungen zu benennen. Das hat bei mir dazu geführt, dass die meisten, das ist meine These bis heute, die nicht ein Studium in Erwachsenenbildung/Weiterbildung, auch keines als Zweitfach, oder in anderen Möglichkeiten, über Selbststudienmaterial wahrgenommen haben, in ihren Herkunftsdisziplinen verankert bleiben. Die HPMs und Dozenten unterfüttern ihr Vorgehen durch ihre Erfahrungen und Deutungen in der täglichen Praxis, wodurch sich auch ihre subjektiven Meinungen zunehmend bestimmen und verfestigen. Ich habe das dann offene ‚berufliche Sozialisation' genannt. Mir ging es letztlich darum, diese berufliche Sozialisation nachzuzeichnen. Und, ich war schon fertig mit dem Habilitationstext, da

kam die Arbeit *Pierre Bourdieus* zum Habitus heraus, und *Raapke* hat gesagt, ‚ja, was du eigentlich untersucht hast, ist der Habitus von Erwachsenenbildnern'. Aber ich habe dann ‚Die feinen Unterschiede' vertiefend gelesen und dachte, dass die berufliche Sozialisation in der Tat ganz grundlegend ist und den Habitus von Erwachsenenbildnern ausmacht. Das ist eigentlich, was mich interessierte und ich weiterverfolgte. Die Tätigkeit ohne Studium sozialisiert das tägliche Handeln und wenn es keine weiteren ergänzenden bildungswissenschaftliche erwachsenenpädagogische Einführungen gibt, verfestigen sich auf dieser Basis die Erfahrungen und Deutungen und greifen theoretisch auf die bisher studierten Fächer zurück. Professionalisierung war also die Herausforderung der Zeit.

Ebner von Eschenbach: Ende der 1980er Jahre, also in der Zeit, in der Sie Ihre Habilitation abgeschlossen und in Bremen eine Vertretungsprofessur antraten, haben Sie sich stärker wissenschaftspolitisch engagiert und waren beispielsweise von 1988 bis 1992 im Vorstand der *Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)* aktiv. Welche Herausforderungen waren in dieser Phase bedeutsam für Sie?

Gieseke: In den Vorstand der *Sektion Erwachsenenbildung* bin ich 1988 gewählt worden. *Peter Faulstich* wollte zu dieser Zeit nicht. Ich saß neben *Peter Faulstich* und sagte, ‚Mensch, mach doch mit', wir waren auch bereits viel gemeinsam in Gremien gewesen und miteinander vertraut. ‚Nee', sagte er, weil die Kinder noch klein waren. Dann sind *Ekkehard Nuissl, Erhard Meueler* und ich gewählt worden. Wir mussten uns im Vorstand, das war ja auch die Zeit der Wende, mit Aufbauarbeiten beschäftigen. Für mich war das meine, wenn man so will, professionelle Verantwortung. Übrigens war ich bei der ersten Sitzung, beim ersten Treffen zur Diskussion einer möglichen *Sektion Erwachsenenbildung* innerhalb der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* in Berlin 1971 dabei. Das fand ich sehr, sehr wichtig damals. Es war die Sitzung noch vor Frankfurt 1975. 1975 bin ich dann Mitglied in der Sektion geworden.

Zu den Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung bin ich immer hingereist. Erst mit der Geburt meiner Kinder wurde es etwas schwieriger. Da bin ich nicht mehr überall hingegangen, vor allem nicht in der Zeit, in der sie zu klein waren. Während der Phase meiner Habilitation habe ich meinen Sohn bekommen, meine Tochter dann in meiner Bremer Zeit und während meiner Aktivität im Vorstand. In dieser Phase waren die Kinder klein, ich holte sie aus dem Kindergarten in Bremen ab, meine Mutter kam zur Unterstützung hinzu. Meine Arbeit habe ich aber nicht unterbrochen. Ich habe dann abends gearbeitet, jeden Abend, immer. Meine Kinder haben von Anfang an gelernt, dass es Arbeitszeiten gibt. Mein Mann hat zudem mit unterstützt und zeitweise halbtags gearbeitet, sodass wir uns aufgeteilt haben, wer bspw. die Kinder abholt oder bringt. Spätestens in Berlin verbesserte sich diese Situation, da nun beide Kinder älter wurden und auch in den Schulen ganztags betreut wurden (internationale und europäische Schulen). Mir ist an diesem Punkt Folgendes wichtig: Viele Frauen brechen zu diesem Zeitpunkt ihre Karriere, wenn Kinder kommen, ab. Ich komme aus einer Familienkonstellation, in der Arbeit immer wichtig war und Kinder einfach damit aufwachsen. Das ist die Realität. Sie bekommen natürlich Unterstützung, aber sie kriegen nicht die Eltern durchgängig als Spielgefährten.

Ebner von Eschenbach: In den Zeitraum Ihrer Vorstandsaktivität fällt auch Ihr Ruf an die *Humboldt-Universität zu Berlin* auf eine Professur für Erwachsenenpädagogik 1992. Was waren für Sie Herausforderungen, die sich mit der Professur ergaben?

Gieseke: Zu dieser Zeit war ich ja in Bremen auf einer Vertretungsprofessur für Politische Weiterbildung (Schwerpunkt: Frauenbildung) und musste mich aufgrund familiärer Hintergründe entscheiden, ob ich in Bremen bleiben möchte oder es woanders probiere. Ich dachte dann, dass es besser wäre, wenn ich mich selber darum bemühe, eine Stelle zu bekommen, um unabhängig zu werden. Und dann habe ich mich auf Ausschreibungen,

u. a. an der *Humboldt-Universität zu Berlin* beworben, kriegte dann dort den Ruf und trat die Stelle 1992 an. Die Zeit Anfang der 1990er Jahre an der Humboldt habe ich einerseits als schrecklich in Erinnerung wegen der vielen Entlassungen deutscher Lehrenden an der Universität. Die vielen herablassenden Kommentare, die zu dieser Zeit üblich waren, haben mich sehr verärgert. Ich habe nur die größte Hochachtung für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gehabt, mit denen ich im Arbeitsfeld zu tun hatte, ob man jetzt eine Position teilte oder nicht. Alle waren sehr kompetent, aktiv und tüchtig. Wie schnell gesellschaftliche Stimmungen sich neuen Machtverhältnissen anpassen, war für mich erschreckend. Ich habe da Vorteile familiärer Art und meine Sozialisation gab mir immer individuelle Unabhängigkeit und einen eigenen normativen Kompass im Umgang mit Menschen. Ich sagte mir: ‚Ich bin in der Humboldt', also wollte ich auch diese Stellung dafür nutzen, die Ost-West-Verbindungen zu verbessern. Mir waren daher beispielsweise meine Kooperationen nach Warschau / Polen, der Aufbau eines Erwachsenenbildungszusatzstudiums sowie die Projekte zur Aufarbeitung der Geschichte der Volkshochschulen Ost und West, wichtig (siehe *Dresdner Studie 2003* und *Studie zur Kulturellen Bildung 2005* mit polnischen Kollegen aus Warschau).

Als jemand, der aus Bremen kam, war ich zu Beginn meiner Tätigkeit an der *Humboldt-Universität* zu Berlin andererseits auch nicht mit offenen Armen empfangen worden. Das hatte mit dem gesellschaftspolitischen Hintergrund zu tun, den man der *Bremer Universität* damals zuschrieb. Mit der Zeit hat das nachgelassen, was auch gut war, da die Erwachsenenbildung im erziehungswissenschaftlichen Kontext an der *HUB* neu eingerichtet wurde. Wichtig war mir das Zusatzstudium einzurichten, gerade für die Gruppen, die in der Erwachsenenbildung arbeiten und keine pädagogische Qualifikation in ihrer Studienbiografie einbringen. Programmforschung sollte ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit sein. Programmplanungshandeln sollte auf die hauptberufliche Tätigkeit der hauptberuflichen Mitarbeiter vorbereiten, und dafür haben wir entsprechende Untersuchungen ebenfalls durchgeführt. Wichtig ist dabei die Abgrenzung zur Lehre bei den einzelnen Angeboten und die Abgrenzung des Programmbegriffs vom Lehrplanbegriff. Erwähnenswert ist besonders der Zusatzstudiengang an der *Humboldt-Universität* und das Programmarchiv (*Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg*)[112], welches ich eingeführt habe. Dafür braucht man aber einen langen Atem. Parallel zu den institutionellen Einrichtungen fanden Untersuchungen zur Programmplanung und in der Programmforschung statt, zum Beispiel *Dresdner Studie* (2003) und *Studie zur Kulturellen Bildung* (2005) und bei konfessionellen Trägern Arbeiten zum Programmplanungshandeln (2000). Es ist also für eine kleine Disziplin wichtig, die Forschungs- und Lehranforderungen intensiv in der Fakultät zu vertreten ohne dass es auf Kosten anderer geht. Und das verlangt natürlich gleichzeitig, dass man in vielen Gremien aktiv ist, auch Lehraufträge und Vorträge an anderen Universitäten hält, sowie auch in europäischen Projekten mitarbeitet, damit das Fach Erwachsenenbildung / Weiterbildung sichtbar bleibt und sich in Europa weiter ausdifferenziert.

Ebner von Eschenbach: Den disziplinären Gedanken vor dem Hintergrund institutioneller Herausforderungen aufrechtzuerhalten, erscheint mir in den letzten Jahren anspruchsvoller geworden zu sein. Wie nehmen Sie die disziplinäre Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft im Horizont ihrer institutionellen Ausbreitung wahr, und wie hat diese Ihre Forschung beeinflusst?

Gieseke: Man kann eine Disziplin, egal welche, nie nur aus sich heraus entwickeln, sondern muss sehen, auf welchen fruchtbaren Boden sie errichtet wird bzw. auf welchen fruchtbaren Boden sie fällt. Die Erwachsenenbildung ist nicht in der privilegierten Situation,

112 Für weitere Informationen zum Archiv s. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/weiterbildungsprogrammarchiv

auf fruchtbaren Boden gefallen zu sein, sodass man aktiv dafür sorgen muss, dass eine Disziplinentwicklung stattfinden kann. Das bedeutet immer zu allen Zeiten Forschung, Lehre und interdisziplinäre Entwicklungen miteinander zu verbinden. Wir können das beobachten, wenn wir feststellen, dass in der Humboldt-Universität Programmentwicklungsforschung, Organisationsentwicklung und später Beratungsforschung ein Schwerpunkt sind oder waren. An anderen Lehrstühlen wie Frankfurt haben wir Biographieforschung, Kooperationsforschung zwischen den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaften. In Gießen wird z. B. betriebliche und historische Weiterbildung und in München u. a. die Milieuforschung sowie Bildungsforschung betrieben. In Hamburg Lehr- und Lernforschung und politische Bildung. In Bremen konnte sich leider die große Ausdifferenzierung nicht halten und deshalb muss Erwachsenenbildung immer tätig sein, egal auf welche Zeitabschnitte man zurückschaut, dass sie sich in Forschung und in überregionalen Aktivitäten einbindet. Diese Aktivität fehlt meines Erachtens, d. h. für die Disziplinentwicklung müsste man sich stärker interessieren und gezielt Anschlussstellen ausloten und aufbereiten. Dazu sind Kontakte zur Praxis und Arbeiten zur eigenen Disziplinentwicklung notwendig. Dieses ist mit unterschiedlichen Schwerpunkten an verschiedenen Universitäten geschehen. Worin allerdings ein anderes Interesse bestehen muss, ja, ein ausdifferenziertes Interesse, was pädagogische Prozesse ausmacht und wie daran theoretisch und empirisch weitergearbeitet werden kann. Dazu ist aus meiner Sicht die Perspektivverschränkung (Gieseke, 2007) ein Schlüsselbegriff. Bildung hat als eine Perspektive das Individuum und seine Entwicklung, Lerninteressen und Lernhaltungen als auch die Perspektive zu analysieren, die die Vermittlung und Planung betrifft, die intensiverer Forschung bedarf. Die Selbststeuerung des Lernens löst diese notwendige Forschung nicht auf. Interessant wären Forschungsvorhaben, die die Verschränkungen der an pädagogischen Prozessen beteiligten Gruppen gemeinsam untersuchen und analysieren ohne normative und evaluative Vorstellungen. Pädagogische bildungswissenschaftliche Prozesse haben etwas mit Verschränkungen zu tun, und wie die sich dann gestalten, wäre zu untersuchen. Es geht also um Detailanalysen, um überhaupt ein pädagogisches Geschehen verstehen zu können. Diese Mikroprozesse bieten noch so viel Stoff, die es zu bearbeiten gilt: Warum verweigern sich Teilnehmende, wo sind Grenzen, wo braucht man sehr viel mehr Übungen, Wiederholungen, Aktivitäten? Wiederholungen und Übungen in der Situation unterstützen geradezu dabei, dass ich als Erwachsener bemerke, auch wenn ich keine positive Lerngeschichte habe, dass ich Bestimmtes erlernen kann. Unterstützung ist daher wichtig. Aber Unterstützung dieser Art, die nicht entmündigt, sondern die behilflich ist, damit Inhalte angeeignet werden und das Lernpotenzial gehoben werden kann. Nicht nur der Inhalt, sondern dass die Erwachsenen Lern- und Entwicklungspotenzial haben, das ist zu berücksichtigen. Die Missachtung des lernenden Individuums in der ganzen Komplexität, das ist mein Hauptproblem. Daran muss die Disziplin arbeiten.

Ebner von Eschenbach: Damit formulieren Sie Ansprüche an die Forschung der Erwachsenenbildungswissenschaft und weisen auf einen Weg ihrer disziplinären Entwicklung für die Zukunft. Welche Hindernisse sehen Sie?

Gieseke: Also frage ich jetzt zum Beispiel, wann eignet man sich etwas an, wer eignet sich etwas an usf. Von innen her pädagogisch argumentieren zu können, wie sich Inhalte angeeignet oder weshalb sich gegen sie gestellt wird, ist auch disziplinär wichtig. Hierbei geht es um den Umgang und die Einordnung von Erfahrungen und Deutungen. Wie können sich diese erweitern und ausdifferenzieren, was widerspricht sich? Habituelle Situationen sind nicht immer offen für Lernprozesse. Dies gilt für jedes Bildungsniveau. Nicht andere Disziplinen sollen entscheiden, wie die Prozesse ablaufen, sondern wir müssen wissen, wie die Prozesse des Heranbringens, des Vermittelns und Aneignens verlaufen. Das gilt für die Mesoebene als auch für die Mikro- und Makroebene. Und diese

Berücksichtigung führt dann auch dazu, dass man darüber zu einer neuen Erarbeitung auch eines Menschenbildes kommen könnte, wie Menschen im Vollzuge ihres Lebens Lernen einordnen und wo sie Lernen ablehnen. Ziel muss es sein, dass andere Disziplinen sich informiert fühlen, dass es für sie einen Sinn macht sich auf bildungswissenschaftliche Forschung zu beziehen. Also, das kann ich jetzt nicht messen an einem Ziel, sondern ich muss erst mal verstehen lernen, wie das Lehren und Lernen funktionieren, und dann kann ich auch Ziele setzen. Wir haben es derzeit eher umgekehrt: Es werden Ziele gesetzt, die müssen erreicht und evaluiert werden. Für vertiefte Analysen braucht man aber Zeit, die man von anderen Tätigkeiten, die man zu tun hat, abknapsen muss. Und man kann nicht nur das eine und nicht nur das andere machen. Die vertieften Analysen erbringen aber neue erwachsenenpädagogische Kategorien und geben uns disziplinären Halt. Das hätte in den letzten Jahrzehnten stärker realisiert werden können. Jetzt sind wir in so einer Situation, wo das notwendig ist, aber wenig gemacht werden kann, weil eben andere Herausforderungen so stark sind. In Berlin hatten wir aber einen Glücksfall bei diesen Angelegenheiten. Erstens, wir haben ein Programmarchiv, das ich in den 1990er Jahren aufgebaut habe; zweitens, wir haben einen Studiengang Master Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen etablieren können. Parallel dazu haben wir unsere Forschung angelegt. Das macht viel aus, weil es Stabilität für Forschung und dadurch disziplinäre Entwicklung gibt. Beeindruckend finde ich auch, dass man in anderen politischen Diskussionen immer hört, was Menschen alles machen und können müssen und auch umsetzen wollen, ohne dass der Begriff Erwachsenenbildung fällt. Gerade bei den neuen technologischen und gesellschaftspolitischen Herausforderungen kommt eine demokratische Gesellschaft an verstärkten Erwachsenenbildungsinitiativen nicht vorbei. Wenn andere Disziplinen sagen, ‚ah, wir wissen jetzt, aus bildungswissenschaftlichen Untersuchungen, dass …'. Dann wären wir im Gespräch. Das erinnert mich immer an Diskussionen in Polit-Talks, wenn die Gäste immer sagen, was die Menschen alles machen müssen, aber nicht der Begriff Erwachsenenbildung fällt, oder dass es sich um eine Bildungsaufgabe handelt. Das macht mich immer fassungslos.

Ebner von Eschenbach: Fallen Ihnen, wenn Sie auf Ihre Tätigkeit als Professorin zurückschauen, Unterschiede auf hinsichtlich Forschung und Lehre zwischen Ihren Anfängen als Professorin bis heute?

Gieseke: Die Forschungsaktivitäten mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, die sich ergänzen, haben zugenommen und sich ausdifferenziert. Auch die Forschungsmethoden haben sich ausdifferenziert. Qualitative und quantitative Forschungsmethoden haben sich weiterentwickelt. Forschungsmethodische Grundlagen haben im Studium eine größere Rolle bekommen. Unter meiner Nachfolgerin *Aiga von Hippel* werden Masterarbeiten generell als empirische Arbeiten angelegt. Jede und jeder Studierende erhält einen empirisch sich qualifizierenden Zugang zur Disziplin. Das betrifft die Programmforschung, die Programmplanungsforschung, die Lehr- und Lernforschung, die Beratungsforschung sowie weitere Forschungsbereiche. Was mich betrifft, sind Programmforschung und Programmplanungshandeln und in den letzten Jahrzehnten Beratungsforschung (siehe Handbuch 2016) Schwerpunkte gewesen, ergänzt auch um interdisziplinäre Erweiterung bezüglich Professionsvorstellung. Mich interessierte besonders, was Lehren und Lernen betrifft, die Bedeutung von Emotionen. Die Beziehungsherstellung zu Inhalten oder Personen spielt eine große Rolle für lebenslange Lernprozesse.

Ebner von Eschenbach: Was würden Sie einer Person, die sich auf eine wissenschaftliche Karriere in der Erwachsenenbildung einlassen wollen würde, raten?

Gieseke: Dass die Person überlegen sollte, welche Inhalte aus der Erwachsenenbildung ihn oder sie interessiert. Warum sie überhaupt Erwachsenenbildung studiert, denn letztlich geht es auch um die Praxis. Die Zeit verändert auch vieles wieder. Aber einen Faden, den sollte man haben. Das gibt meine Biografie für mich her, wenn ich das jetzt nachvollziehe

mit Ihnen. Diesem Faden gilt es, weiter zu folgen. Und dann würde ich noch darauf hinweisen, dass man sich für die Praxis, Theorie und Empirie in diesem Feld der Erwachsenenbildung interessieren muss, und dass man dabei Verantwortung trägt. Dieses Handlungsfeld und die begleitende Forschung durch das eigene Tun zu unterstützen. Das bedeutet, dass man sich genau überlegen soll, dass man Verantwortung in dem Moment übernimmt, auch wenn man sich bewirbt, dass es nicht nur um die Professur geht, sondern auch um Verantwortung für das Fach. Mit den Aspekten, die einen interessieren und die man für wichtig hält, oder die sich gerade anbieten, aber die für das Fach aus der eigenen Sicht von Relevanz sind, wird Verantwortung übernommen. Zu guter Letzt würde ich in Betracht ziehen, dass man generell auch Neugier haben muss für Bildungsfragen, wie sie die Zeit gegenwärtig und die Zukunft hergeben. Für Bildungsfragen vor allem im engeren Sinne, also wie Bildung und Lernen bei den Individuen, also Erwachsenen, bei verschiedenen Gruppen, in verschiedenen Konstellationen abläuft.

Ebner von Eschenbach: Was wünschen Sie der Erwachsenenbildungswissenschaft?

Gieseke: Insgesamt mehr Forschung, qualitative und quantitative, die mehr nach ‚vorne' geht durch neue Theoriebildung, die sich aber nicht an andere Disziplinen anhängt, sondern aus der eigenen Mitte der Erwachsenenbildungsforschung interdisziplinäre Fragen angeht. Gleichzeitig wünsche ich mir, gerade für die empirischen Anforderungen, mehr Interesse an die Praxis und Praxisfelder. Das heißt auch, dass neue Mitarbeiter:innen in verschiedenen Regionen Forschungsergebnisse vorstellen, gemeinsame Probleme erörtern, um sich für Problemlagen in der Praxis zu öffnen. Ein gegenwärtiges Problem ist allerdings, das weiterhin verstärkt Mitarbeitende eingestellt werden, die keinerlei erwachsenenpädagogisches Wissen und selten ein Interesse an bildungswissenschaftlichen Fragen haben. Die ‚alten' Einführungsseminare der pädagogischen Arbeitsstelle fehlen, sogar heute noch, auch wenn die Studienbriefe in zwei Etappen vom *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)* weiterentwickelt und immer neu konzipiert werden. Aber es bestehen nur die Studienbriefe und keine weiteren Begleitseminare, die gerade hohes Anregungspotenzial für die Erwachsenenbildung schaffen. Die Erwachsenenbildungswissenschaft benötigt also einen guten Bezug zum Praxisfeld, um Transformationen von Forschungsergebnissen zu sichern, neue Forschungsfragen zu gewinnen und Theoriebildung vor den sich verändernden gesellschaftlichen Kontexten zu unterstützen. Aktivierende Vorträge und kurze Seminare wären hierfür wieder ein neuer Anfang.

Ebner von Eschenbach: Vielen Dank, für Ihre Einblicke, Schilderungen und Ihre Bereitschaft, sich einzubringen!

Erwähnte Literatur

Abteilung der Erwachsenenbildung der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.) (2007). *Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007.* Humboldt-Universität. (Erwachsenenpädagogischer Report, Band 11)

Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käpplinger, B. & Robak, S. (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung* (2. Auflage). W. Bertelsmann.

Gieseke, W. (1987). *Zur beruflichen Sozialisation von Erwachsenenpädagogen. Eine qualitative Studie zur Berufseinstiegsphase. [Habilitation].* Universität Oldenburg.

Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*(S. 189-211). Bertelsmann.

Gieseke, W. (Hrsg.), (2007). Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. (Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 11). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung: Studientexte für Erwachsenenbildung.* Bertelsmann Verlag.

Gieseke, W. (2016). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive* (3. Auflage, 1. Auflage 2007). wbv.

Gieseke, W. (Hrsg.) (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen".* Bitter (EB-Buch; 20).

Gieseke, W. & Nittel, D. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne.* Beltz Juventa.

Gieseke, W. & Opelt, K (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945 – 1997*. Leske + Budrich.

Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H. & Börjesson, I. (2005). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Waxmann. (Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Band. 1).

Gieseke-Schmelzle, W. (1980). *Qualifikationsprofile und inhaltliche Struktur von Selbstlernmaterialien für die Pädagogische Ausbildung und Fortbildung (Dissertation).* Universität Münster.

5.4 Die aktuelle Generation: Matthias Alke

Abb. 45: Porträt Matthias Alke (Foto: privat)

„Man braucht so drei Dinge: Ausdauer, Disziplin, Demut."
Berufsbiografisches Interview mit Prof. Dr. Matthias Alke[113]

Matthias Alke absolvierte von 2002 bis 2009 ein Studium der Erziehungs- und Theaterwissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum. Im Anschluss war er von 2008 bis 2010 als wissenschaftlicher Mitarbeiter im bbb – Büro für berufliche Bildungsplanung in Dortmund tätig. Darauffolgend lehrte er von 2010 bis 2013 als Lehrbeauftragter an der Ruhr-Universität Bochum und war parallel Doktorand an der Leibniz Graduate School für empirische Weiterbildungsforschung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn (DIE) in Kooperation mit der Philipps-Universität Marburg. Im Jahr 2014 wurde er an der Philipps-Universität Marburg mit der Arbeit „Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen" (Alke, 2015) zum Dr. phil. promoviert. Zwischen 2014 und 2018 arbeitete Matthias Alke als wissenschaftlicher Mitarbeiter am DIE. Anschließend war er von 2018 bis 2022 als Juniorprofessor am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin tätig. Seit 2022 hat er eine Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen inne. Zu Matthias Alkes Forschungsschwerpunkten zählen Weiterbildungsmanagement Organisationsentwicklung, Steuerung und Systemfragen der Weiterbildung, Organisations-, Institutionen- und Governanceforschung, sowie Professionalisierung von Leitungskräften und pädagogischem Fachpersonal in der Weiterbildung. Zuletzt publizierte Matthias Alke Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung (Alke et al., 2024a), zur historischen Entwicklung von Stellenprofilen (Alke et al., 2024b) sowie zur Steuerung von Bildungseinrichtungen (Alke & Feld, 2022).

113 Das Interview ist redaktionell überarbeitet und von M. Alke autorisiert worden.

Matthias Rohs: Für den Einstieg würde ich dich gerne fragen, wie bist du denn eigentlich auf die Professur gekommen? Was waren deine Schritte auf die Professur, die du nun in Tübingen hast?

Matthias Alke: Es waren drei sehr wichtige Stationen auf dem Weg zur eigenen Professur. Die erste Station ist mein Studium an der *Ruhr-Universität Bochum*, dann meine Promotionszeit und meine Zeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter am *DIE*, wo ich insgesamt siebeneinhalb Jahre war. Und natürlich dann noch als dritte wichtige Station die Juniorprofessur an der *Humboldt-Universität zu Berlin*.

Zunächst möchte ich vorausschicken, dass ich überhaupt keine Ambitionen hatte, dass ich Professor werden wollte. Und was ich vorab sagen möchte ist, dass ich nicht die klassische akademische Biografie von der Hilfskraft über den wissenschaftlichen Mitarbeiter und so weiter habe. Meine Biografie ist ein bisschen anders verlaufen: So war ich nie studentische Hilfskraft. Ich wollte das auch nicht. Das hat sicherlich etwas mit meiner Herkunft zu tun. Ich komme aus keinem akademischen Haushalt und da war eher so ein bisschen selbstauferlegter Abstand, wobei ich immer schon wissenschaftlich interessiert war. Das kam dann vor allen Dingen im Masterstudiengang. Ich denke, dass dort der Boden bereitet wurde, warum es mich mit der Erwachsenenbildung und der Wissenschaft gepackt hat: Also meine beiden Studienfächer waren Erziehungswissenschaft und Theaterwissenschaft. Ich habe 2002 mein Studium an der *Ruhr-Universität Bochum* begonnen, was eher ein Unfall war. Ich wollte eigentlich woanders hin. Dann habe ich in Bochum die Zulassung bekommen und war erstmal unglücklich. Aber es war dann wirklich für mich ganz toll in Bochum. Ich wollte Dramaturg werden am Theater und hatte da auch Praktika gemacht. Dann gab es aber Zäsuren, dass ich gesagt habe: „Ich möchte doch nicht mehr am Theater arbeiten." Und ich habe mich dann mehr auf das andere Studienfach konzentriert. Im Grunde war es so, dass ich die Erziehungswissenschaft oder Pädagogik gewählt habe, um halt noch etwas Vernünftiges zu machen, nicht nur so ein Orchideenfach wie die Theaterwissenschaft. Und dann habe ich im Masterstudiengang den Schwerpunkt Erwachsenenbildung gewählt und es waren dann vor allen Dingen *Jürgen Wittpoth, Klaus Harney* und *Käte Meyer-Drawe*, die mein Interesse an der Erwachsenenbildung, aber auch an der Allgemeinen Pädagogik, geweckt haben. Und ich denke, dass da irgendetwas in mir gekeimt ist, so dass ich später gesagt habe, ich möchte gerne promovieren und wo das Interesse und die Neugierde für Erwachsenenbildung sowie auch für die sozialwissenschaftliche Forschung entstanden sind. Nachdem ich meinen Master dann abgeschlossen hatte, kam Herr *Wittpoth* auf mich zu und hat mich gefragt, ob ich nicht einen Lehrauftrag in der Erwachsenenbildung übernehmen möchte. Da habe ich gesagt: „Klar, mache ich. Probiere ich einfach aus".

Und mit meinem Masterabschluss stand dann die Promotionsfrage im Raum. Schließlich gab es eine Ausschreibung für sechs Promotionsstellen an der *Leibniz Graduate School für empirische Weiterbildungsforschung* am *DIE* in Kooperation mit der *Philips-Universität in Marburg*, die von *Karin Dollhausen* und *Wolfgang Seitter* geleitet wurde. Im Mittelpunkt stand dabei das Kooperations- und Netzwerkthema, mit dem ich mich schon im Masterstudium beschäftigt hatte. Ich habe dann einfach gesagt: „Ist doch ein interessantes Thema, ich kenne die beiden zwar nicht, die das da jetzt initiieren und die dann meine Doktormutter und mein Doktorvater wären, aber ich mache das einfach mal. Ich probiere es mit der Bewerbung". Ich bin dann nach Bonn gefahren, hatte dort ein Bewerbungsgespräch am *DIE*, und habe anschließend die Zusage bekommen. Für mich war sofort klar, dass ich das mache. Das hat mich sofort gepackt. Ich fand den Ansatz vom *DIE* interessant, dass man wissenschaftlich arbeitet und gleichzeitig die starke Verbindung zum Praxisfeld hat. Ich habe mir dann nur Gedanken gemacht, wie ist das jetzt eigentlich, bei zwei Mentoren zu promovieren, die ich gar nicht kenne und zu denen ich noch keine Berührungspunkte hatte. Ich bin dann zum Herrn *Wittpoth* gegangen und habe gefragt: „Was raten Sie mir, kann ich

da hingehen?" Und der hat dann gesagt: „Ja, da können Sie hingehen." Und diese Entscheidung habe ich nicht bereut. Mein Weg war also etwas untypisch, eben nicht dieser klassische Weg: Man studiert bei jemandem, ist da vielleicht Hilfskraft gewesen und dann kristallisiert sich ein Mentor oder eine Mentorin für die Promotion heraus.

Ich habe dann weiter einen Lehrauftrag in Bochum gehabt und bin dort jede Woche, über drei Jahre, hingefahren. Das hat mir sehr viel Freude gemacht. Dadurch gab es immer noch eine direkte Anbindung an die Universität. Am großen Tanker *DIE* bin ich in den Maschinenraum hineingelangt. Und das sage ich auch ein bisschen stolz: Den habe ich kennengelernt und das hat mir sehr viel gebracht, denn parallel zur Promotion habe ich auch in anderen Forschungsprojekten am *DIE* gearbeitet, habe an Veranstaltungen wie dem *DIE-Forum* mitgewirkt und ich habe mit anderen Kolleginnen und Kollegen die sogenannte *IKO* wiederbelebt, die Institutskonferenz der Wissenschaftlichen Mitarbeitenden, deren Sprecher ich dann einige Zeit war, wodurch ich auch Einblicke in andere Gremien bekommen habe. Es gab also sehr viele unterschiedlichen Arbeits- und Projektkonstellationen am *DIE*, die mir viel ermöglicht haben und durch die ich sehr viel gelernt habe. Später habe ich mich dann am *DIE* auf eine Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter beworben und bin von der Promotionsstelle auf die wissenschaftliche Mitarbeiterstelle gegangen. Auch da habe ich mit verschiedenen Kolleginnen und Kollegen zusammengearbeitet und das war mir immer wichtig: „Was kann ich von denen lernen."

2014 wurde ich dann in Marburg promoviert. Ich hatte dann eine feste Stelle am *DIE* und habe natürlich viel nach links und rechts geschaut. Und das war schon eine große Frage für mich, ob es mit der wissenschaftlichen Laufbahn weitergeht. Ich habe auch immer über Alternativen nachgedacht, denn es ist mein Lebensmotto,realistisch an die Sachen ranzugehen und zu schauen, was könnten Alternativen sein, die mich auch weiterbringen. Mit dem heroischen Wissenschaftsmodell ausschließlich seiner Berufung zu folgen, habe ich eher Schwierigkeiten.

Rohs: Wenn du so berichtest, hört es sich so an, als ob sich das alles irgendwie ergeben hat. Ab wann gab es denn die Idee im Hinterkopf, dass die Professur für dich eine vorstellbare Perspektive ist?

Alke: Das kann ich schwer sagen, an welchem Punkt das biografisch stattgefunden hat. Für mich sind wir nicht nur Professoren und Professorinnen, wir sind auch Hochschullehrer und -lehrerinnen und mir macht die Lehre sehr viel Freude. Das ist mir während meiner Juniorprofessur in Berlin noch einmal so richtig klar geworden, durch die kontinuierliche Lehre und durch die Möglichkeit, die Lehre und Studiengänge mitzugestalten und eben die Studierenden über ihr gesamtes Studium zu begleiten. Dieser ganze Bereich der Nachwuchsförderung, das ist ja etwas, was in der Hochschulprofessur ganz stark verankert ist und eine wichtige Aufgabe darstellt. Und das ist mir erst so richtig in Berlin klar geworden, dass ich mir vorstellen kann, diese Aufgaben lange weiterzumachen. Vorher war es eher so, dass ich gedacht habe: „Okay, du bist jetzt an einem Punkt, du hast jetzt eine Promotion und ich habe hier eine entfristete Stelle am *DIE*. Das schafft natürlich Möglichkeiten." Dann habe ich mir gesagt: „Ich probiere es jetzt einfach mal aus, ob es klappt." Aber immer auch im Hinterkopf, was könnten Alternativen sein. Dabei habe ich mir ein zeitliches Limit gesetzt. Bis dahin schaue ich, ob ich weiterkomme. Ich muss etwas dafür tun, es kommt nicht von allein. Ich muss dafür viel investieren. Und dann kamen eben auch die ersten Juniorprofessuren, wo ich mich dann bewerben konnte. Wohlwissend, dass die Luft natürlich immer dünner wird. Und dann war ich in Berlin an der *Humboldt-Universität* zum Vorsingen und das war dann ein sehr dynamisches Verfahren von Anfang an. Schließlich wurde ich berufen, denn zu Beginn war das überhaupt nicht klar, dass es klappen wird. Und dann ging es recht schnell, dass ich von Bonn nach Berlin gewechselt bin.

Rohs: War dir in dieser Situation klar, das ist jetzt der Weg, den du gehen willst?

Alke: Da war schon noch eine Unsicherheit. Woran ich mich jetzt erinnere ist, dass ein Professor aus der Erwachsenenbildung zu mir sagte: „Jetzt gibt es kein Zurück mehr." Und ich dachte: „Oh je, jetzt gibt es kein Zurück mehr, wie schrecklich."

Vom *DIE* an die *Humboldt-Universität (HU)* nach Berlin war ein großer Schritt, auch organisationskulturell. Ich hatte vorher noch nie an einem Lehrstuhl als wissenschaftlicher Mitarbeiter gearbeitet und ich wusste erstmal gar nicht, was mich genau erwartet. Ich kannte die Kolleginnen dort nicht. Aber es stellte sich dann schnell heraus, dass es super ist. Es war für mich eine tolle Zeit an der *HU*, in der ich sehr viel Unterstützung und Kollegialität erfahren habe. Und ich konnte nochmal anders an eigenen Themen arbeiten, da ich auf der Juniorprofessur sehr viel Freiräume hatte. In Bezug auf die Zwischenevaluation habe ich mich auch mit meinem Vorgänger und anderen Juniorprofessorinnen an der Humboldt ausgetauscht. Es gab auch ein Nachwuchsförderprogramm für die Junior-professoren an der Uni, wo man dann ein begleitendes Coaching hatte. Das hat mir sehr geholfen, um auf meine Laufbahn und meine Ziele zu schauen und um mich auf das Wesentliche zu fokussieren. Das war sehr wichtig an diesem Punkt, denn diese drei plus drei Jahre gehen schnell vorbei. Mir ist dann in dieser ersten Phase recht schnell klar geworden: „Da musst du jetzt zeigen, dass du berufungsfähig bist und die zweite Phase ist im Grunde genommen dafür da, dass du berufen wirst, weil die Verfahren in der Regel sehr lange dauern." Das hat mich schon unter Druck gesetzt. „Jetzt musst du reinhauen."

Und dann ergab sich doch eine glückliche Situation, dass so ab meinem zweiten Jahr in Berlin relativ viele Professuren in der Erwachsenenbildungswissenschaft ausgeschrieben wurden, auf die ich mich dann bewerben konnte. Das ist natürlich auch eine heiße Phase, weil, je nachdem, was dann gefordert wird, musste ich Lehrproben vorbereiten oder das Thema des Vortrags wurde vorgegeben und so weiter. In dieser Bewerbungsphase habe ich dann beim *Hochschulverband* Fortbildungen gemacht, was mir sehr geholfen hat. Ich hatte mich auch an Fachhochschulen beworben, weil ich mir das ebenso hätte vorstellen können. Dort war ich dann nochmal mit anderen Anforderungen konfrontiert.

Rohs: Wenn man dir zuhört, dann hört sich das alles sehr glücklich an und wenig problematisch. War deine akademische Karriere wirklich von vielen glücklichen Zufällen abhängig, oder gab es auch Herausforderungen und Phasen der Verzweiflung?

Alke: Natürlich hatte ich Phasen, die herausfordernd waren. Auch wenn das jetzt vielleicht arrogant rüberkommt: Ich war nicht verzweifelt, weil es nicht meine Grundeinstellung ist. Mein Vater ist ganz früh gestorben. Meine Mutter war alleinerziehend mit uns Kindern. Wir mussten immer arbeiten und so weiter. Und meine Mutter hat uns so erzogen, dass wir selbstständig unseren Weg gehen. Ich habe immer gearbeitet: In der Gärtnerei bei meinem Onkel, in der Fleischfabrik, auf dem Weihnachtsmarkt, ich bin putzen gegangen und so weiter. Deshalb ist in mir so eine Art Grundsicherheit und Vertrauen, dass es immer weitergeht. In Bezug auf die wissenschaftliche Laufbahn habe ich mir immer gesagt: „Wenn es da nicht weitergeht, dann gibt es einen anderen Weg." Und es ist sehr stark in mir verankert, dass ich mich nicht abhängig mache von etwas. Und das finde ich für die Wissenschaft sehr wichtig. Und das ist für mich rückwirkend wichtig, dass ich bei mir geblieben bin und mich da nicht in so Abhängigkeiten reinbegeben habe. Gleichwohl habe ich natürlich auch gemerkt, als es dann um die Bewerbungsphase ging dass es Netzwerke gibt. Und das hat mich natürlich dann schon manchmal frustriert. Und deswegen habe ich mir auch so ein Limit gesetzt. Ich habe gesagt: „Ich mache das bis zu einem gewissen Zeitpunkt, aber ich mache mich nicht so abhängig davon." Ich glaube, dass das insgesamt nicht gut ist. Aber du hast ja nach Verzweiflung gefragt. Ich würde sagen, es gab Phasen der Frustration. Die gab es auf jeden Fall. Oder wo ich dann auch nicht weitergekommen bin. Auch während meiner Promotion. Und da gab es natürlich auch Herausforderungen. Aber da habe ich sehr viel Rückhalt von *Karin Dollhausen* und *Wolfgang Seitter* erfahren.

Sowieso waren sie beide als Ansprechpartner auch nach meiner Promotion sehr wichtig. Herr *Seitter* ist damals mit uns Promovierenden aus der Graduiertenschule gemeinsam bei den Sektionstagungen der Erwachsenenbildung und der Organisationspädagogik gewesen. Und im Nachgang haben wir uns mit ihm darüber ausgetauscht, wie wir das erlebt haben. Das war eine Form der Sozialisation, also zu registrieren, wie sind hier eigentlich die Redeordnungen und Diskurse, wie sind hier die Vernetzungen in der Sektion. Und das war insgesamt sehr wichtig für mich, um sich auf die nächsten Schritte vorzubereiten. Weil natürlich ist es ja auch so: Je nachdem, wer jetzt den Vorsitz einer Berufungskommission hat, wer dann da in der Kommission sitzt, zum Beispiel als externer Gutachter, können die Fragen in die eine oder in die andere Richtung gehen.

Rohs: Was hat sich denn mit dem Ruf auf die Lebenszeitprofessur für dich verändert?

Alke: Der Wechsel nach Tübingen ging ja sehr schnell und dann dachte ich, okay, jetzt habe ich 26 Jahre hier in Tübingen eine Professur und das hat mich erstmal umgehauen. Jetzt bin ich an diesem Punkt angelangt. Das andere war, dass ich dann gemerkt habe, dass dieser Druck rausgeht. Es war für mich aber nicht so einfach, als würde man einen Schalter umlegen, sondern ich habe das irgendwann an so bestimmten Verhaltensmustern registriert, dass ich noch in diesem Bewerbungsmodus bin. Aber ich bin jetzt in einer neuen Position, habe eine neue Rolle, also ganz neue Verantwortlichkeiten, und jetzt geht es darum erstmal den Schwerpunkt hier und dort zu setzen. Die Prioritäten verlagern sich.

Rohs: Du bist jetzt knapp zwei Jahre auf der Professur. Hattest Du denn Erwartungen daran und haben sich diese erfüllt? Oder gab es auch überraschende Erfahrungen?

Alke: Dadurch, dass ich bereits eine Juniorprofessur innehatte, waren mir die Rahmenbedingungen und einige Aufgaben schon vertraut. Auf der Juniorprofessur hat man schon gewisse Freiheiten und man sitzt auch in den Gremien mit dabei. Aber es ist schon klar, dass ein Juniorprofessor nicht den gleichen Status hat. Und so konnte ich auch schon viel beobachten.

Ein großer Unterschied ist sicherlich, ein eigenes Team zu haben, und kontinuierlich, mit eigenen Mitarbeitenden, etwas auf die Beine zu stellen, die sich für meine Arbeitsschwerpunkte begeistern. Das ist grandios und das ist mir vorher nicht so klar gewesen. Ich habe natürlich schon mit dem Antritt geschaut, was heißt das jetzt, die Professur auszuführen, welche Anforderungen und Pflichten gibt es, auch was die akademische Selbstverwaltung betrifft. Das war jetzt nicht so überraschend, weil ich das auch an der *Humboldt-Universität* erlebt habe. Nur jetzt ist es so, dass ich ganz anders mitsteuern kann, was ich machen möchte, woran ich Freude habe oder wo ich mich mit meinen Kompetenzen und Stärken gut einbringen kann.

Rohs: Was erlebst du denn für dich als Herausforderung auf der Professur und nimmst du hier eine Veränderung im Vergleich zu den Professorinnen und Professoren von früher war?

Alke: Ich bin ja jetzt auch schon 14 Jahre kontinuierlich in dieser Community der Erwachsenenbildung und erst jetzt an einem Punkt wo ich überhaupt erstmal so etwas zeitlich in Relation setzen kann. Das betrifft jetzt sowohl die disziplinäre Entwicklung der Erwachsenenbildung, aber auch innerhalb des Praxisfeldes. Und da betrachte ich einerseits natürlich dieses Verhältnis zur Praxis und die Frage, wie sich das zukünftig ausgestaltet. Da sehe ich mich auch in der Verantwortung mit der Lebenszeitprofessur, die wir als Community gegenüber dem Praxisfeld haben. Und dann natürlich im universitären und akademischen Kontext: Wir sind in Tübingen ein relativ großer Standort mit zwei Professuren in der Erwachsenen- und Weiterbildung, mit einem eigenen Masterstudiengang sowie einem wählbaren Schwerpunkt im Bachelorstudiengang. Und andererseits beobachte ich natürlich auch, dass Professuren in der Erwachsenenbildung nicht mehr nachbesetzt werden. Da sehe ich mich auch in der Verantwortung. Ich habe da keine fertigen Antworten drauf, keineswegs. Und auch eben die Erwachsenenbildung

als Disziplin: Wo bin ich innerhalb der Disziplin verortet, für welche Themen stehe ich und welche Themen möchte ich vorantreiben. Deswegen habe ich das auch betont mit dem Praxisfeld, weil ich die disziplinäre Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft gar nicht ohne das Praxisfeld denken kann. Die aktuellen und zukünftigen Entwicklungen im Praxisfeld zu registrieren, zu beobachten, sie einordnen zu können und mich dann auch zu fragen: „Was heißt das jetzt eigentlich für die Forschung und Theoriebildung der Erwachsenenbildung?"

Und da komme ich auch nochmal auf einen Punkt, der die epistemische Entwicklung betrifft. Was ich eben auch beobachte in der Sektion ist, dass allein der Begriff Erwachsenenbildung eigentlich immer stärker in den Hintergrund rückt. Und da frage ich mich schon: „Was bedeutet aktuell und zukünftig Erwachsenenbildung?" Was ist der gemeinsame Kern? Wie verhält sich das interdisziplinär? Aktuell wird etwa ganz viel vom digitalen Lernen gesprochen, vom Lernen über die Lebenszeit im Erwachsenenalter und so weiter.

Rohs: Das hört sich jetzt so an, dass du jetzt thematisch nicht nur auf deine Interessen schaust, sondern auch was gut für die Disziplin ist. Wie kommst du denn eigentlich zu deinen Themen und warum sind sie dir wichtig?

Alke: Wenn ich jetzt mal vom *Schraderschen Mehrebenenmodell* ausgehe, bin ich mit meinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten auf der Meso- und Makroebene verortet. Und da schlägt mein Herz und auf diesen Ebenen werde ich mich weiterhin bewegen. Mit dem Wechsel von der befristeten Juniorprofessur gab es auch eine Erweiterung, die ich recht bewusst vollzogen habe, die sich auf das Spektrum des Praxisfeldes bezieht, mit dem ich mich in meinen Arbeiten beschäftigte. In meiner Dissertation habe ich mich mit gemeinwohlorientierten freien Trägern der Erwachsenenbildung befasst. Und dann habe ich in den letzten Jahren sehr viel zu Volkshochschulen gearbeitet, auch aktuell. Da ich mich unter anderem für die institutionellen Rahmenbedingungen und das Management von Weiterbildungsorganisationen interessiere, wollte ich mit dem Antritt der Professur mein bisheriges Spektrum erweitern. Und schon länger hatte ich mich für das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung interessiert. Als ich dann hier in Tübingen gestartet bin, ist direkt die Landesgruppe Baden-Württemberg der *Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (DGWF)* auf mich zukommen, ob ich mir die wissenschaftliche Begleitung eines Projektverbundes vorstellen könnte, der aktuell im Rahmen der Weiterbildungsoffensive im Bundesland gefördert wird. Hier haben sich dann noch einmal ganz neue Bezüge und Perspektiven ergeben.

Rohs: Während einer wissenschaftlichen Karriere ist man oft getrieben von den Anforderungen und ganz hört das auch auf der Lebenszeitprofessur nicht auf. Erlebst du trotzdem für dich ein befriedigendes Maß an Freiheit?

Alke: Also über die Themen, ja. Aber auch in Berlin und am *DIE* fühlte ich mich in meinen Themen frei. Natürlich gab es da schon Einbettungen, da war ich nicht vollkommen frei. Das ist jetzt schon anders. Es ist zum Beispiel so, dass es viele Anfragen gibt, ob ich mich nicht hier oder dort einbringen könnte usw. Aber es ist so, dass die Ressourcen einfach begrenzt sind. Und dann muss ich schauen, was passt jetzt zu meinem Profil und bin ich überhaupt der richtige Ansprechpartner mit meinem Profil und meiner Expertise. Und das ist mir recht schnell klar geworden, dass ich mich nicht an allen Stellen einbringen kann und auch mal Nein sagen muss, um eben auch Zeit für die Forschung zu haben.

Rohs: Dieser Band soll auch von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern jenseits der Lebenszeit-professur gelesen werden, die sich dann vielleicht auch die Frage stellen, ob sie eine Professur anstreben sollten. Was würdest du einer Person dann antworten?

Alke: Man braucht so drei Dinge: Ausdauer, Disziplin, Demut. Die sind wichtig, aber ich weiß gar nicht, ob ich das so jemandem so sagen würde, wenn jetzt ein Student oder eine

Studentin Interesse signalisiert. Ich würde eher schauen, wie kann ich Möglichkeiten schaffen, unterstützen und Perspektiven aufzuzeigen. So einfach Ratschläge geben, da merke ich gerade, das ist schwierig für mich. Aber ich glaube, dass die drei genannten Dinge wichtig sind. Auch die Demut. Das ist so ein altes Wort, das im Alltag gar nicht verwendet wird. Aber ich denke, dass da sehr viel drinsteckt, und dass es eine wichtige Haltung ist. Aber vielleicht muss ich noch als Viertes hinzufügen, diese innere Unabhängigkeit aufzubauen, von der ich eben sprach, die fällt ja nicht vom Himmel. Natürlich erlebt man in der Wissenschaft Rückschläge, wenn ein Beitrag oder ein Antrag abgelehnt wird und man sich ärgert. Aber dann auch zu schauen: Was kann ich daraus ziehen, wie kann ich trotzdem an meinen Themen dranbleiben. Und dann braucht man nun eben ein bisschen Ausdauer und Disziplin, weil natürlich nicht immer alles dann so läuft, wie man sich das vorgestellt hat und zwischendurch gibt es auch mal Sachen, die man dann aushalten muss.

Wenn ich auf mich selbst schaue, könnte ich die Entwicklung mit einer Metapher beschreiben. Ich mache für meinen Ausgleich Sport: Ich laufe und ich schwimme. Das sind beides Ausdauersportarten. Aber beim Laufen musst du ausschließlich aus dir selbst heraus die Kraft erzeugen. Und beim Schwimmen ist das etwas anders, weil du ja durch das Element getragen wirst. Und aktuell schwimme ich mehr. Während meiner Promotion bin ich weitaus mehr gelaufen. Und das lässt sich gut übertragen, denn durch die Promotion muss man sich erstmal einen Stand in der Disziplin erarbeiten. Wo stehe ich da eigentlich mit meinem Thema? Wen gibt es da noch? In welchem Forschungsbereich möchte ich mich andocken? Wo möchte und kann ich mich theoretisch und forschungsmethodologisch verorten? Wenn man sich dann einen Stand erarbeitet und sich auch etabliert hat, bewegt man sich viel mehr mit der Disziplin und wird im besten Fall auch von ihr getragen, wie vom Wasser. Aber natürlich muss man weiter schwimmen.

Rohs: Zum Abschluss würde ich dich gerne fragen, was du denn der Erwachsenenbildungswissenschaft für die Zukunft wünschst?

Alke: Es hat immer auch bestimmte Moden gegeben, bestimmte Themen, das ist ja immer so mit dem Zeitgeist. Mein Wunsch wäre, dass sich die Erwachsenenbildungswissenschaft in ihrem Kern erhält und gleichzeitig aber auch ihre Anschlussfähigkeit kultiviert. Also sowohl interdisziplinär, bildungspolitisch und zum Praxisfeld. Das kommt vielleicht aus meiner eigenen akademischen Biografie heraus, da ich neben Erziehungswissenschaft auch Theaterwissenschaft studiert habe. Ich habe heute als Wissenschaftler ein interdisziplinäres Profil, weil ich eben auch mit organisations- und bildungssoziologischen Theorien arbeite und das auch als sehr bereichernd erlebe. Da gibt es viele Kolleginnen und Kollegen, die da ähnlich ticken, die das auch als eine Bereicherung sehen. Es erscheint mir für die Zukunft wichtig, eine Kooperationskultur innerhalb der eigenen Disziplin der Erwachsenenbildung weiter voranzubringen, aber eben auch im Austausch mit anderen Disziplinen.

Rohs: Das lasse ich mal als Schlusswort so stehen. Vielen Dank für das Interview.

Erwähnte Literatur

Alke, M. (2015). *Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen.* Springer VS.

Alke, M., Leben, N. & Oehlers, S. (2024). Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen digitalen Infrastrukturen und regionalen Vernetzungsstrukturen: Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitforschung von Hochschulweiterbildung@BW. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB), 2024*(2), 20–29.

Alke, M. & Feld, T. C. (Hrsg.) (2022). *Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung.* Springer.

Alke, M., Uhl, L. & Baker, F. (2024). Historical development of job profiles in adult education in Germany through the interaction of intermediaries from a conventional-theoretical perspective. *European Educational Research Journal, 23*(5), 609-630.

___III. Ausblick: Perspektiven für die Wissenschaftsforschung in der Erwachsenenbildung

1 Zusammenfassung

Als das wesentliche Ergebnis der hier vorliegenden Arbeit kann eine systematische Übersicht über die Professorinnen und Professoren der Erwachsenenbildung für den Zeitraum von 1945 bis 2024 in der DACH-Region betrachtet werden. Diese liegen erstmals in dieser Form vor, auch unter Berücksichtigung unterschiedlicher Arten von Professuren und Hochschulen. Darüber hinaus wurden zahlreiche weiterführende Daten zum Leben und zur akademischen Karriere der Professor:innen erfasst, welche eine umfangreiche Analyse der Entwicklung der Disziplin aus Perspektive der Professorinnen und Professoren, als auch ihrer akademischen Professionalisierung ermöglicht (siehe Kapitel II/4). Gleichzeitig wurde mit dem *Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung (PAEB)* eine technisch-konzeptionelle Grundlage für die fortlaufende Erfassung von Professuren in der Erwachsenenbildung geschaffen, welche ein fortlaufendes Monitoring sowie die Erweiterung der Datenbasis erlaubt (siehe Kapitel II/3.6).

Die einführenden Kapitel bieten eine fundierte Einführung in die disziplinäre Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft im deutschsprachigen Raum. Im Zentrum steht dabei die Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland ab den 1960er Jahren, die wesentlich durch das bildungspolitische Reformklima jener Zeit befördert wurde. Die Entstehung universitärer Studiengänge, die Einrichtung einschlägiger Professuren sowie die Gründung zentraler Fachforen wie der *Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* markieren wesentliche Meilensteine auf dem Weg zur Etablierung der Erwachsenenbildungswissenschaft als eigenständiger Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Darüber hinaus verdeutlicht das Kapitel, dass die Disziplinentwicklung eng mit gesellschaftlichen Anforderungen – etwa im Kontext von Lebenslangem Lernen, Professionalisierung und Demokratisierung – verwoben ist. Gleichzeitig erfolgt eine Darlegung der Entwicklung und Differenzierung der Professor:innen als Teil des Hochschulpersonals, sowie vorliegender Datengrundlagen, insbesondere für den Bereich der Erziehungswissenschaft resp. der Erwachsenenbildung. Damit wird ein differenziertes Verständnis für die disziplinäre Herkunft, strukturelle Rahmungen, institutionellen Orte und Foren der Erwachsenenbildung aufgefächert und der Boden für die folgenden empirischen Analysen und Reflexionen gelegt.

Ein allgemeiner Befund der Untersuchung ist die – an engen Kriterien orientierte – Bestimmung des Umfangs an Professor:innen mit Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung für den Zeitraum von 1945 bis 2024. In diesem Zusammenhang wurde u. a. auch eine Liste zu den ersten Professuren der Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum erstellt (siehe Kap. II/4.2.1) und damit bestehende Uneinigkeiten (vorläufig)[114] geklärt. In diesem Zusammenhang rückte auch die Disziplingeschichte der Erwachsenenpädagogik der DDR in den Fokus, welche bisher weitgehend unberücksichtigt blieb oder auch aktuell weitgehend ausgeblendet wird. Als erster Professor für Erwachsenenbildung wurde *Herbert Max Schaller* (1899-1966) 1964 auf eine Professur für „Theorie der

114 Eine gewisse Unschärfe bleibt vor allem dort bestehen, wo Unterlagen zum Berufungszeitpunkt und zur Denomination nicht vorliegen und wenn es ggf. noch unentdeckte Professorinnen und Professoren gibt.

Erwachsenenbildung" an der *Karl-Marx-Universität Leipzig* berufen. In Österreich war es *Werner Lenz*, der zwischen 1984 und 2012 an der *Karl-Franzens-Universität Graz* einen Lehrstuhl für „Erwachsenenbildung" bekleiden durfte und für die Schweiz folgte 2009 *Katrin Kraus* mit einer Professur für „Erwachsenenbildung und Weiterbildung" an der *Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz*.

In der Entwicklung der Disziplin in Deutschland zeigt sich über die ersten drei Dekaden (1960-1990) ein stetiger Anstieg der Professorinnen und Professoren im Bereich der Erwachsenenbildung, bis sich schließlich Mitte der 1990er Jahre ein Plateau ausbildete, welches heute zwischen 50 und 60 Professuren über alle Hochschularten schwankt (siehe Kapitel II/4.2.2). Dabei hat sich das Geschlechterverhältnis über die Zeit angeglichen (siehe Kapitel II/4.2.5). Während die ersten zehn Professoren nur Männer waren und auch *Hildegard Feidel-Mertz* (1930-2013) als erste Professorin der Erwachsenenbildung 1972 an der *Goethe-Universität Frankfurt am Main* noch 29 männlichen Kollegen gegenüberstand, hat sich das Verhältnis seit den 1990er Jahren nahezu ausgeglichen, teilweise gab es sogar mehr Professorinnen als Professoren.

Für Deutschland betrachtet gab es 2024 die mit Abstand meisten Professuren (15) in Nordrhein-Westfalen, gefolgt von Baden-Württemberg (9). Im Gegensatz dazu gab es in vier Bundesländern (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Schleswig-Holstein) keine Professur mit entsprechender Denomination (siehe Kapitel II/4.2.4).

Wird ein Blick auf die Hochschulen geworfen, so ist auch hier folgerichtig die *Karl-Marx-Universität Leipzig* die erste, welche bereits 1949 ein Institut für Erwachsenenbildung unter Leitung des Rektors der *Leipziger Volkshochschule*, *Herbert Schaller*, hatte. Auch wenn diese Tatsache wissenschaftshistorisch bereits offenlag, wird damit doch ein weitgehend blinder Fleck der Geschichte der Erwachsenenbildungswissenschaft illuminiert. Auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland waren es die *Pädagogischen Hochschulen Rheinland* (1970), *Ruhr* (1970), *Berlin* (1971) und *Westfalen Lippe* (1971), welche die ersten Professuren für Erwachsenenbildung eingerichtet haben. Die *Freie Universität Berlin*, welche 1974 die erste Professur für Erwachsenenbildung eingerichtet hat, kann dabei auf die längste, ununterbrochene Zeit mit einer bzw. mehreren Professuren für Erwachsenenbildung zurückblicken (siehe Kapitel II/4.2.7). Neben Pädagogischen Hochschulen und Universitäten wurden ab 1975 auch erste Professuren für Erwachsenenbildung an Fachhochschulen eingerichtet. Sie spielen aber auch heute mit ca. 10% der Professuren nur eine geringe Rolle, ebenso wir private Hochschulen. Der Großteil, ca. 80% der Professorinnen und Professoren der Erwachsenenbildung, arbeiten an Universitäten (siehe Kapitel II/4.2.7).

Darüber hinaus konnte auch die akademische Karriereentwicklung für Professuren in der Erwachsenenbildung anhand einiger ausgewählter Daten nachgezeichnet werden. So konnte gezeigt werden, dass in Bezug auf die disziplinäre Herkunft, die Erziehungswissenschaft immer mehr an Bedeutung gewonnen hat und bis 2020 95% der Professorinnen und Professoren der Erwachsenenbildung ein Studium der Erziehungswissenschaft bzw. mit erziehungswissenschaftlichen Anteilen absolviert haben. Dabei kam es gleichzeitig zu einer Diversifikation des Fächerspektrums. Während in den 1970er Jahren noch die Kombination von Erziehungswissenschaft und einer weitere Sozial- und/oder Geisteswissenschaft dominierte, spielt heute die Psychologie als weiteres Fach eine stärkere Rolle – ohne aber dominant zu sein (siehe Kapitel II/4.2.6). Das Promotionsalter der Professor:innen stieg in den vergangenen Jahrzehnten um fast fünf Jahre an. Während das Durchschnittsalter in den 1970er Jahren noch bei 31 Jahren lag, stieg in der 1980er

Dekade auf knapp 34 Jahre an und lag in den 2010er Jahren bei knapp 36 Jahren (siehe Kapitel II/4.2.3). Die Bedeutung der Habilitation als Voraussetzung für die Berufung hat in den letzten Jahrzehnten auch für die Erwachsenenbildung abgenommen. Das Alter bei der Habilitation ist dabei in etwas geringerem Umfang als bei der Promotion gestiegen. Lag es in den 1950-1967 noch bei 37 Jahre, betrug es in den 2000er Jahren knapp 40 Jahre (siehe Kapitel II/4.2.3). Die als Alternative zur Habilitation eingeführte Juniorprofessur konnte sich bisher in der Erwachsenenbildung nicht breit etablieren. Seit der Einführung wurden 20 Wissenschaftler:innen auf eine Juniorprofessur in der Erwachsenenbildung berufen. Besonders häufig was das in Rheinland-Pfalz (*TU Kaiserslautern* und *JGU Mainz*) und Berlin (*Humboldt-Universität* und *Freie Universität*) der Fall. Das Durchschnittsalter bei der Berufung auf eine Juniorprofessur lag dabei bei ca. 37 Jahre (siehe Kapitel II/4.2.3). Demgegenüber lag das Durchschnittsalter bei der Berufung auf eine Lebenszeitprofessur in den 1970er Jahren noch bei rund 40 Jahren und erreichte in den 1990er Jahren mit knapp 46 Jahren seinen Höchstwert, bevor er in der aktuellen Dekade wieder auf 44 Jahre sank (siehe Kapitel II/4.3.2). Werden die unterschiedlichen Karrierepfade – Berufung mit vorangegangener Juniorprofessur, auf Grundlage einer Promotion und auf Grundlage einer Habilitation – miteinander verglichen, so zeigt sich, dass der Zeitraum zwischen Promotion und Berufung auf eine Professur auf Lebenszeit nach der Jahrtausendwende bei Juniorprofessor:innen und Habilitierte bei ca. 9 Jahren lag, wohingegen Wissenschaftler:innen ohne diese Voraussetzungen bereits knapp zwei Jahre früher berufen wurden. In den 2010er Jahren vergrößerte sich dieser Abstand sogar auf knapp vier Jahre, womit die Berufung auf alleiniger Basis einer Promotion nur die Hälfte der Zeit in Anspruch nahm (siehe Kap. II/4.3.2). Damit sind nur einige exemplarische Befunde an dieser Stelle zusammengetragen, welche im Ergebnisteil (Kapitel II/4) weiter ausdifferenziert dargestellt werden.

2 Herausforderungen und Limitationen

Die Entwicklung der Professuren der Erwachsenenbildungswissenschaft zum Untersuchungsgegenstand zu machen (Lepenies, 1978), betritt ein Forschungsfeld, das bislang kaum eingehender beforscht wurde. Wie bereits dargelegt, bedeutet das nicht, dass keine empirischen Untersuchungen vorgelegt worden wären. Es zeigt sich aber, dass die Forschungslage prekär ist. Damit verbunden sind einige unterschiedliche Herausforderungen für die Untersuchung, da das Forschungsfeld noch nicht strukturiert, vor allem aber die Datenlage an einigen Stellen noch keine hinreichende Gewissheit bietet. Für die Erforschung der Erwachsenenbildungswissenschaft anhand ihrer Professuren, wie wir es im *SEPE-Projekt* verfolgt haben, lassen sich daher drei zentrale Herausforderungen bündeln:

Zunächst liegt die Konstitution der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ein knappes halbes Jahrhundert zurück, sodass sie gegenwärtig im Kuhnschen Sinne als „Normal Science" (Rosenberg, 2015, S. 10), gleich wohl auch als noch „vergleichsweise jung" (Arnold, 2023, S. 124) eingestuft wird. Nicht nur in der Konstitutionsphase der Erwachsenenbildung als Wissenschaft, sondern auch in den folgenden Jahrzehnten war die Erwachsenenbildungswissenschaft vorrangig damit beschäftigt, die Vielfalt und die Pluralität ihrer Untersuchungsgegenstände wahrzunehmen und sich darüber ihren Themen zu nähern (Zeuner & Faulstich, 2009, S. 34-55). Exemplarisch sei hier die „Hildesheim-Studie" (Schulenberg, 1957) und die „Göttinger Studie" (Strzelewicz et al., 1973 [1966]) zu den Einstellungen und Meinungen Erwachsener zur Erwachsenenbildung zu nennen oder die „Hannover-Studie" (Siebert & Gerl, 1975) über das Lehr- und Lernverhalten von Erwachsenen. Weil die Erwachsenenbildungswissenschaft eine handlungsfeldbezogene Wissenschaft ist und viele – wenn nicht gar einen Großteil – ihrer Fragestellungen aus ihrem Handlungsfeld bezieht, dominieren Themen aus der sogenannten ‚Praxis' die Forschungsbemühungen der Scientific Community. Die Phänomene erlangen dabei, je nach Forschungskonjunktur und gesellschaftlicher Relevanz, mal mehr und mal weniger Aufmerksamkeit, bleiben aber weithin präsent. Diese starke handlungsfeldbezogene Verbindung zwischen Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungswissenschaft repräsentiert damit ein Selbstverständnis, wie es bspw. von *Hans Tietgens* (1981), im *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung* (Arnold et al., 2000) oder auch zuletzt in den *Hessischen Blättern für Volksbildung* (Robak & Lerch, 2024) zum Ausdruck gebracht wird. *Horst Dräger* (1981) hatte bereits Ende 1970er Jahre darauf hingewiesen, dass wiederum diese Nähe zwischen Handlungsfeld und Wissenschaft der Erwachsenenbildung zwar produktiv sei, aber eben auch dazu führe, verstärkt gegenwartsbezogene Fragestellungen in den Blick zu nehmen und dadurch Fokusse, deren Bezug zum Handlungsfeld zunächst kaum Effekte besitzen, bspw. auf die Erwachsenenbildungswissenschaft selbst gerichtete Reflexionen, zu vernachlässigen. Insofern steht die Wissenschaftsforschung zur Erwachsenenbildungswissenschaft vor einer doppelten Herausforderung an dieser Stelle: *einerseits* erwachsen Themen zur Reflexion der Erwachsenenbildungswissenschaft wohl nur selten aus dem Handlungsfeld der Erwachsenenbildung; *andererseits* dominiert die sogenannte Praxis die Forschungsaktivität

der Erwachsenenbildungswissenschaft, sodass kaum Ressourcen, Diskursräume und Affirmationen zur Verfügung stehen, sich der Reflexion der Disziplin zuzuwenden.
Eine *weitere* Herausforderung für die Erforschung der Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft liegt neben den eher disparat laufenden als aufeinander bezogenen Diskursen darin, dass die Datenlage zu Forschungsprojekten, Promotionen, Habilitationen, Professuren, Forschungsberichten, Beiträgen usw. mit konkretem Bezug zur Erwachsenenbildungswissenschaft kaum valide vorliegen. Mit den *Forschungsmemoranden zur (historischen) Erwachsenenbildungsforschung* in den Jahren 2000 (Arnold et al., 2000, 2002) und 2002 (Ciupke et al., 2002) sind gewissermaßen Bestrebungen erkennbar gewesen, weitgehende Übereinstimmungen über Forschungsthemen herzustellen, um damit einer Strukturierung der Erwachsenenbildungsforschung zuzuarbeiten. Der Aufbau einer daraus folgenden *Forschungslandkarte*, die am *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)* angesiedelt wurde, ist Ausdruck der Ermöglichung einer möglichst breiten und gleichwohl standardisierten Abbildung der Forschungslandschaft (Ludwig, 2008). Im Laufe der letzten Jahre zeigte sich indes, dass das Forschungspotential der *Forschungslandkarte* einerseits nicht abgerufen wurde, d. h. die *Forschungslandkarte* ist kaum bis gar nicht als empirisches Material für Fragen der Wissenschaftsforschung zur Erwachsenenbildungswissenschaft herangezogen worden. Andererseits ist die Befüllung der Datenbank der *Forschungslandkarte* leider nicht zufriedenstellend, so dass ihr volles Potential auch nur bedingt ausschöpfbar ist.[115] Interessant ist dies, weil es anderen Datenbanken zu erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung ähnlich geht und bislang das Problem weiter vorherrscht, einen validen Datensatz zu gewinnen.
Eine *dritte* Herausforderung für die Erforschung der Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft anhand ihrer Professuren ist die heterogene Semantik der Denominationen der Professoren und das damit verbundene Zuordnungs- und Zugehörigkeitsproblem: Werden zur Erwachsenenbildungswissenschaft all jene epistemischen Aktivitäten gezählt, die sich im Horizont der *Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)* bündeln lassen oder zählen auch die Bereiche außerhalb der Sektion einerseits oder sektionsübergreifende Bereiche andererseits dazu? Sofern *Martha Friedenthal-Haase* und *Elisabeth Meilhammer* gefolgt wird, ist für die Erwachsenenbildungswissenschaft charakteristisch, dass „die diffuse Grenzziehung hinsichtlich des Objektbereichs mit einer Tendenz zur Totalisierung und Diffusion" (Friedenthal-Haase & Meilhammer, 2010, S. 89) einhergeht. Das kann zum einen daran liegen, dass eine Wissenschaft (von) der Erwachsenenbildung sich nicht allein dadurch beschreiben lässt, dass sie Erwachsene zum Gegenstand hat und sich wissenschaftlicher Methoden bedient. In diesem Sinne wären auch die Psychologie und Soziologie diesem Bereich zuzuordnen. Die Erziehungswissenschaft muss daher „Ausgangspunkt und Mitte der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung sein" (Knoll, 1972, S. 13). Aber auch mit dieser Eingrenzung eröffnet sich ein breites Feld, welches auch nicht institutionalisierte Lernformen umfasst und sich damit vielfältigen (Teil-)Disziplinen eröffnen, wie z. B. Freizeitpädagogik. Hinzu

115 Darüber hinaus wurden in der Erwachsenenbildungswissenschaft bislang nur wenige Forschungsinfrastrukturen entwickelt, die die bestehende Datenlage ergänzen oder verbessern könnten. Um diesem Defizit entgegenzuwirken, wurde auf der Jahrestagung der *Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* an der Universität Duisburg-Essen im September 2024 eine Arbeitsgruppe ins Leben gerufen. Mit Beschluss der Mitgliederversammlung widmet sich die *AG Metadaten zur Forschung der Sektion Erwachsenenbildung* – der *Malte Ebner von Eschenbach, Kerstin Hoenig, Josef Schrader* und *Jörg Schwarz* angehören – der Sichtbarmachung wissenschaftlicher Leistungen in der Erwachsenenbildung. Ein zentrales Ziel dieser Arbeitsgruppe ist es, die Wissenschaftsforschung innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft gezielt voranzutreiben.

kommen Schnittstellen zu Querschnittsdisziplinen, wie der Medienpädagogik, sowie zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, und zu verschiedenen Disziplinen, welche sich in ihrem Praxisfeld mit Inhalten an Erwachsene wenden, wie z. B. der Politischen Bildung oder der Umweltbildung.

Die drei benannten Herausforderungen stehen nicht exklusiv für die Wissenschaftsforschung in der Erwachsenenbildungswissenschaft, sondern sind ebenfalls Diskussionsgegenstand in der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung (Bers, 2024; Vogel, 2024; Kauder, 2010, S. 124; Horn, 2003, S. 11). Dabei hat die Diskussion um die Validität der Daten immer wieder Konjunktur und scheint sich zu einem Dauerproblem etabliert zu haben.

Damit verbunden sind einige methodische und datenbezogene Limitationen der vorliegenden empirischen Untersuchung, auf die wir im Folgenden konkreter eingehen wollen: Dazu zählt zunächst die bereits angesprochene Zuordnung bzw. Aufnahme von Personen in die Datenbank – unabhängig von der hier vorgenommenen Auswertung, welche sich auf die Denominationen bezog. Welche Kriterien für die Aufnahme herangeführt werden können und an welchen Stellen eine Grenzziehung möglich ist, bleibt zunächst unbeantwortet. Die Denomination hat sich zwar als ein klares, aber auch trügerisches Differenzmerkmal erwiesen: denn einerseits sind dadurch Personen ausgeschlossen worden, die der Scientific Community der Erwachsenenbildung zwar zugerechnet werden, d. h. so wahrgenommen und/oder sich zugehörig fühlen; gleichzeitig sind andererseits aber Personen berücksichtigt worden, welche aufgrund ihrer Denomination eingeschlossen und der Erwachsenenbildungswissenschaft daher zuordbar sind, aber aufgrund ihrer Forschungsschwerpunkte und im Selbstverständnis (sich) nicht zur Scientific Community und ihrem Diskurszusammenhängen hinzuzählen. Unter dieser Perspektive wurde auch deutlich, dass zwischen den hier vorgestellten Ergebnissen und anderen Befunden durchaus begründbare Abweichungen vorliegen, welche – trotz guter Kenntnis des Untersuchungsgegenstands – nicht gänzlich ausgeschlossen werden können.

Ein zentraler Schwerpunkt des Projekts lag auf der systematischen Recherche, Erfassung und Transparenz der Daten. Das *SEPE-Forschungsprojekt* hat sich auf organische Weise entwickelt und wurde bislang nur in begrenztem Umfang gefördert. Diese Rahmenbedingungen erforderten es, flexible und kreative Strategien zur Datensammlung und -auswertung zu erproben. Anstelle einer strukturierten Umfrage an Hochschulen oder einer umfassenden Archivrecherche entschieden wir uns zunächst für eine breite Recherchestrategie, die eine vielseitige und dynamische Annäherung an das Forschungsfeld ermöglichte. Zwar stellte diese Herangehensweise methodische Herausforderungen dar, doch sie eröffnete auch wertvolle Chancen: So konnten viele lebende Personen aktiv in die Datenerhebung einbezogen werden, indem sie ihre eigenen Daten überprüften und ergänzten. Zwar waren nicht in allen Fällen vollständige Kontaktinformationen verfügbar, insbesondere bei emeritierten Professor:innen, doch boten vorhandene Dokumente eine wertvolle Grundlage für die Forschung. Bei verstorbenen Personen konnten verschiedene Quellen herangezogen werden, die – obwohl sie teils unterschiedliche Informationen enthielten – einen wichtigen Ausgangspunkt für eine weiterführende Analyse bildeten. Die direkte Recherche in Universitätsarchiven konzentrierte sich auf zentrale Akteur:innen, beispielsweise die ersten Professor:innen der Erwachsenenbildung, und lieferte bereits wertvolle Erkenntnisse. Der noch bestehende Bedarf an Nacherfassung und Validierung der Daten bietet zugleich neue Perspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten für das Forschungsprojekt. Zudem eröffneten sich im Verlauf der bisherigen Arbeiten vielversprechende Anschlussmöglichkeiten, die im Folgenden näher erläutert werden.

3 Entwicklungsmöglichkeiten des Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung (PAEB)

Die bisherigen Erkenntnisse werfen zentrale Fragen auf, die für eine weiterführende Forschung von Bedeutung sind: Welche alternativen Methoden könnten eingesetzt werden, um fehlende Daten zu erheben und bestehende Lücken zu schließen? Wie kann eine nachhaltige und transparente Datenvalidierung sichergestellt werden, insbesondere bei unvollständigen oder widersprüchlichen Quellen? Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern eine intensivere Kooperation mit Hochschulen und Archiven neue Erkenntnisse liefern könnte. Könnte etwa eine gezielte Vernetzung mit Fachgesellschaften und universitären Netzwerken helfen, bislang unzugängliche Daten zu erschließen? Zudem bleibt offen, in welchem Umfang technische Lösungen der Digital Humanities – wie digitale Archive oder automatisierte Datenverarbeitungsmethoden – die Forschungsarbeit unterstützen könnten. Diese und weitere Aspekte verdeutlichen den hohen Bedarf an einer methodischen und strategischen Weiterentwicklung des Forschungsprozesses. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Fragen könnte nicht nur zur Optimierung der aktuellen Forschungsarbeit beitragen, sondern auch als Modell für ähnliche Projekte dienen.
Im Rahmen des *SEPE-Projekts* zeigten sich immer wieder Möglichkeiten auf, wie der bestehende Forschungsansatz in verschiedene Richtungen erweitert werden könnte. Aus Kapazitätsgründen musste bisher das Vorhaben sowohl bezüglich der Datenerfassung als auch der Auswertung schmal gehalten werden. An dieser Stelle sollen nun einige Entwicklungsmöglichkeiten umrissen werden, wohl wissend, dass diese noch in vielfältiger Weise ergänzt werden können. Daher geht es uns an dieser Stelle nicht um Vollständigkeit, sondern vielmehr soll das Potenzial aufgezeigt werden, welches durch eine erweiterte Datenerfassung, Datenauswertung sowie technische Weiterentwicklung erschlossen werden könnte.

a) Erweiterte Datenerfassung

Wie bereits erwähnt, erweiterte sich zunächst das Spektrum der erfassten Daten im Rahmen des Vorhabens, bis ein fester Datenstamm definiert wurde (siehe Kapitel II/3). Diese Begrenzung wurde dabei pragmatisch entlang der zentralen Fragestellung vorgenommen. Neben der automatischen Integration von Daten (siehe unten) wurden bei der Datensammlung – schon aus Gründen der Nachvollziehbarkeit – Quellen angegeben. Diese Quellen beziehen sich dann zumeist nicht nur auf die erfassten Daten, sondern umfassen auch weitere Angaben zu den Personen. Da hierbei zum Teil auch auf Online-Quellen verwiesen wird, welche nicht langfristig existieren, wurden die Daten zum Teil auch kopiert und bei der Datenerfassung in das Feld „Besonderheiten" eingetragen. Dazu gehörten z. B. Zugehörigkeiten zu Verbänden, Angaben zum Titel der Promotion, Zweitgutachter:innen der Promotionen sowie ergänzende Angaben zum Lebenslauf. Darüber hinaus wäre eine systematische Erweiterung u. a. in folgenden Bereichen denkbar:

- Bilddokumente, z. B. Portraits
- Dokumente, wie z. B. unveröffentlichte Schriften, Nachlässe
- Doktorand:innen und Habilitand:innen der Professorinnen und Professoren
- weitere Personengruppen, wie z. B. wissenschaftliches Personal
- Forschungsschwerpunkte
- Forschungsprojekte
- Mitgliedschaften, z. B. in Fachverbänden

Das Spektrum umfasst dabei sowohl qualitative als auch quantitative Daten, wobei der Aufwand, gerade in Bezug auf das Ziel einer (weitgehenden) Vollständigkeit, berücksichtigt werden muss. Die Entscheidung für eine Erweiterung steht dabei in engem Zusammenhang mit möglichen Forschungsdesideraten, wie sie im Kapitel III/4 beschrieben werden. Von Interesse könnten darüber hinaus Überlegungen sein, welche im Zusammenhang mit der standardisierten Erfassung von Wissenschaftsdaten stehen. Neben der *GND*, welche vor allem von den Bibliotheken zur Erschließung von Publikationen genutzt wird aber auch Angaben von Personen enthält (siehe Kapitel II/3.2), wäre hier der *Kerndatensatz Forschung (KDSF)*[116] zu erwähnen, welcher per Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 des Grundgesetzes durch eine *Kommission für Forschungsinformationen in Deutschland (KFiD)*[117] entwickelt wird. Der Standard enthält u. a. auch Personendaten. Diese enthalten u. a. folgende Angaben zur Person, welche im Sinne „vertrauenswürdiger und vergleichbare Forschungsinformationen"[118] erfasst werden sollen: Identifikator, Name, Vorname, Geburtsdatum, Geschlecht, Land der Staatsangehörigkeit, Promotion, Habilitation, Beschäftigungsverhältnisse, Projektbeteiligungen, Promovierende, Habilitierende, Preisträger.
Diese Angaben geben eine Idee davon, welche Daten als relevant erachtet und ggf. erfasst und ausgewertet werden. Kritisch ist dabei zu Fragen, wer Zugang zu diesen Daten haben soll, wie diese Daten genutzt werden und in welcher Form diese ggf. auch der Forschung zur Verfügung stehen und wie sie dann auch im Verhältnis zu disziplininternen Forschungsvorhaben stehen, wie das hier vorgestellte.

b) Technische Weiterentwicklung und Übertragung

Die technische Grundlage (siehe Kapitel II/3) der Datenerfassung und -aufbereitung auf Basis einer Datenbank und Web-Applikation ermöglichen einen unkomplizierten Umgang mit den Daten sowie insbesondere eine parallele Bearbeitung von mehreren Personen. Eine wesentliche Erweiterung wäre die Etablierung eines umfassenden Rechtemanagements, welches die Freigabe von Datenbeständen für Forschende ermöglicht. Unter dem Gesichtspunkt des Datenschutzes ist es dabei relevant, dass Auswertungen keine Rückschlüsse auf einzelne Personen ermöglichen.
Im Rahmen der Vorarbeiten konnten viele Erfahrungen in der Konfiguration der Datenbank gesammelt werden. Nicht alle Fragestellungen konnten dabei aber befriedigend gelöst werden. Dieser Umstand muss aber nicht nur als Nachteil gesehen werden, sondern dient auch der Offenlegung vorhandener Probleme und Unschärfen, welche auch für die

116 *KDSF – Standard für Forschungsinformationen in Deutschland*, https://kerndatensatz-forschung.de/
117 *Kommission für Forschungsinformationen*, https://kfid-online.de/
118 Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern über die Einrichtung einer *KfiD*, https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bekanntmachung_KFiD_BAnZ.pdf

Übertragung des Ansatzes auf andere (Teil-)Disziplinen oder die Erweiterung auf größere Bereiche (z. B. die gesamte Erziehungswissenschaft) von Interesse sein könnten. Der gewählte Ansatz zeigt dabei, wie auch mit sehr geringen Mitteln eine technische Infrastruktur bereitgestellt werden kann, welche den grundlegenden Bedürfnissen gerecht wird.
Unabhängig davon bedarf es sowohl auf technischer als auch auf inhaltlicher Seite eine kontinuierliche Pflege und damit Ressourcen in Form von Personal und finanziellen Mitteln. Dazu gehört auch ohne eine der geschilderten Erweiterungen ein kontinuierliches Monitoring der Entwicklungen im Feld, d. h. (Neu-)Berufungen, Status- und Hochschulwechsel, Emeritierungen und Todesdaten. Darüber hinaus ist auch auf technischer Seite die Sicherstellung des Datenschutzes, die Kompatibilität mit externen Ressourcen sowie die Aktualisierung der Software und die Finanzierung des Datenspeichers zu gewährleisten. Mittelfristig sind diese Fragen geklärt, langfristig stellt sich die Frage, wie diese Aufgaben auch in Kooperation mit der Sektion als zentrale Vertretung der Disziplin realisiert werden können und ob hier überhaupt (z. B. mit Perspektive eines hochschulübergreifenden Forschungsdatenmanagements) ein Bedarf besteht.

c) Vernetzung, Open Science und Open Data

Wie bereits angedeutet, konnte in *SEPE* bereits an vielen Stellen auf bereits erhobene Daten zurückgegriffen werden. Gleichzeitig wurde die Möglichkeit genutzt, durch die Verlinkung auf andere Datenbanken die bereitgestellten Informationen zu einzelnen Personen anzureichern. So wurde durch die Verlinkung über die *GND-ID*, *OrcID*, *Wikipedia* und *FIS-Bildung* eine automatische Ergänzung personenbezogener Daten vorgenommen (siehe Kapitel II/3.5.3). So können z. B. über den *GND-Explorer* exakte Lebensdaten, weitere assoziierte Organisationen und Publikationen recherchiert werden. Darüber hinaus sind über die *GND* auch weitere personenbezogene Quellen zu recherchieren. Der Vorteil der *GND* besteht dabei in der langfristigen Verfügbarkeit der Daten und der Tatsache, dass es sich um eine im Bibliotheksbereich verbreitete Norm handelt und weitere Entwicklungen hier zu erwarten sind. Zudem erfolgt die Bereitstellung ohne Zutun der entsprechenden Personen und damit verbundenen Aufwand. Gleiches gilt für *FIS-Bildung*, der eine umfassende (wenn auch nicht vollständige[119]) Übersicht über die Publikationen einzelner Personen ermöglicht und über eine automatisierte Abfrage das Profil der erfassten Professor:innen ergänzt. Die vorgenommene Ergänzung um den *OrcID-Link* wurde als eine weitere Möglichkeit gesehen, über die Verlinkung zu einem persönlichen Profil eine individuelle Ergänzung von Angaben zu ermöglichen, um Lücken zu schließen, ebenso über einen *Wikipedia-Eintrag* zur Person. Während ein *OrcID-Profil* durch jede/n selbst anzulegen ist, können *Wikipedia-Einträge* von jeder bzw. jedem erstellt werden. Bisher sind Artikel in der *Wikipedia* nur für wenige Professor:innen der Erwachsenenbildung vorhanden. Eine Ergänzung, insbesondere aus der Scientific Community heraus, wäre sicherlich sowohl ein wertvoller Beitrag zur Sichtbarmachung der Disziplin als auch – in Ermangelung aktueller bzw. aktualisierter biographischer Handbücher – für das Studium. Interessant wäre hier auch die Erweiterung um KI-Tools zur Recherche als auch Analyse der Daten. So existieren gerade für die historische Forschung viele Quellen nur analog, so dass nur entsprechende Verweise vorgenommen werden könnten und so der Zugriff zu den Daten erschwert ist (z. B. Lipsmeier & Münk ,2019, 2022; Wolgast & Knoll, 1986).

119 Die begrenzte Erfassung der Publikationen in einzelnen wissenschaftlichen Datenbanken zeigte sich z. B. im Rahmen der Erstellung einer Bibliographie für Prof. Dr. *Joachim Münch* (Rohs & Kaczynski, 2022).

Darüber hinaus ist die Entwicklung weiterer Plattformen zur Erfassung von Personendaten von Wissenschaftler:innen und ihrer Forschung zu beobachten, wozu beispielsweise *OpenAlex*[120] als bibliografische Datenbank der Non-Profit-Organisation *OurResearch* gehört. Diese Datenbank ist auch ein Beispiel für eine bewusste Alternative zu kommerziellen Angeboten, wie beispielsweise *Scopus*[121], zu sehen, welche Forschungsdaten sammeln und kommerziell verwerten. Sie stehen im Gegensatz zum Ansatz der Open Science, dessen Ziel es ist „Ergebnisse öffentlich finanzierter Forschung in digitalem Format der Wissenschaft, der Wirtschaft oder der Gesellschaft allgemein zugänglicher zu machen" (DtUN, 2020, S. 12).

Die zunehmende Digitalisierung wissenschaftlicher Daten eröffnet neue Perspektiven für die Disziplinforschung in der Erwachsenenbildung. Durch die gezielte Anwendung von Open Science-Prinzipien und *Open Research Data (ORD)* können nicht nur bestehende Forschungsdaten langfristig gesichert, sondern auch für eine breitere wissenschaftliche Gemeinschaft nutzbar gemacht werden. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, die gesammelten Informationen so aufzubereiten, dass ihre Nachnutzung erleichtert wird. Hier bieten die Methoden der Digital Humanities – etwa computergestützte Analysen großer Datenmengen oder die Visualisierung wissenschaftlicher Netzwerke – wertvolle Ansätze zur Weiterentwicklung der Disziplinforschung (Jannidis et al., 2017). Die in *SEPE* entwickelte Datenbank bildet eine wichtige Grundlage für künftige Untersuchungen. Durch ihre kontinuierliche Erweiterung und Vernetzung mit weiteren Forschungsdatenbanken kann sie weiter ausgebaut und optimiert werden. Langfristig trägt eine offene und transparente Datenhaltung nicht nur dazu bei, die Nutzung der Daten durch Forschende zu fördern, sondern stärkt auch die Sichtbarkeit und Anschlussfähigkeit der Erwachsenenbildungswissenschaft im wissenschaftlichen Diskurs.

Dabei ist jedoch auch kritisch die zunehmende Datafizierung im Wissenschaftsbereich zu hinterfragen, welche sich nicht nur Praktiken der Datensammlung, sondern auch der Vernetzung von Daten und deren übergreifende Analyse zeigt. Entscheidend ist dabei nicht nur die Datenqualität. Wenn die Daten nicht allein zu Forschungszwecken, sondern auch für Fragen der administrativen Steuerung genutzt werden, sind auch mögliche Risiken und unbeabsichtigte Folgen in den Blick zu nehmen (Borgman, 2018). Dazu könnten Einschränkungen der wissenschaftlichen Freiheit gehören, wenn die Vergleichbarkeit von Leistungen anhand von einfachen Metriken erfolgt und dadurch erleichtert wird. Zudem könnte eine enge Überwachung von Forschungsleistungen befördert werden und würden Risiken des Datenschutzes mit sich bringen, wenn Wissenschaftler:innen z. B. zur Veröffentlichung bestimmter Leistungsdaten direkt oder indirekt gezwungen werden. Gefahren bestehen durch ein stärker durch Plattformen dominiertes Reputationsmanagement. Dabei können auch Abhängigkeiten von kommerziellen Plattformen entstehen. Schließlich können auch durch automatisierte Auswertungen und den Einsatz von KI fehlerhafte Daten produziert werden, die zu realen Benachteiligungen, z. B. in der Bewertung oder Reputation führen können. Die Erfassung von Daten und deren Transparenz ist in diesem Sinne auch kritisch zu sehen, wenn sie zu einem Zwang wird, der Kontrolle und Effizienzsteigerung zum Ziel hat (Han, 2012). In diesem Sinne ist die Frage zentral, wer die Daten zu welchem Zweck sammelt und zur Verfügung stellt.

120 *OpenAlex*, https://openalex.org/
121 https://www.scopus.com/

4 Forschungsdesiderate zur Entwicklung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft

Die Entwicklung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft wird von verschiedenen Dynamiken geprägt. Die Entscheidung, ihre Entwicklungsprozesse anhand der Betrachtung ihrer Professuren nachzuverfolgen, hat sich als vielversprechender Ansatz erwiesen, da sie wertvolle Beiträge und Anknüpfungspunkte für die Disziplingeschichte der Erwachsenenbildung liefern. Allerdings wurden durch die Festlegung dieses Schwerpunkts bestimmte Aspekte fokussiert, während andere außerhalb der Betrachtung blieben. Vor diesem Hintergrund erscheinen einige Forschungsdesiderate besonders relevant, deren Bearbeitung weitere aufschlussreiche Erkenntnisse für die historische und systematische Erforschung der Erwachsenenbildung versprechen:

Ein zentraler Aspekt ist die Betrachtung der *Entwicklungsdynamiken in einem weiter gefassten Verständnis der Zugehörigkeit zur Disziplin*. So wäre es lohnenswert, Forschungsstrukturen und Professuren mit einem klaren Bezug zur Erwachsenenbildung, aber ohne explizite Denomination in diesem Bereich, systematisch zu untersuchen (bspw. die Entwicklung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung im Horizont der disziplinären Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft). Zudem könnten angrenzende erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen wie die Berufspädagogik, Sozialpädagogik oder die Allgemeine Erziehungswissenschaft stärker in die Analyse einbezogen werden, um ein vollständigeres Bild der Verflechtungen mit der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der Erwachsenenbildung zu erhalten. Darüber hinaus spielen die Bezugsdisziplinen für die Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft eine nicht unbedeutende Rolle, was sich über eine genauere Analyse der disziplinären Sozialisation der Professor:innen nachvollziehen ließe.

Auch die *historische Entwicklung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft vor dem Zweiten Weltkrieg* ist ein noch unzureichend erforschtes Feld. Hier stellt sich insbesondere die Frage nach geeigneten Ein- und Ausschlusskriterien für eine historische Betrachtung, da entsprechende Denominationen erst nach dem Zweiten Weltkrieg etabliert wurden. Ebenso sind Veränderungen territorialer und institutioneller Grenzen zu berücksichtigen, die eine direkte Vergleichbarkeit erschweren. Gleichwohl böten die bisherigen Erträge aus dem *SEPE-Projekt* Anknüpfungsstellen, die ausgebaut werden könnten.

Weiterhin könnten einzelne *Hochschulen* in den Fokus der disziplingeschichtlichen Forschung in der Erwachsenenbildung als Forschungsdesiderat gerückt werden. So lässt sich anhand der Professuren zeigen, dass bspw. das *Institut für Erwachsenenbildung in Leipzig* oder das *Institut für Erwachsenenbildung an der Universität Bremen* eine besondere Rolle für die wissenschaftliche Entwicklung der Disziplin innehatten. Ihre spezifische Bedeutung, Entwicklung, Arbeitsweisen und wissenschaftlichen Schwerpunkte zu untersuchen, wird mit dem Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung erheblich unterstützt.

Ein weiteres zentrales Forschungsdesiderat sind die *Berufungspraxen* (siehe Friedenthal-Haase, 2023, S. 275–284) in der Erwachsenenbildung. Die Verfahren zur Besetzung von Professuren unterlagen im Laufe der Zeit erheblichen Veränderungen, insbesondere im

Zuge der Hochschulentwicklung in Ost- und Westdeutschland. Studien, etwa zu den Berufungsverfahren in Ostdeutschland nach der Wiedervereinigung, geben Hinweise auf die Mechanismen der Selbst- und Fremdeinschätzung innerhalb des akademischen Feldes. Diese Prozesse zu analysieren, könnte ein besseres Verständnis der wissenschaftlichen Karrierewege in der Erwachsenenbildung ermöglichen.

Eng damit verbunden sind *akademische Netzwerke*, die sich unter anderem durch Promotions- und Habilitationsbetreuungen manifestieren. Der Einfluss von ‚Stallgeruch' – also der Zugehörigkeit zu bestimmten wissenschaftlichen Schulen – sowie die Bedeutung individueller akademischer Netzwerke lassen sich durch Netzwerkanalysen und geographische Visualisierungen noch detaillierter erfassen auf der Grundlage der versammelten Daten im *Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung (PAEB)*. Diese könnten bestehende Analyse zu Zitationsnetzwerke ergänzen (Schrader, 2024b).

Die *berufsbiografische Betrachtung von Wissenschaftler:innen* ist ebenfalls ein vielversprechender Forschungsansatz. Hier könnten vor allem Biografien von Professor:innen, etwa aus jüngeren Arbeiten zu *Fritz Borinski* (Friedenthal-Haase, 2023) oder *Johannes Weinberg* (Behrens et al., 2025), herangezogen werden, um Entwicklungen und Karrieremuster in der Erwachsenenbildungswissenschaft nachzuzeichnen.

Vergleichende Analysen der wissenschaftlichen Entwicklung der Erwachsenenbildung in unterschiedlichen Ländern und disziplinären Kontexten könnten weitere Erkenntnisse liefern. Insbesondere der Wandel durch Universitätszusammenlegungen, etwa die Eingliederung Pädagogischer Hochschulen in Universitäten, hat die institutionelle Landschaft erheblich beeinflusst und sollte stärker berücksichtigt werden.

Ein weiteres lohnendes Forschungsfeld ist die *Mobilität* von Professor:innen im Verlauf ihrer Karriere. Wie oft und aus welchen Gründen wechseln Wissenschaftler:innen die Hochschule? Welche Muster lassen sich in den Karrierewegen der Erwachsenenbildungsforschung erkennen und haben sie diese über die Zeit verändert? Eine detaillierte Auswertung dieser Daten könnte helfen, die disziplinäre Vernetzung, aber auch die Bedingungen wissenschaftlicher Karrieren besser zu verstehen.

Noch nicht ausgewertet sind zudem die *Altersstrukturen* der Professorenschaft über die Zeit, sowie eine differenzierte Betrachtung der Entwicklung der unterschiedlichen *Besoldungsstufen* (H, C und W) sowie *weiterer Personalgruppen*.

Für die Karriereverläufe wäre zudem eine Untersuchung des *Verhältnisses von Promovierten, Habilitierten und Profesor:innen i*nteressant, um Entwicklungschancen in der Akademia auch im zeitlichen Verlauf nachzuzeichnen.

Nicht zuletzt verdienen die *Forschungsschwerpunkte* innerhalb der Erwachsenenbildung besondere Beachtung. Eine qualitative Analyse der Forschungsinhalte könnte dazu beitragen, die Entwicklung des Forschungsfeldes zu kartieren, bestehende Schwerpunkte zu identifizieren und mögliche Leerstellen aufzudecken. Dies ließe sich mit einer systematischen Erfassung von Forschungsprojekten kombinieren, um eine umfassende *Forschungslandkarte* der Erwachsenenbildung zu erstellen.

Schließlich bleibt auch die Untersuchung wissenschaftlicher *Publikationen* und der verfügbaren Forschungsdaten ein Desiderat. Die strukturierte Erfassung und Analyse dieser Materialien könnte nicht nur die Sichtbarkeit der Erwachsenenbildungsforschung erhöhen, sondern auch zukünftige Forschungen erleichtern und Synergien innerhalb des Feldes fördern.

Schon auf Grundlage der bisherigen Daten, aber noch mehr durch die oben skizzierten Forschungsansätze, ergeben sich vielfältige Möglichkeiten zur weiteren wissenschaftlichen

Analyse. Besonders fruchtbar wären Quer- und Längsschnittanalysen, Netzwerkanalysen zur Verbindung von Professor:innen, Doktorand:innen und Habilitand:innen, Untersuchungen zur Mobilität innerhalb der akademischen Laufbahn sowie die disziplinäre Einordnung im Karriereverlauf. Diese Forschungsrichtungen könnten die Erwachsenenbildung als Wissenschaft weiter konturieren und ihre historische sowie aktuelle Entwicklung differenziert nachzeichnen.

In der vorliegenden Analyse wurden Zukunftsprojektionen nicht berücksichtigt, also die Entwicklung der Professuren unter Berücksichtigung des aktuellen Status Quo sowie möglicher Statuswechsel wie Emeritierungen oder Pensionierungen. Solche Auswertungen wären grundsätzlich möglich, stoßen jedoch auf Herausforderungen: Die Einrichtung neuer Professuren, die Wiederbesetzung bestehender Stellen sowie zeitliche Verschiebungen von Statuswechseln oder Übergangsfristen lassen sich nur schwer prognostizieren. Dennoch lassen sich zumindest grobe Abschätzungen insbesondere im Hinblick auf bevorstehende Emeritierungen/Pensionierungen treffen. Diese könnten eine wertvolle Grundlage für die politische Steuerung bieten, um Nachbesetzungen gezielt zu unterstützen. Darüber hinaus wären auf Basis zusätzlicher qualitativer Daten, wie z. B. Interviews, ein vertieftes Verständnis der individuellen Motive, Bedingungen und Schwerpunktsetzungen in der Erwachsenenbildungswissenschaft möglich.

Ein abschließender Blick auf die skizzierten Forschungsdesiderate verdeutlicht, dass die Wissenschaftsforschung in der Erwachsenenbildung noch zahlreiche ungenutzte Potenziale birgt. Die bislang erhobenen Daten bieten dafür eine gute Grundlage und die gewonnenen Erkenntnisse liefern wertvolle Anhaltspunkte. Doch erst durch eine weiterführende Analyse, insbesondere mit Blick auf Netzwerke, Karriereverläufe und institutionelle Entwicklungen, kann ein umfassenderes Bild der Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft gezeichnet werden. Die Erwachsenenbildungswissenschaft steht damit vor der Herausforderung, ihre eigene Geschichte und Struktur weiter zu erschließen – nicht nur zur Dokumentation, sondern auch als Grundlage für strategische Entscheidungen und künftige Entwicklungen. Indem diese offenen Fragen weiterbearbeitet werden, kann die Disziplin nicht nur ihre eigene Verortung schärfen, sondern auch ihre wissenschaftliche Sichtbarkeit und Anschlussfähigkeit stärken. Letztlich ist die Reflexion über die eigene Wissenschaftlichkeit nicht nur ein Blick in die Vergangenheit, sondern immer auch eine Perspektive für die Zukunft.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Aebi, D. (1995). *Weiterbildung zwischen Markt und Staat: Zur Wirksamkeit von Steuerungsprinzipien in der schweizerischen Bildungsspirale.* Rüegger.

Alke, M., Uhl, L. & Troidl, K. (2023). Intermediäre Akteure und ihre Bedeutung für die historische Formierung von spezifischen Berufsbildern und Arbeitsmärkten in der öffentlichen Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *46*(3), 495–516.

Allmendinger, J. (2024). Zur Gleichstellung von Frauen in der Wissenschaft. *BIOspektrum*, *30*(1), 3.

Arnold, R. (2019). Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung in der Weiterbildung. *Pädagogische Rundschau*, 73(2), 109–123.

Arnold, R. (2023). Erwachsenenbildung als Wissenschaft. In R. Arnold, E. Nuissl, & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. Auflage, S. 124-125). Klinkhardt.

Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl, E. & Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung.* Frankfurt/M.: DIE [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf].

Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl, E., Schlutz, E. & Wittpoth, J. (2002). Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. Frankfurt/M.: DIE [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/arnold02_01.pdf].

Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (2001). Vorwort. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 7-8). Klinkhardt.

Bachmann-Di Michele, M. (1992). *Die Volks- und Erwachsenenbildung in der deutschen Schweiz im 19. Jahrhundert.* Peter Lang.

Bahr, A., Eichhorn, K. & Kubon, S. (2022). *#IchBinHanna: Prekäre Wissenschaft in Deutschland.* Suhrkamp.

Baumert, J. & Röder, P. (1989). *Zur personellen Situation in der Erziehungswissenschaft an den wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland.* Max-Planck-Institut.

Becker, H. (1975). *Weiterbildung: Aufklärung, Praxis, Theorie: 1956-1974*. Klett.

Behm, B. (2014). 50 Jahre „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" (DGfE). Gedanken zu Jubiläum und Forschungslücken. Beitrag zum Programmheft des 24. DGfE-Kongresses „Traditionen und Zukünfte – 50 Jahre DGfE" vom 9. bis 12. März 2014 in Berlin. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 25(48), 11–23.

Behrens, H., Ciupke, P. & Reichling, N. (Hrsg.) (2025). *Johannes Weinberg. ‚Das Zentrum sind für mich die Lehr-Lern-Prozesse'. Leben lernen in Deutschland 1932 bis 2024.* Klemm & Oelschläger.

Berg, C., Herrlitz, H.-G. & Horn, K.-P. (2004). *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik*. Springer VS.

Berning, E. & Küpper, H.-U. (2001). Juniorprofessuren statt Habilitation? Eine Klärung festgetretener Positionen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, (2), 121–142.

Bers, C. (2024). „Wenn du erst Königin bist" oder die Allgemeine Erziehungswissenschaft/Pädagogik mit dem Schwerpunkt ... In D. Erdmann, S. Haupt, S. Hofbauer, L. Otterspeer, F. Schreiber & K. Vogel (Hrsg.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen* (S. 89–93). Klinkhardt.

BFS – Bundesamt für Statistik (Hrsg.) (2005). *Grundkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der ALL-Erhebung (Adult Literacy and Lifeskills)*. BFS.

Biemüller, R., Froebus, K. & Schröder, S. (2021). Who cares about Übergänge? *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, *4*(1), 17–23.

Blasse, N. & Wittek, D. (2014). Die Situation des wissenschaftlichen ‚Nachwuchses' im Fach Erziehungswissenschaft – 2014 revisited. *Erziehungswissenschaft*, *25*(48), 59–71.

BLK = Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hrsg.) (1973). *Bildungsgesamtplan*. Klett.

BMWF – Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2011). *Universitätsbericht 2011.* BMWF.

Borgman, C. L. (2018). Open Data, Grey Data, and Stewardship: Universities at the Privacy Frontier. *Berkeley Technology Law Journal*, 33(2), 365–412.

Born, A. (1991). *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme.* Klinkhardt.

Brauns, J. (2021). *Die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Fachstudiengänge im Spiegel ihrer Studien- und Prüfungsordnungen. Inhalte und Lernziele im Spannungsfeld von Heterogenität, Pluralität und Ausdifferenzierung*. Universitätsverlag Göttingen.

Breitsprecher, U. (2020). *Der sozialistische Hochschullehrer. Die Berufungspolitik in der SBZ/DDR am Beispiel der Hochschullehrerschaft der Humboldt-Universität zu Berlin (1945–1990).* Universität Leipzig.

Brentjes, S. & Pasternack, P. (1994). Berufungsverfahren Ost: Der Spagat zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung. *Hochschule Ost*, 3(4), 28–43.

Brezinka, W. (2000). *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. Band 1. Wien*. Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Brezinka, W. (2014). *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. Band 4: Pädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien und der Universität Klagenfurt. Abschließender Überblick und Bilanz.* Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Buchmann, M., König, M., Li, J. H. & Sacchi, S. (1999). *Weiterbildung und Beschäftigungschancen: Nationales Forschungsprogramm 33 -Wirksamkeit unserer Bildungssysteme (1. Aufl.)*. Rüegger.

bukof = Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen e.V. (2017). *Auf dem Weg zur Professur an einer Fachhochschule/Hochschule für angewandte Wissenschaften: Hinweise und Informationen für Interessierte und Bewerberinnen.* [https://bukof.de/wp-content/uploads/2018-Leitfaden-FH-Professur-Web.pdf].

Burkhardt, A., Nickel, S., Berndt, S., Püttmann, V. & Rathmann, A. (2016). Die Juniorprofessur – vergleichende Analyse neuer und traditioneller Karrierewege im deutschen Wissenschaftssystem. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38 (1-2), 86–117.

Burkhardt, A. & Scherer, D. (1993). *Wissenschaftliches Personal und Nachwuchsförderung an ostdeutschen Hochschulen. Projektberichte (7).* Projektgruppe Hochschulforschung.

Burkhardt, A., & Scherer, D. (1997). Wissenschaftliches Personal. In G. Buck-Bechler, H.-D. Schaefer, & C.-H. Wagemann (Hrsg.), *Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung* (S. 283-356). Deutscher Studien Verlag.

BuWin = Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. (2021). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. wbv Publikation*.

Cacho, V. & Gollob, S. (2024). *SVEB-Branchenmonitor 2024.* Schweizerischer Verband für Weiterbildung.

Casale, R. (2021). Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland* (S. 212–224). Klinkhardt.

CHE – Centrum für Hochschulentwicklung. (2024). *Hochschulpersonal in Deutschland.* [https://hochschuldaten.che.de/deutschland/hochschulpersonal-in-deutschland/].

Ciupke, P., Gierke, W. B., Hof, C., Jelich, F.-J., Seitter, W., Tietgens, H. & Zeuner, C. (2002). *Memorandum zur historischen Erwachsenenbildung*. DIE.

Ciupke, P. & Reichlich, N. (Hrsg.) (2023). *Versachlichen – Deuten – Gegensteuern: Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung.* wbv.

Criblez, L. (2014). Disziplinen und Professionen – Zur Veränderung gegenseitiger Referenzialität. In B. Engler (Hrsg.), *Disziplin = Discipline. Tagungsband zur gleichnamigen Tagung der SAGW* (S. 77–89). Academic Press.

Criblez, L. (2016). Erziehungswissenschaft in der Schweiz – aktuelle Situation und Entwicklungstendenzen. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft,* 27 (1), 69–84.

Criblez, L. (2022). Zur Entwicklung der Weiterbildung/Erwachsenenbildung während der Bildungsexpansionsphase der 1960er- und 1970er-Jahre. *EP – Education Permanente, 22*(2), 8–19.

Dachverband der Universitäten (Hrsg.) (2022). *Kollektivvertrag für die ArbeitnehmerInnen der Universitäten (Fassung mit 14. Nachtrag)*. [https://www.aau.at/wp-content/uploads/2018/06/Kollektivvertrag-Universitaeten.pdf].

Dachverband der Universitäten (Hrsg.) (2009). *Kollektivvertrag für die ArbeitnehmerInnen der Universitäten.* [https://www.i-med.ac.at/betriebsrat1/info/KollV_Endfassung200905.pdf].

DAEB = Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966 [1960]). Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.), *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe* (S. 857-928). Klett.

DB = Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen.* Klett.

Debatte (2021). „Who cares" – ‚Nachwuchs'fragen in den Erziehungswissenschaften. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4(1).

Deger, R. & Sembritzki, T. (2020). *Binnendifferenzierung der Professur. Interdisziplinäre Analysen zu Hochschulrecht und hochschulischer Praxis. Working Paper* (4) [https://www.repo.uni-hannover.de/bitstream/handle/123456789/9813/Binnendifferenzierung_der_Professur.pdf].

DESTATIS = Statistisches Bundesamt. (2021a). *Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen.* [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/personal-hochschulen-2110440217004.pdf].

DESTATIS = Statistisches Bundesamt. (2021b). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen - Fächersystematik* [https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/Bildung/studenten-pruefungsstatistik.pdf].

DESTATIS = Statistisches Bundesamt. (2022). *Hochschulpersonal 2022, Sonderauswertung* (H21, Hochschulpersonalstatistik).

DESTATIS = Statistisches Bundesamt. (2023a). *Presse: Anteil der Studierenden an privaten Hochschulen auf 12 % gestiegen.* [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/10/PD23_N054_21.html].

DESTATIS = Statistisches Bundesamt (2023b). *Statistischer Bericht – Statistik des Hochschulpersonals 2023.* [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/statistischer-bericht-hochschulpersonal-2110440237005.xlsx].

Detmer, H. (2017). Die Seniorprofessur. Tendenzen und aktueller Stand. *Forschung und Lehre,* (6), 516–517.

Deutsch-österreichisches Volksbildungsamt (1919). Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens in Deutschösterreich (Genehmigt mit Erlaß vom 30. Juli 1919, Z. 16.450.). *Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich*, 1(1), 5–17.

Dewe, B. (1999). *Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit: Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung.* Leske+Budrich.

Dewe, B., Günter, F. & Huge, W. (1988). *Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch.* Hueber.

DGfE = Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (1965). Satzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 11(3), 266–269.

DHV – Deutscher Hochschulverband (Hrsg.) (2022). *Hochschullehrerverzeichnis 2022. Band 1: Universitäten Deutschland.* De Gruyter, Saur.

DHV – Deutscher Hochschulverband (Hrsg.) (2013). *Hochschullehrerverzeichnis 2013. Band 2 Fachhochschulen Deutschland.* De Gruyter, Saur.

Dikau, J. (2014). Erinnerungen an die ersten Jahre in der Entwicklung der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung aus der persönlichen Sicht eines damals aktiven „Zeitzeugen". In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 127–135). Barbara Budrich.

Dinkelaker, J. (2018). *Lernen Erwachsener.* Kohlhammer.

Döge, K. (1993). Zur Notwendigkeit von Lehrstühlen für Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern. In R. Brödel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung am Beginn der Transformation* (S. 165–175). Universität.

Döge, K. & Behrendt, W. (1991). Überblick über Organisationen und Institutionen der Erwachsenenbildung in der DDR. In Döge, K. & Griese, H. M. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in der DDR – im Umbruch.* (S. 207–208). Schneider.

Doerry, G. (1972). Konzeption und Problematik des Diplomstudiums der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung. In W. Schulenberg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (S. 136–174). Westermann.

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). Barbara Budrich.

Dominicé, P., Gardiol Gutierrez, C., Boghossian, J. & Finger, M. (1991). *Erwachsenenbildung in der Schweiz.* Pro Helvetia.

Dostal, T. (2024). Otto Glöckel als Volksbildner. *Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH). Magazin für Erwachsenenbildung*, 75(282), 43–53.

Dräger, H. (1975). *Die Gesellschaft der Verbreitung von Volksbildung. Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871-1914.* Klett.

Dräger, H. (1981). Geschichte der Erwachsenenbildung. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, (7), 41–63.

Dräger, H. (1993). Die Erwachsenenbildung der „Neuen Richtung" in ordnungspolitischer Perspektive—Ein Interpretationsvorschlag. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 31*, 47–52.

Dräger, H. (2017). Aufklärung über Andragogik. Kulturhistorische Betrachtungen zum Primat der Andragogik in der Anthropagogik. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40(2), 127–152.

Drüll, D. (2009). *Heidelberger Gelehrtenlexikon 1933–1986.* Springer.

DtUN = Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2020). *Open Science. Perspektiven aus Deutschland auf die Erarbeitung der geplanten Empfehlung der UNESCO.* UNESCO.

Eble, L., Ebner von Eschenbach, M. & Wagner, F. (2024). Offene Unerschrockenheit. Zur Kontroverse zwischen Hans Wenke und Fritz Borinski zum Gutachten »Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung« (1960). *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 7(2) (i. E.).

Ebner von Eschenbach, M. (2021). Der kommende Irrtum. Anmerkungen zur epistemologischen ›Lebendigkeitsfunktion‹ des Irrtums in Anschluss an Gaston Bachelard. In M. Karcher & S. S. Rödel (Hrsg.), *Lebendige Theorie* (S. 297–310). textem.

Ebner von Eschenbach, M. (2022). Vorwärts zu den Anfängen. Arbeit am disziplinären Gedächtnis der Sektion Erwachsenenbildung. In A. Grotlüschen, B. Käpplinger & G. Molzberger (Hrsg.), *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte* (S. 14–34). Budrich Verlag.

Ebner von Eschenbach, M. (2023a). Lesen, hören, teilnehmen. Kleine Geschichte zur Entdeckung der Nichtteilnahme in der Erwachsenenbildung. *MEB = Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 10(50), 53–63.

Ebner von Eschenbach, M. (2023b). Exkurs: Zur realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung im Horizont der Erwachsenenbildung. In M. Kondratjuk, *Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 19–23). wbv.

Ebner von Eschenbach, M. (2023c). Ein halbes Saeculum. Eindrücke zum feierlichen Festakt der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) anlässlich ihres fünfzigjährigen Bestehens. In M. Ebner von Eschenbach, B. Käpplinger, M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs, B. Niemeyer & F. Bellinger (Hrsg.), *Re-Konstruktionen. Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung* (S. 235–250). Barbara Budrich.

Ebner von Eschenbach, M. (2024). Empirische Forschungszugänge zu Adressat- und Teilnehmer:innen im Volksbildungswesen in der Kaiserzeit – Eine Spurensuche. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74(3), 35–46.

Ebner von Eschenbach, M., Freide, S. & Rundel, S. (2025). Diskursive Ordnungsinstrumente. Betrachtungen von Begutachtungsverfahren in erwachsenenbildungswissenschaftlichen Zeitschriften. In M. Ebner von Eschenbach, S. Freide & S. Rundel (Hrsg.), *Schreiben, begutachten, veröffentlichen – Praktiken wissenschaftlichen Publizierens* (S. 99–115) [Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, Sonderheft 2]. Budrich Verlag.

Ebner von Eschenbach, M. & Kondratjuk, M. (2025). Die Zukunft ist jetzt. Perspektiven auf Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Erwachsenenbildungswissenschaft – Einführende Worte in den Sammelband. In M. Ebner von Eschenbach & M. Kondratjuk (Hrsg.), *Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung. Einsichten zu den Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Erwachsenenbildung*. Barbara Budrich (i. E.).

Ebner von Eschenbach, M., Steiner, P. H. & Lassnigg, L. (2023). Netzwerke(n) in der Erwachsenenbildung. Analyse, Erfahrungen und Praxiseinblicke. *Magazin erwachsenenbildung.at - Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. 48.* [https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-48/].

Eigenmann, P. (2022). Weiterbildung für italienische Arbeitsmigrant:innen in der Schweiz (1960–1980): Selbstinitiativen, Angebote, Intentionen. *EP – Education Permanente,* 22(2), 20-30.

Erdmann, D., Haupt, S., Hofbauer, S., Otterspeer, L., Schreiber, F. & Vogel, K. (Hrsg.) (2024). *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen.* Klinkhardt.

Erdmann, D. & Vogel, K. (2022). Erziehungswissenschaftliche Wissensgeschichte aus der Distanz, oder: Die Vermessung erziehungswissenschaftlichen „Grundwissens" durch Methoden aus dem Bereich des „distant reading" – ein Werkstattbericht. In A. Oberdorf (Hrsg.), *Digital Turn und Historische Bildungsforschung. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven* (S. 17–32). Klinkhardt.

Europäische Kommission (2006). *Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus.* [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11097].

Europäische Kommission (2007). *Aktionsplan Erwachsenenbildung:* [*Zum Lernen ist es nie zu spät.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11102|.

Europäischer Rat (2000). *Entschließung des Europäischen Parlaments zur Sondertagung des Europäischen Rates am 23. und 24. März 2000 in Lissabon.* [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A52000IP0236&qid=1488978434056&from=DE].

Expertengruppe Aufgaben- und Subventionsüberprüfung. (2024). *Detaildokumentation der vorgeschlagenen Massnahmen im Transferbereich.* [https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/89489.pdf].

EZW = Erziehungswissenschaft (2023). Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Bedingungen der Produktion wissenschaftlichen Wissens in Qualifizierungsphasen. *Erziehungswissenschaft*, *34*(66).

Fabian, G., Heger, C., & Fedzin, M. (2023). *Barometer für die Wissenschaft. Ergebnisse der Wissenschaftsbefragung 2023*. DZHW. [https://www.wb.dzhw.eu/downloads/wibef_barometer2023.pdf].

Faulstich, P. (1995). Professionalisierung, Qualifizierung und Rekrutierung des Personals in der Erwachsenenbildung im Hinblick auf das Studium der Diplom-Pädagogik, In P. Faulstich & G. Graeßner (Hrsg.), *Grundständige Studiengänge Erwachsenenbildung/ Weiterbildung und Weiterführende Studienangebote für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner an Hochschulen in Deutschland (S. 5-20)*. AUE.

Faulstich, P. (2014). Strukturierung des Feldes, der ‚Profession' und der ‚Disziplin' in der Erwachsenenbildung. Zur Rolle der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 101–113). Barbara Budrich.

Faulstich, P. & Graeßner, G. (Hrsg.) (1995). *Grundständige Studiengänge Erwachsenenbildung/ Weiterbildung und Weiterführende Studienangebote für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner an Hochschulen in Deutschland*. AUE.

Faulstich, P. & Graeßner, G. (2003). *Studiengänge Weiterbildung in Deutschland* (Sonderbeilage zum Report). wbv.

Faulstich, P., Graeßner, G. & Walber, M. (2012). Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert, desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. Zur Situation des Studiums der Ewachsenenbildung im B.A./M.A.-System. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (S. 29-38). Schneider.

Faulstich, P., & Zeuner, C. (2001). *Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Historisch-biographische Zugänge.* Bielefeld

Feld, T. & Seitter, W. (2016). Weiterbildung/Erwachsenenbildung und Organisationspädagogik. Intradisziplinäre Bezüge. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 1–11). Springer Reference.

Filla, W. (2001). *Wissenschaft für alle - ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne.* Dt. Studien-Verlag

Filla, W. (2014). *Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich.* Peter Lang.

Finckh, H. J. (2009). *Erwachsenenbildungswissenschaft. Selbstverständnis und Selbstkritik.* VS Verlag.

Fischer, A. (2010). *Dokumentation Weiterbildung 1990-2010.* Zentrum für universitäre Weiterbildung ZuW.

Fischer, S. (2017). Zur Nachhaltigkeit von Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Eine explorative Studie aus der Perspektive von Lehrkräften. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung,* 40(3), 241–259.

Forneck, H. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung.* Bertelsmann.

Forschung & Lehre. (2023). *Mehr Personal in der Hochschul-Verwaltung.* [https://www.forschung-und-lehre.de/management/rund-08-prozent-mehr-hochschulpersonal-5953].

Franck, G. (1998). *Ökonomie der Aufmerksamkeit.* Hanser.

Franz, A., Korff, S. & Briedis, K. (2023). Bessere Daten, unveränderte Herausforderungen?! Promovieren in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, *34*(1), 25–38.

Friedenthal-Haase, M. (1988). Zwischen Pädagogik und Politik. Nachruf auf Fritz Borinski. In *Volkshochschule im Westen*, 40(4), 222–223.

Friedenthal-Haase, M. (1991). *Erwachsenenbildung im Prozeß der Akademisierung. Der staats- und sozialwissenschaftliche Beitrag zur Entstehung eines Fachgebiets an den Universitäten der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung des Beispiels Köln.* Lang.

Friedenthal-Haase, M. (2023). *Fritz Borinski und die Bildung zur Demokratie. Geschichte eines Lebens zwischen Pädagogik und Politik.* Klinkhardt.

Friedenthal-Haase, M. & Meilhammer, E. (2010). Erwachsenenbildungswissenschaft. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 88–90). Klinkhardt.

Furrer, H. (2005). *Erwachsenenbildung.* In Historisches Lexikon der Schweiz. [https://hls-dhs-dss.ch/articles/013912/2005-11-15/].

Geiss, M. (2020). In steady search for optimization: The role of public and private actors in Switzerland's political economy of adult education. *Zeitschrift Für Weiterbildungsforschung,* 43(2), 227–239.

Gerecht, M., Krüger, H.-H., Sauerwein, M. & Schultheiß, J. (2024). Personal. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehung 2024* (S. 139–172). Barbara Budrich.

Gieseke, W. & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945-1997*. Leske + Budrich.

Gleirscher, M., Lenk, K., Loebel, J.-M., Petersen, T. & Wagner, J. (2022). Wie geht es dem akademischen Mittelbau? *Informatik Spektrum*, *45*(4), 246–258.

Gollob, S. & Buchs, H. (2023). *Focus Weiterbildung: Anstellungsbedingungen. Ergebnisse der Schweizer Anbieterbefragung.* Schweizerischer Verband für Weiterbildung. [https://alice.ch/app/uploads/2023/11/focus-weiterbildung-223.pdf].

Golücke, F. (1987). *Studentenwörterbuch: Das akademische Leben von A-Z.* Styria.

Goody, J. (2012). Woraus besteht eine Liste? In S. Zanetti (Hrsg.), *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte* (S. 338–396). Suhrkamp.

Gonon, P. (Hrsg.) (2005). *KMU und die Rolle der Weiterbildung: Eine empirische Studie zu Kooperationen und Strategien in der Schweiz*. hep.

Gonon, P. (2019). Zur Legitimität von Hochschulweiterbildung in der Schweiz – Zwischen Wissenschafts- und Arbeitsmarktorientierung. In C. Imdorf, R. J. Leemann & P. Gonon (Hrsg.), *Bildung und Konventionen: Die „Economie des conventions" in der Bildungsforschung* (S. 371–399). Springer VS.

Gonon, P., Weil, M., Hotz, H.-P. & Schläfli, A. (2004). Weiterbildungspolitik für kleine und mittelständische Unternehmen? Herausforderungen im Lichte empirischer Daten. *Swiss Journal of Educational Research, 26*(1), 101–120.

Graab, F. J. (1975). *Fritz Wartenweiler und die Erwachsenenbildung in der Schweiz*. Rotapfel-Verlag.

Griese, H. M. (1996). „Und dann kam die Abwicklung ... es war wie ein kalter Schlag". In K. Derichs-Kunstmann, C. Schiersmann & R. Tippelt (Hrsg.), *Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern* (S. 106-115). PAS.

Grotlüschen, A., Käpplinger, B. & Molzberger, G. (Hrsg.) (2022). *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte*. Barbara Budrich.

Gruber, E. (2006). Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In K. Meisel & C. Schiersmann (Hrsg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmung für Forschung, Praxis und Politik* (S. 183–192). Bertelsmann.

Gruber, E. (2009). Auf der Spur... Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *MEB – Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. 7/8.*

Gruber, E. & Lenz, W. (2023). *Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich*. Bielefeld: Bertelsmann.

Gruber, E. & Schlögl, P. (2011). Das Ö-Cert – ein bundesweiter Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich. *MEB – Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 12.*

Grunder, H.-U. (2015). Fritz Wartenweiler. In *Historisches Lexikon der Schweiz*. Seismo. [https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/009087/2015-11-17].

Gstöttner, A. (2014). *Hochschulkarrieren in Deutschland und Skandinavien. Eine qualitative Untersuchung der Erziehungswissenschaft unter Genderperspektive*. Springer VS.

Gugitscher, K. & Holzer, D. (2017). Forschungsstätten und Netzwerke. In D. Holzer, K. Gugitscher C C. Straka (Hrsg.). *Dossier: Erwachsenenbildung.at „Wissenschaft und Forschung in der Erwachsenenbildung"* (S. 31–41). [https://doi.org/10.25656/01:14963]. Wien.

Hall, M. (2020). Opportunities and Risks in Digital Humanities Research. In H. Carius, M. Prell & R. Smolarski (Hrsg.) (2020). *Kooperationen in den digitalen Geisteswissenschaften gestalten* (S. 47–66). Vandenhoeck und Ruprecht.

Han, B.-C. (2012). *Transparenzgesellschaft*. Matthes & Seitz.

Hartmann, L. M. (1908). Volksprofessuren. In Verband für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern des deutschen Reiches (Hrsg.) *Bericht über die Verhandlungen des III. Deutschen Volkshochschultages am 27. April 1908 in Dresden in der Technischen Hochschule. Veranstaltet vom Verbande für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern des Deutschen Reiches und vom Ausschusse für volkstümliche Universitätsvorträge an der Wiener Universität* (S. 68–71). Teubner in Leipzig.

Hartmann, L. M. & Penck, A. (1904). Antworten auf die vom Wiener Ausschuss für volkstümliche Universitätsvorträge veranstalteten Umfragen über den Nutzen der volkstümlichen Universitätskurse. *Zentralblatt für Volksbildungswesen, 4*(6/7), 81–102.

Heller, H. (1924). *Freie Volksbildungsarbeit: Grundsätzliches und Praktisches vom Volksbildungsamte der Stadt Leipzig*. Verlag der Werkgemeinschaft.

Heuer, K. (2020). Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. In B. Käpplinger (Hrsg.), *Verlassene Orte der Erwachsenenbildung in Deutschland – Abandoned Places of Adult Education in Canada* (S. 35–47). Lang.

Hinzen, H. & Meilhammer, E. (2024). Zum Gedenken an Prof. em. Dr. Dr. h.c. Joachim H. Knoll. In: *Bildung und Erziehung*, *77*(2), 125–126.

Hörr, B. (2017). Entwicklung einer Fachgesellschaft: Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. im Wandel. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 15–30). wbv.

Hofmann, K. (Hrsg.) (2005). *Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender 2005 (20. Aufl.) Band 3*. Saur.

Hofmann, K. (Hrsg.) (2007). *Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender 2007 (21. Aufl.) Band 3*. Saur.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2011a). Erziehungswissenschaftliche Disziplinbildung in der Schweiz: Sich kontrastierende Konfigurationen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhundert* (S. 678–702). hep.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2011b). Fritz Wartenweiler. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhundert* (S. 15–41). hep.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Hrsg.) (2011c). *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhundert*. hep.

Holzer, D., Dausien, B., Schlögl, P. & Schmid, K. (Hrsg.) (2018). *Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung.* Waxmann.

Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion.* Klinkhardt.

Horn, K.-P. (2008). Disziplingeschichte. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaft* (S. 5–31). Schöningh.

Hufer, K.-P. (2009). *Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. Wochenschau Verlag.

Hufer, K.-P., Pohl, K. & Scheurich, I. (Hrsg.) (2004). *Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung*. Wochenschau Verlag.

IfD – Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.) (2013). *Hohes Ansehen für Ärzte und Lehrer - Reputation von Hochschulprofessoren und Rechtsanwälten rückläufig (Allensbacher Berufsprestige-Skala 2013)* [https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/kurzberichte_dokumentationen/PD_2013_05.pdf].

Iller, C. (2022). Die Werkstatt Forschungsmethoden. In A. Grotlüschen, B. Käpplinger & G. Molzberger (Hrsg.), *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte* (S. 117–128). Barbara Budrich.

Iller, C. & Dörner, O. (2020). Kartografische Arbeiten zur Erwachsenenbildungswissenschaft. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *70*(1), 49–56.

Jannidis, F., Kohle, H. & Rehbein, M. (Hrsg.) (2017). *Digital Humanities: Eine Einführung.* Metzler.

Jergus, K. (2021). Politiken der Anerkennung und der Zugehörigkeit. Nachwuchsfragen als disziplin- und erkenntnispolitische Problemstellungen. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, *4*(1), 11–16.

Jergus, K., Bünger, C., Fuchs, T. & Althans, B. (2022). Editorial. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, *33*(65), 5–6.

Kahle, R. (2024). Ein Lob der Habilitation [In Praise of the Habilitation]. *NTM – National Library of Medicine*, *32*(3), 275–280.

Kauder, P. (2010). *Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre.* Klinkhardt.

Kaufmann, K. & Merkens, H. (2006). Professuren im Fach Erziehungswissenschaft. Denomination und Anzahl im Herbst 2005. In M. Kraul, H. Merkens & R. Tippelt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2006* (S. 111-128). VS Verlag.

KDGL = *Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender 2023 (2024).* (36. Aufl.). De Gruyter.

Kell, A. (1994). Erziehungswissenschaftliche Fakultäten, Fachbereiche, Institute und erziehungswissenschaftliches Personal in den Universitäten der neuen Bundesländer. In A. Kell (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft im Aufbruch? Berichte* (S. 29–43). Dt. Studien Verlag.

Kerst, C. & Wolter, A. (2024). Promovierende und Promovieren in der Erziehungswissenschaft. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehung 2024* (S. 113–137). Barbara Budrich.

Kersting, C. (2008). *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinenentwicklung 1945 bis 1955*. Klinkhardt.

King, V. (2020). Das Konzept ‚Emerging Adulthood' aus jugendtheoretischer und zeitdiagnostischer Sicht. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *15*(4), 355–369.

Kintzinger, M. (2007). Licentia. Institutionalität «akademischer Grade» an der mittelalterlichen Universität. In R. C. Schwinges (Hrsg.), *Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert* (S. 55-88). Schwabe.

Klomfaß, S., Gordt, S. & Kopp, M. (i.Dr.). Die disziplinär zerfaserten Bildungswissenschaften. Das bildungswissenschaftliche Personal in der Lehrer:innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung, 25*(2).

KMK = Kultusministerkonferenz (1964). Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Erwachsenenbildung und zum Büchereiwesen. Beschluss vom 16./17.1.1964. *Gemeinsames Ministerialblatt*, 7, 138–139.

KMK = Kultusministerkonferenz (1971). *Zweite Empfehlung der Kultusministerkonferenz Erwachsenenbildung vom 4.03.1971.*

Knoll, J. H. (1972). *Erwachsenenbildung: Aufgaben, Möglichkeiten, Perspektiven*. Kohlhammer.

Knoll, J. H. (1973). *Einführung in die Erwachsenenbildung.* Walter de Gruyter.

Knoll, J. H. (1997). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). In J. H. Knoll (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Selbstbilder ihrer Träger und Einrichtungen* (S. 67–88). Böhlau.

Knoll, J. H. & Siebert, H. (Hrsg.) (1968). *Erwachsenenbildung, Erwachsenenqualifizierung. Darstellung und Dokumente der Erwachsenenbildung in der DDR*. Quelle & Meyer.

Knoll, J. H. & Siebert, H. (Hrsg.) (1967). *Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Dokumente 1945-1966*. Quelle & Meyer.

Köchel, G. (2024). Emeritiert oder Professor:in im Ruhestand? Eine Begriffsklärung. *academics*, [https://www.academics.de/ratgeber/professor-im-ruhestand-emeritiert-pension].

Kogge, W. (2007). Spurenlesen als epistemologischer Grundbegriff: Das Beispiel Molekularbiologie. In S. Krämer, W. Kogge & G. Grube (Hrsg.), *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst*. Suhrkamp, (182–221).

Kohl, J. & Rohs, M. (2019). Auswahlentscheidungen für die Analyse von Studienangeboten im Bereich Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. *Berichte zur Erwachsenenbildung* (Band 7). Technische Universität Kaiserslautern [https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/5618/file/_Beitraege_EB_07_Kohl_Rohs_final.pdf].

Kondratjuk, M. (2025). Profil durch Profilierung?! Eine Fallstudie zum Studium der Erwachsenenbildung. In M. Ebner von Eschenbach & M. Kondratjuk (Hrsg.), *Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildungswissenschaft. Einsichten zu den Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen in der Erwachsenenbildung*. Barbara Budrich (i. E.).

Kraus, K. (2012). Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung. Ein Beitrag unter besonderer Berücksichtigung Deutschlands und der Schweiz. In I. Sgier & S. Lattke (Hrsg.), P*rofessionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 35–45). Bertelsmann.

Kraus, K. (2013). Eine politische Weichenstellung in der Schweiz. Das Bundesgesetz über die Weiterbildung. *Weiterbildung*, 1, 36–39.

Kraus, K. (2015). Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung in der Schweiz. In K. Kraus & M. Weil (Hrsg.), *Berufliche Bildung. Historisch—Aktuell—International* (S. 76–83). Eusl-Verlagsgesellschaft mbH. [https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/207731/].

Kraus, K. (2020). Weiterbildung. In J.-M. Bonvin, V. Hugentobler, C. Knöpfel, P. Maeder & U. Tecklenburg (Hrsg.), *Wörterbuch der Schweizer Sozialpolitik* (S. 558–560). Seismo.

Kraus, K. (2022). Erwachsenenbildung im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen. Eine exemplarische Analyse anhand historischer Entwicklungen in der Schweiz. *EP – Education Permanente, 22*(2), 31–43.

Kraus, K. & Schmid, M. (2014). Der Zugang in das Berufsfeld Erwachsenenbildung/ Weiterbildung in der Schweiz. Fachausweis und Validierungsverfahren im Vergleich. *Hessische Blätter für Volksbildung, 64*(1), 66–75.

Kreckel, R. & Zimmermann, K. (2014). *Hasard oder Laufbahn. Akademische Karrierestrukturen im internationalen Vergleich*. Akademische Verlagsanstalt.

Kriechbaumer, R. (2004). *Die Ära Kreisky: Österreich 1970-1983 in der historischen Analyse, im Urteil der politischen Kontrahenten und in Karikaturen von Ironimus*. Böhlau.

Krüger, H.-H., Schmidt, C., Siebholz, S. & Weishaupt, H. (2004). Personal. In R. Tippelt, T. Rauschenbach & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004* (S. 63–89). VS Verlag.

Krüger, H.-H. & Weishaupt, H. (2000). Personal. In H.-U. Otto, H.-H. Krüger, H. Merkens, R. Rauschenbach, B. Schenk, H. Weishaupt & P. Zedler (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Fachs in der Bundesrepublik* (S. 75-97). Leske + Budrich.

Kuckartz, U. & Lenzen, D. (1988). Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft (II). *Zeitschrift für Pädagogik*, *34*(5), 673–685.

Kuhlenkamp, D. (2008). Zunehmend als eigenständig profiliert: Weiterbildung als Bildungsbereich. In E. Nuissl von Rein (Hrsg.), *50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts* (S. 85–106). wbv.

Kuper, H. (2005). Nutzungsmöglichkeiten des Datenreport Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, *16*(30), 17–26.

Künzel, K. (1974). *Universitätsausdehnungsbewegung in England*. Klett.

Künzel, K. (1976). Volksbildungstheorie und Erwachsenenpädagogik. Historisch-systematische Anmerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der Erwachsenenbildung. *Bildung und Erziehung*, 29 (1), 4–18.

Künzel, K. & Schemmann, M. (2024). *Nachruf Prof. Dr. Dr. h.c. Joachim H. Knoll*. [https://www.pe.ruhr-uni-bochum.de/mam/e_studienberatung/content/nachruf_joachim_h._knoll_ge%C3%A4ndert.pdf].

Kürzdörfer, K. (1980). Gesichtspunkte für eine integrative Weiterbildungstheorie. In K. Kürzdörfer (Hrsg.), *Grundpositionen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung* (S. 169–179). Klinkhardt.

Lacher, S., Ebner von Eschenbach, M., Rohs, M. & Großmann, J. (2025). Karrierewege in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Akademische Werdegänge von Professor:innen und berufsbiografische Optionen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen. In M. Ebner von Eschenbach & M. Kondratjuk (Hrsg.), *Akademische Zukünfte der Erwachsenenbildung. Einsichten zu den Arbeits-, Forschungs- und Qualifikationsbedingungen von Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen der Erwachsenenbildung.* Verlag Barbara Budrich (i. E.).

Lambrecht, W. (2007). Neuparzellierung einer gesamten Hochschullandschaft. Die III. Hochschulreform in der DDR (1965-1971). *Die Hochschule*, (2), 171–189.

Landert, C. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in Schulen.* Rüegger.

LanS 1949 = Antrag der Landesregierung Sachsen auf Berufung Herbert Schallers vom 18.02.1949, Universitätsarchiv Leipzig, PA 1136.

Lattke, S. (2007). *Dokumentation von Studiengängen im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Europa: Schweiz.* Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. [https://www.die-bonn.de/id/3838/about/html/].

Lehnert, M. A. & Ebert, I. (2007). Das Seminar für freies Volksbildungswesen. In J. Knoll, M. A. Lehnert & V. Otto (Hrsg.), *Gestalt und Ziel. Beiträge zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung* (S. 82–95). Pro Leipzig.

Lenz, W. (1987). *Lehrbuch der Erwachsenenbildung*. Kohlhammer.

Lenzen, D. (1989). Pädagogik – Erziehungswissenschaft. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe. Band 2.* (S. 1105–1117). Rowohlt.

Lenzen, D. (Hrsg.) (1994). *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs.* Rowohlt.

Lepenies, W. (1978). Wissenschaftsgeschichte und Disziplingeschichte. *Geschichte und Gesellschaft*, *4*(4), 437–451.

Lipsmeier, A. & Münk, D. (Hrsg.) (2019). *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens.* Franz Steiner.

Lipsmeier, A. & Münk, D. (Hrsg.) (2022). *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Ergänzungsband.* Franz Steiner.

Löffler, R., Schlögl, P. & Schmölz, A. (Hrsg.) (2021). *50 Jahre Berufsbildungsforschung in Österreich. Im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik.* wbv.

Löwe, H. (1970). *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters.* Deutscher Verlag der Wissenschaften.

Ludwig, J. (2008). Die Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung als neues Steuerungsmedium. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *58*(2), 105–113.

Ludwig, J. (2022). Etwas mehr Profil bitte! Rückblicke und Zukunftsaufgaben für die Forschunslandkarte Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In A. Grotlüschen, B. Käpplinger & G. Molzberger (Hrsg.), *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 102–116). Barbara Budrich.

Lundgreen, P. (2009). *Datenhandbuch zur Deutschen Bildungsgeschichte. Band X: Das Personal an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1953-205*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Mader, W. (1984). Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11: Erwachsenenbildung* (S. 43–58). Klett-Cotta.

Märki, C. (2016). Die Förderung der Grundkompetenzen in der Schweiz. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 330–337). Waxmann.

Märki, C. (2017). *Betriebe als Chancengeber. Eine qualitative Studie über die Föderung der Nachholbildung in Betrieben.* Schweizerischer Verband für Weiterbildung.

Martini, R. (2024). Promotionen und Habilitationen in der Erziehungswissenschaft. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehung 2024* (S. 201–218). Barbara Budrich.

Mattmüller, H. (1975). *Der Begriff der geistigen Krise in der Erwachsenenbildung.* Klett.

Mattmüller, H. (1976). *Volkshochschule in Basel und Zürich, zur Geschichte der Erwachsenenbildung in der Schweiz.* Bern.

Meilhammer, E. (2000). *Britische Vor-Bilder: Interkulturalität in der Erwachsenenbildung des Deutschen Kaiserreichs 1871-1918.* Böhlau.

Meilhammer, E. (2021). Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung. In E. Matthes, S. Kesper-Biermann, J.-W. Link & S. Schütze (Hrsg.), *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte: vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 275–294). Klinkhardt.

Meilhammer, E. (2024). Vorläufer und Anfänge der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *74*(3), 10–23.

Merkens, H. & Dreyer, J. (2002). Professuren im Fach Erziehungswissenschaft - Denomination und Anzahl im September 2001. In H. Merkens, R. Rauschenbach & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen* (S. 125–142). Leske + Budrich.

Meueler, E. (1989). Klagen sind folgenlos – Vorbemerkungen zum Gespräch „Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenpädagogik". In W. Gieseke, E. Meueler & E. Nuissl (Hrsg.), *Zentrifugale und zentripedale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung. Ein Diskurs über die Gründe der Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenpädagogik* (S. 24–34). Weber.

Meueler, E. (2020). Der Professor im Hosenladen. Erinnerungen an den Umgang mit DDR-Wissenschaftlern nach der Wende. *nd – Journalismus von links*, 30.10.2020 [https://www.nd-aktuell.de/artikel/1143810.der-professor-im-hosenladen.html].

Meyer, H. (1993). *Neugestaltung der Hochschulen in Ostdeutschland. Szenarien – Friktionen – Optionen – Statistik*. WZB.

Möller, S. (2020). *Reputation in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Konstituierung der Disziplin im Spiegel ihrer Rezensionen*. wbv.

Molzberger, G., & Büchter, K. (2022). Editorial. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(3), 463 - 470.

Montanari Häusler, B. (2011). *Bildung als Auftrag: Die Volkshochschule beider Basel im Wandel ihres Publikums und Programms (1969-2009).* Schwabe Verlag.

Müller, M., Gollob, S. & Hedinger, F. (2024). *Bedeutung und Umsetzung von Weiterbildung in KMU.* Schweizerischer Verband für Weiterbildung.

Naumann, W. (2002). Die Ausbildung an fachspezifischen Instituten der Pädagogischen Fakultät. In A. Bolz (Hrsg.), *Zur Geschichte der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig - Vorgeschichte, Pädagogik, Methodik, fachspezifische Institute* (S. 135–171). Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen.

Naumann, W. (2015). *Erwachsenenpädagogik in der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert.* Lang.

NAWL = Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina (2022). *Frauen in der Wissenschaft: Entwicklungen und Empfehlungen.* Leopoldina. [https://doi.org/10.26164/leopoldina_03_00688].

Niehuis, E. (1973). *Erwachsenenbildung in der BRD und der DDR. Konsequenzen für Wissenschaft und Praxis*. Quelle & Meyer.

Noeske, K., Rott, B. & Hille, K. (2023). *Survival Guide Wissenschaft. (Über-)Lebenstipps für akademische Karrieren*. Springer.

Nuissl, E. (2001). Vorbemerkungen. In I. Ambos (Hrsg.), *Zusammenfassung der Beiträge und Ergebnisse des Forschungsworkshops in Hofgeismar im Januar 2001* (S. 5–8). DIE.

Nuissl, E. (2008). Ein halbes Jahrhundert PAS/DIE. In E. Nuissl von Rein (Hrsg.), *50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts* (S. 7–26). wbv.

Nuissl, E. (2023). Weiterbildungsforschung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (3. Aufl.) (S. 431-434). Klinkhardt.

Oberdorf, A. (Hrsg.) (2022). *Digital Turn und Historische Bildungsforschung. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven*. Klinkhardt.

Oechsler, W. A. (2001). Entwicklung von Professuren und Habilitationen in der Betriebswirtschaftslehre 1998-2001. *WiSt – Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, *30*(8), 447–456.

Oechsler, W. A., Emamalizadeh, K. & Walter, C. (2009). Entwicklung von Professuren im Fach Betriebswirtschaftslehre 2008-2011. *WiSt – Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, *38*(8), 431–441.

Olbertz, J.-H. (1994). Zwischen Systemgebundenheit und Variabilität – Erwachsenenbildung in der DDR. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität* (S. 295–319). Leske + Budrich.

Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Leske+Budrich.

Opelt, K. (2005). *DDR-Erwachsenenbildung*. Waxmann.

Otto, V. (2007). Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung (1960). das Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. In R. Koerrenz, E. Meilhammer & K. Schneider (Hrsg.), *Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung* (S. 365–378). IKS Garamond.

Otto, H.-U., Krüger, H.-H., Merkens, H., Rauschenbach, T., Schenk, B., Weishaupt, H., & Zedler, P. (2000). *Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik*. Leske + Budrich.

Pahl, J. P., & Ranke, H. (2019). Von der Höheren Fachschule zur Fachhochschule. Entstehung und Etablierung einer Institution. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 28(1), [99-122. https://doi.org/10.25656/01:21164].

PAS = Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.) (1990). *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft*. PAS DVV.

Pietraß, M. & Hannawald, S. (2008). Der Stand der universitären Medienpädagogik: Professuren, Studiengänge und Studienabschlüsse. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, *19*(36), 33–51.

Podehl, B. R. (1984). *Medienpädagogik und Erwachsenenbildung*. Fischer Verlag.

Pöggeler, F. (1957). *Einführung in die Andragogik. Grundfragen der Erwachsenenbildung.* A. Henn Verlag.

Radau, W.C. (2018). Wann der Professorentitel abgegeben werden muss. *Forschung und Lehre*, [https://www.forschung-und-lehre.de/recht/wann-der-professorentitel-abgegeben-werden-muss-233].

RDE = Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft (1969). Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.3.1969. *Zeitschrift für Pädagogik, 15*(2), 209–220.

Reh, S., Müller, L., Cramme, S., Reimers, B. & Caruso, M. (2020). Warum sich Forschende um Archive, Zugänge und die Nutzung bildungswissenschaftlicher Forschungsdaten kümmern sollten – historische und informationswissenschaftliche Perspektiven. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, *31*(61), 9–20.

Rehlinghaus, F. (2022). Die „vierte Säule" des Bildungssystems und die Logik des Markts. Weiterbildung als Zukunftsversprechen und Verteilungsproblem in den 1970er Jahren. *Archiv für Sozialgeschichte, 62*, 341–362.

Reimers, B. I. (2003). *Die neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919–1933.* Klartext Verlag.

Reischmann, J. (1989). Vom Zentrifupetalismus der Erwachsenenbildung. Bericht aus der Arbeitsgruppe mit Rolf Arnold. In W. Gieseke, E. Meueler & E. Nuissl (Hrsg.), *Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung. Ein Diskurs über die Gründe der Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenpädagogik* (S. 44–48). Weber Druck GmbH.

Reischmann, J. (2014). Andragogik? Andragogik! Die Profession der vielen Namen - wenn es denn überhaupt eine ist! Ein Appell. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen - Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* (S. 500-518). Klinkhardt.

Reydon, T. A. C. (2021). Zur Unvergleichbarkeit akademischer Systeme. *Ordnung der Wissenschaft*, 1, 33–46.

Robak, S. & Lerch, S. (2024). Editorial: Geschichte(n), Gegenstände und Perspektiven der Erwachsenenbildung als Wissenschaft. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *74*(3), 5–9.

Rohrer, C. (2022). Geschichte der SVEB 1951 bis 1991: Von der Vision einer kulturellen Erwachsenenbildung zur repräsentativen Vertretung des gesamten Bereichs. *EP – Education Permanente, 22*(2), 85-99.

Rohs, M. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Informelles Lernen.* Springer VS.

Rohs, M. (2020). Abriss einer Mediengeschichte der Erwachsenenbildung. In O. Dörner, A. Grotlüschen, B. Käpplinger, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten* (S. 155–164). Barbara Budrich.

Rohs, M. & Kaczynski, L. (2022). *Bibliographie Joachim Münch. Beiträge zur Erwachsenenbildung, (13)*. Technische Universität Kaiserslautern [https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:386-kluedo-68845].

Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2, 481–490.

Rothe, D. (2011). *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung.* Campus.

Rödder, S. (2021). Disziplinarität. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik.* (S. 67–78). transcript.

Rosenberg, H. (2015). *Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion transcript.*

Rosenberg, H. & Hof, C. (2014). Die Entwicklung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Lichte ihrer Jahrestagungen. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 79–100). Budrich.

Ruprecht, H. (1981). Kritik der Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung aus wissenschaftstheoretischer Sicht. In H. Ruprecht & G.-H. Sitzmann (Hrsg.), *Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. IX: Kritik der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung* (S. 21–38). Weltenburger Akademie.

Ruprecht, H. & Sitzmann, G.-H. (Hrsg.) (1973). *Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. I: Hauptprobleme der Methodendiskussion.* Weltenburger Akademie.

Ruprecht, H. & Sitzmann, G.-H. (Hrsg.) (1974). *Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. II: Hauptprobleme der Curriculumforschung in der Weiterbildung.* Weltenburger Akademie.

Ruprecht, H. & Sitzmann, G.-H. (Hrsg.) (1975). *Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. III: Begründungen und Ziele der Erwachsenenbildung.* Weltenburger Akademie.

Ruprecht, H. & Sitzmann, G.-H. (Hrsg.) (1976*). Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. IV: Das Verhältnis der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zu Nachbardisziplinen*. Weltenburger Akademie.

Ruprecht, H. & Sitzmann, G.-H. (Hrsg.) (1977). *Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. V: Zum Forschungsstand in der Erwachsenenbildung.* Weltenburger Akademie.

Ruprecht, H. & Sitzmann, G.-H. (Hrsg.) (1978). *Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. VI: Theorien des Erwachsenseins und ihre Konsequenzen für die Erwachsenenbildungstheorie.* Weltenburger Akademie.

Ruprecht, H. & Sitzmann, G.-H. (Hrsg.) (1979). *Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. VII: Das Verhältnis von Lernen und Bildung in der Theorienkonstitution der Erwachsenenbildung.* Weltenburger Akademie.

Ruprecht, H. & Sitzmann, G.-H. (Hrsg.) (1980). *Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. VIII: Grundprobleme der Didaktik in der Erwachsenenbildung*. Weltenburger Akademie.

Ruprecht, H. & Sitzmann, G.-H. (Hrsg.) (1981). *Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. IX: Kritik der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung.* Weltenburger Akademie.

Ruprecht, H. & Sitzmann, G.-H. (Hrsg.) (1982). *Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. X: Zur Legitimationsproblematik der Erwachsenenbildung*. Weltenburger Akademie.

Ruprecht, H. & Sitzmann, G.-H. (Hrsg.) (1983*). Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. XI: Der Beitrag der Grundwertediskussion zu einer Theorie der Erwachsenenbildung*. Weltenburger Akademie.

Ruprecht, H. & Sitzmann, G.-H. (Hrsg.) (1984). *Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. XII: Lebenslanges Lernen. Konsequenzen für die Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung aus einer anthropologischen Möglichkeit.* Weltenburger Akademie.

Ruprecht, H. & Sitzmann, G.-H. (Hrsg.) (1985). *Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. XIII. Zur Problematik von Kriterien einer Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung*. Weltenburger Akademie.

Ruprecht, H. & Sitzmann, G.-H. (Hrsg.) (1986). *Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. XIV: Das Prinzip der Popularisierung als grundlagentheoretisches Problem der Erwachsenenbildung*. Weltenburger Akademie.

Ruprecht, H. & Sitzmann, G.-H. (Hrsg.) (1987). *Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. XV: Menschenrecht auf Bildung?* Weltenburger Akademie.

Ruprecht, H. & Sitzmann, G.-H. (Hrsg.) (1988). *Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. XVI: Die Menschenwürde als Ursprung von Ziel von Erziehung und Bildung in der Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung.* Weltenburger Akademie.

Schäfer, H.-P. (1969). Organisatorische und didaktische Aspekte der Hochschulreform in der DDR. *Bildung und Erziehung, 22*(6), 432–451.

Schäfer, E. (1988). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozess. Theoretische, konzeptionelle und empirische Aspekte.* Leske + Budrich.

Schenkel, R. (2022). Gelehrte Gesellschaften des 18. Jahrhunderts und ihre Rolle als Foren des wissenschaftlichen Austausches. *EP – Education Permanente, 22*(2), 111–117.

Scheuerl, H. (1987). Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Vorgeschichte, Konstituierung, Anfangsjahre. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33(2), 267–287.

Schläfli, A. & Gonon, P. (1999). *Weiterbildung in der Schweiz: Situation und Perspektiven*. DIE.

Schlutz, E. (1992). Leitstudien der Erwachsenenbildungsforschung. In W. Gieseke, E. Meueler & E. Nuissl (Hrsg.), *Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Dokumentation der Jahrestagung 1991 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft fuer Erziehungswissenschaft* (S. 39-55). Bonn.

Schlutz, E. (2006). „Die Volkshochschule ist hier in einen Markt reingesprungen" (HPM 1985). Von der Bildungsreform zur Privatisierung. Eine Wende ohne Ende? In E. Schlutz & H. Schneider (Hrsg.), *Modernisierung, Umbrüche und Wandel in der Erwachsenenbildung: 25. Konferenz des Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung Deutschland—Österreich—Schweiz, 11. - 14.10.2005 im Hohenwart Forum, Pforzheim-Hohenwart* [25 Jahre historischer Arbeitskreis] (S. 77–94). Universität, Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung.

Schmelzer, G. (2001). *Zur Erwachsenenbildung in der DDR aus der Sicht der Betriebspädagogik*. Gesellschaftswissenschaftliches Forum.

Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2014). Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995 bis 2012). In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (Beiheft: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 60, S. 172–183). Beltz.

Schmidt-Lauff, S. (2012). Verantwortung für die Nachwuchsförderung – sektionale Positionierung. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 281–286). Schneider.

Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2014a). *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Barbara Budrich.

Schmidt-Lauff, S. (2014b). 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). Barbara Budrich.

Schoch, S. & Keller, R. (2024). Lehrpersonen im Fokus: Ansätze zur Förderung von Gesundheit und Leistungsfähigkeit. *Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 42*(1), 32–46.

Schoger, W. (2004). *Andragogik?: Zur Begründung einer Disziplin von der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung.* Schneider.

Schöni, W., Wicki, M. & Sonntag, K. (1996). *Arbeit und Bildungsqualität. Studien in der Textil- und Chemieindustrie.* Rüegger.

Schrader, J. (2019). Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Auftrag und Selbstverständnis eines Leibniz-Instituts. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, *59*(30), 29–36.

Schrader, J. (2023a). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. Aufl., S. 166–169). Klinkhardt.

Schrader, J. (2023b). Nachruf. Prof. Dr. Horst Siebert. *weiter bilden*, 29(4), 58.

Schrader, J. (Hrsg.) (2024a). *DIE-Jahresbericht 2023 kompakt*. DIE: Bonn [https://www.die-bonn.de/doks/2024-Jahresbericht-01.pdf].

Schrader, J. (2024b). Nachhaltigkeit von Forschung und Transfer in der Erwachsenenbildung – Befunde, Beobachtungen und Erfahrungen. In M. Ebner von Eschenbach, B. Käpplinger, M. Kondratjuk, K. Kraus & M. Rohs (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit. Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 33–48). Barbara Budrich.

Schrader, J. & Berzbach, F. (2005). *Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. DIE: Bonn [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/schrader05_01.pdf].

Schräder-Naef, R. (1997). *Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zum Lern- und Weiterbildungsverhalten Erwachsener in der Schweiz*. Rüegger.

Schulenberg, W. (1957). *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie*. Enke.

Schulenberg, W. (1985). Wissenschaftliche Arbeit und akademische Interessen – Zur Entwicklung in der Erwachsenenbildung. In V. Otto, W. Schulenberg & K. Senzky (Hrsg.), *Realismus und Reflexion. Beiträge zur Erwachsenenbildung* (S. 222–234). Hueber-Holzmann Verlag.

Seitter, W. (Hrsg.) (1996). *Walter Hofmann und Robert von Erdberg. Die Neue Richtung im Spiegel autobiographischer Zeugnisse ihrer beiden Hauptrepräsentanten*. Klinkhardt.

Seitter, W. (2000). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. Bertelsmann Verlag.

Seitter, W. (2002). Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer. *Zeitschrift für Pädagogik*, *48*(6), 918–937.

Seitter, W. (2005). „Einführung in die Erwachsenenbildung": Gegenstandskonstituierung und Theorieperspektiven im Medium einer spezifischen Literaturgattung. In B. Dewe, G. Wiesner & C. Zeuner (Hrsg.), *Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung: Dokumentation der Jahrestagung 2004 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 114–121). wbv.

Sgier, I. (2022). Erwachsenenbildung als Beruf – 10 Stimmen zu 30 Jahren Professionalisierung in der Schweiz. *EP – Education Permanente, 22*(2), 68–83.

Sgier, I., Schläfli, A. & Grämiger, B. (2022). *Weiterbildung in der Schweiz*. wbv Publikation.

SHSG – Saarländisches Hochschulgesetz vom 30. November 2016 (2016). § 71 – Habilitation. [https://recht.saarland.de/bssl/document/jlr-HSchulGSLpP71].

Siebert, H. (1968). Universität und Erwachsenenbildung in der DDR. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *18*(1), 89–96.

Siebert, H. (1969). Pädagogik und Erwachsenenpädagogik in der Bundesrepublik und in der DDR. *Bildung und Erziehung*, 367-382.

Siebert, H. (1972a), Studium der Erwachsenenpädagogik – Stand und Perspektiven. In W. Schulenberg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (S. 98–135). Westermann.

Siebert, H. (1972b). *Erwachsenenbildung. Aspekte einer Theorie*. Bertelsmann Universitätsverlag.

Siebert, H. (1974). Probleme der Erwachsenenpädagogik. In J. H. Knoll (Hrsg.*), Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis* (S. 268–279). Hoffmann und Campe.

Siebert, H. & Gerl, H. (1975). *Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen*. Westermann.

Starke, M. T. (1970). Lehrstühle (Lehraufträge) und Lehrveranstaltungen zur Erwachsenenbildung an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen der BRD und West-Berlins. *Erwachsenenbildung*, 3, 158-173.

Steiner, P. (2010). Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Erfahrungen und Zugänge zu Beratung und Kompetenzanerkennung für ErwachsenenbildnerInnen. *Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 9*. [https://doi.org/10.25656/01:7506].

Stichweh, R. (1993). Wissenschaftliche Disziplinen. Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In J. Schriewer, E. Keiner & C. Charle (Hrsg.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen* (S. 235–250). Lang.

Strzelewicz, W. (1959). *Bericht der Pädagogischen Arbeitsstelle für das Rechnungsjahr 1958/59*. PAS.

Strzelewicz, W., Raapke, H.-D. & Schulenberg, W. (1973 [1966]). *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Enke.

Taschwer, K. (2002). *Wissenschaft für viele. Zur Wissenschaftsvermittlung im Rahmen der Wiener Volksbildungsbewegung um 1900*. (= unveröff. Diss., Universität Wien).

Ten Have, T. T. (1968). Die Andragologie und das Studium der Erwachsenenbildung an der Universität Amsterdam. *Volkshochschule im Westen*, 20(5), 198–203.

Tietgens, H. (1981). *Die Erwachsenenbildung. Grundfragen der Erziehungswissenschaft: Bd. 14.* Juventa.

Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung.* Klinkhardt.

Tietgens, H. (2000). Anpassung und Widerstand. Das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960 – neu gelesen. In: F.-J. Jelich & R. Haußmann (Hrsg.), *Fritz Borinski. Zwischen Pädagogik und Politik – ein historisch-kritischer Rückblick* (S. 145–155). Klartext.

Tietgens, H. (2001). Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. In R. Arnold, S. Nolda, S. & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 66–67). Klinkhardt.

Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.). Springer VS.

Torka, M. (2015). Wissenschaftliche Sozialisation als theoretische, praktische und institutionelle Herausforderung. In M. Torka (Hrsg.), *Disziplinäre Sozialisation in die Wissenschaft: Fallstudien einer Lehrforschung. WZB Discussion Paper: SP III 2015–602* (S. 1–17). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Tremp, P. & Stanisavljevic, M. (2021). Zwischen symbolischer Honorierung, Forschungsimperativ und Auratisierung. Ein Diskussionsbeitrag zu Vergabemodalitäten und Funktion von Professorinnentiteln und Professorentiteln an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *39*(2), 287–300.

Tunger, D., Bongartz, E. C. & Schrader, J. (2021). Bibliometrische Analysen zur Bedeutung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung [Ergebnisbericht]: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. [https://doi.org/10.57776/0dpd-sk78].

Universitätsbibliothek Leipzig (2012). Personal- und Vorlesungsverzeichnisse 1600-1975: Herbert Schaller. http://www.uni-leipzig.de/unigeschichte/professorenkatalog/leipzig/Schaller_579.pdf

Urbach, D. (1969). *Bibliographie zur Erwachsenenqualifizierung in der DDR*. Westermann.

Vaucher, J. (1998). Die Entstehung und Entwicklung der schweizerischen Volkshochschulen in den zwanziger und dreißiger Jahren. In V. Otto (Hrsg.), *Erwachsenenbildung durch Volkshochschulen in den 20er und 30er Jahren dieses Jahrhunderts. 17. Konferenz des Arbeitskreises Historische Quellen der Erwachsenenbildung Deutschland, Österreich, Schweiz. Jena, 08. Bis 11. Oktober 1997* (S. 67–74). DVV, VHS.

VDFL = Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation (Hrsg.) (1996a). *Vademecum Deutscher Lehr- und Forschungsstätten. Stätten der Lehre Teil 1: Universitäten und gleichgestellte Hochschulen* (9. Auflage). Raabe-Verlag.

VDFL = Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation (Hrsg.) (1996b). *Vademecum Deutscher Lehr- und Forschungsstätten Stätten der Lehre. Teil 2: Fachhochschulen, Kunst- und Musikhochschulen, Verwaltungshochschulen (9. Aufl.).* Raabe-Verlag.

Vetter, T., Mulliez, G. & Bonn, E. (2023). Between Anything Goes and Methodical Rigor – An Empirical Analysis of Systematic Literature Reviews in Adult Education Research. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 46, 141–160.

VT = Volkshochschultag (Hrsg.) (1912). *Bericht über die Verhandlungen des V. Deutschen Volkshochschultages am 18., 19., 20. und 21. April 1912 in Frankfurt am Main in der Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften. Veranstaltet vom Verbande für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern des Deutschen Reiches und vom Ausschusse für volkstümliche Universitätsvorträge an der Wiener Universität in Verbindung mit dem Ausschusse für Volksvorlesungen, der Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften und dem Institut für Gemeinwohl in Frankfurt am Main.* Carl Heymanns Verlag.

Vogel, K. (2024). Allgemeine Grenzen und Grenzen des Allgemeinen. Allgemeine Erziehungswissenschaft/Pädagogik als denominationales und semantisches Problem. In D. Erdmann, S. Haupt, S. Hofbauer, L. Otterspeer, F. Schreiber & K. Vogel (Hrsg.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen* (S. 7–14). Klinkhardt.

Vogel, S. de. (2020). *Individuelle und strukturierte Formen der Promotion*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Walber, M. & Lobe, C. (2018). Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Marginalisierung im Bachelor - subdisziplinäre Profilbildung im Master - Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Erziehungswissenschaft*, 29(57), 65–80.

Wartenweiler, F. (1913). *Ein nordischer Volkserzieher: Die Entwicklung N. F S. Grundtvigs zum Vater der Volkshochschule.* Buchdruckerei R. Suter & Cie.

Wartenweiler, F. (1936). *Volksbildungsheime Wozu? Sind wir Schweizer ein Volk?* Rotapfel-Verlag.

Wartenweiler, F. (1949). Ein Brief an alle, die es angeht (1919). In Freunde schweizerischer Volksbildungsheime (Hrsg.), *Fritz Wartenweiler—Erwachsenenbildung gestern—Heute—Morgen. Ausgewählte Schriften.* (S. 73–78) Freunde schweizerischer Volksbildungsheime.

Weber, K. & Horváth, F. (2005). *Internationalisierung und Export von universitärer Weiterbildung.* Universität/Koordinationsstelle für Weiterbildung.

Weber, M. (2002 [1919]). Wissenschaft als Beruf. In D. Kaesler & M. Weber (Hrsg.), *Schriften 1894–1922* (S. 474-511). Alfred Kröner.

Weber, K. & Stämpfli, T. (2006). *Weiterbildungseinrichtungen im Profil - Kanton Bern: Spezialauswertung im Auftrag des Kantons Bern*. Universität/Koordinationsstelle für Weiterbildung [https://www.zuw.unibe.ch/unibe/portal/center_generell/title_fak_ueberg/zuw/content/e7734/e413731/e1214718/files1214724/Arbeitsbericht34_ger.pdf].

Weber, K. & Tremel, P. (2009). *Perspektiven öffentlicher Förderung von Weiterbildung*. Universität/Koordinationsstelle für Weiterbildung [https://edudoc.ch/record/37836?ln=de].

Weber, K. & Wittpoth, J. (1999). Discourse, Structure and Practice of Continuing Education: A Comparison Between Switzerland and Germany. In C. Soudien, P. Kallaway & M. Breier (Hrsg.), *Education, Equity and Transformation* (S. 547–560). UNESCO/Springer.

Weinberg, J. (1982). Die Arbeit der PAS und ihre Bedeutung für das Fach Erwachsenenbildung an den Hochschulen. *Volkshochschule im Westen,* 34(5), 266–268.

Weinberg, J. (1996). Der deutsch-deutsche Transformationsprozeß seit 1989 – eine Herausforderung an die Erwachsenenpädagogik? In D. Hoffmann & K. Neumann (Hrsg.), *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Band 3: Die Vereinigung der Pädagogiken (1989–1995)* (S. 293–308). Deutscher Studien Verlag.

Weymann, A. (1980). *Grundzüge einer ›Soziologie der Weiterbildung‹.* In A. Weymann (Hrsg.), *Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung* (S. 9–44). Luchterhand.

Wirth, I. (1978). Erwachsenenbildung, Erwachsenenpädagogik. In I. Wirth (Hrsg.), *Handwörterbuch der Erwachsenenbildung* (S. 195–218). Schöningh.

Wissenschaftsrat (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf].

Witt, S. & Müller, A.-L. (2015). *Dokumentation der Studienangebote der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unter Einbezug von berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen in Deutschland.* DIE [https://www.die-bonn.de/doks/2015-studiengang-01.pdf].

Wittpoth, J. (2009). *Einführung in die Erwachsenenbildung.* UTB.

Wolgast, G. & Knoll, J. H. (Hrsg.) (1986). *Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung*. *Erwachsenenbildner des 19. und 20. Jahrhunderts.* Burg.

Wolterhoff, B. (1989). Wirklichkeitstheorie – Möglichkeitstheorie. Gegenstandsbezug, Theoreme und methodologische Perspektiven in der Erwachsenenbildungsforschung. In W. Gieseke, E. Meueler & E. Nuissl (Hrsg.), *Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung. Ein Diskurs über die Gründe der Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenpädagogik* (S. 113–132). Weber Druck GmbH.

Wolterhoff, B. (1986). *Systematische Erwachsenenpädagogik*. *Zur Konstruktivität einer pädagogischen Möglichkeitstheorie.* Verlag U. Agst.

WR = Wissenschaftsrat (Hrsg.) (1965). *Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neugliederung des Lehrkörpers an den wissenschaftlichen Hochschulen*. [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Lehrkoerper_1964.pdf].

Zeuner, C. (2015). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 1969. In C. Zeuner (Hrsg.*), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online (EEO-Online). Fachgebiet: Erwachsenenbildung*. Beltz.

Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven.* Beltz.

Zimmerli, C. (2022). Die unerhörten Geschichten. Eine diskursanalytische Untersuchung zu Sicht- und Unsichtbarkeiten von Frauen in der Inszenierung des 20-Jahre-Jubiläums der Klubschule Migros. *EP – Education Permanente, 22*(2), 56–66.

Berufsbiografische Interviews (hh:mm:ss)

Interview mit Matthias Alke, 22.07.2024, Dauer: 01:21:24
Interview mit Wiltrud Gieseke, 07.03.2024, Dauer: 02:48:22
Interviem mit Ekkehard Nuissl, 28.06.2024, Dauer: 01:25:06
Interview mit Johannes Weinberg, 30.05.2024, Dauer: 01:47:35

Zeitzeugeninterviews (hh:mm:ss)

Interview mit Eckhard Festerling, 21.11.2024, Dauer: 01:03:12
Interview mit Werner Naumann, 29.02.2024, Dauer: 01:26:36
Interview mit Franz Prüß, 01.03.2024, Dauer: 00:49:42

Anhang

1 Jahrestagungen der Weltenburger Akademie 1971-1987

Jahr	Titel der Veranstaltung	Ort
1971	Hauptprobleme der Methodendiskussion	Weltenburg
1973	Hauptprobleme der Curriculumforschung in der Weiterbildung	Weltenburg
1974	Begründungen und Ziele der Erwachsenenbildung	Abensberg
1975	Das Verhältnis der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zu Nachbardisziplinen	Abensberg
1976	Zum Forschungsstand in der Erwachsenenbildung	Weltenburg
1977	Theorien des Erwachsenseins und ihre Konsequenzen für die Erwachsenenbildungstheorie	Abensberg u. Weltenburg
1978	Das Verhältnis von Lernen und Bildung in der Theorienkonstitution der Erwachsenenbildung	Abensberg u. Weltenburg
1979	Grundprobleme der Didaktik in der Erwachsenenbildung	Abensberg
1980	Kritik der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung	Abensberg u. Weltenburg
1981	Zur Legitimationsproblematik der Erwachsenenbildung	Weltenburg
1982	Der Beitrag der Grundwertediskussion zu einer Theorie der Erwachsenenbildung	Abensberg u. Weltenburg
1983	Lebenslanges Lernen. Konsequenzen für die Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung aus einer anthropologischen Möglichkeit	Weltenburg
1984	Zur Problematik von Kriterien einer Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung	Weltenburg
1985	Das Prinzip der Popularisierung als grundlagentheoretisches Problem der Erwachsenenbildung	Abensberg u. Weltenburg
1986	Menschenrecht auf Bildung?	Abensberg u. Weltenburg
1987	Die Menschenwürde als Ursprung und Ziel von Erziehung und Bildung in der Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung	Abensberg u. Weltenburg

Quelle: Ruprecht & Sitzmann (1973–1988)

2 Jahrestagungen der AUE/DGWF 1970-2025

Jahr	Titel der Veranstaltung	Ort
1970	Die universitäre Erwachsenenbildung in der Technischen Welt	Hannover
1971	Weiterbildung als eine Aufgabe der Hochschulreform. Das Kooperationsfeld der universitären Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis	Frankfurt/Main
1972	Zieldimensionen und Organisationsstrukturen universitärer Erwachsenenbildung. Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung	Trier
1973	Qualifikationsveränderungen und wissenschaftliche Weiterbildung	München
1974	Universitäre Erwachsenenbildung für wen und mit wem?	Bochum
1975	Projektplanung: Öffnung der Hochschulen durch den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung im Zusammenwirken von Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen des Einzugsbereichs	Vallendar
1976	Weiterbildung und Hochschule. Perspektive ohne Expansion?	Oldenburg
1977	Mitwirkung der Hochschulen in der Weiterbildung	Augsburg
1978	Hochschule und Weiterbildung. Bilanz und Perspektive nach 20 Jahren universitärer Erwachsenenbildung	Göttingen
1979	Das Arbeitsprogramm des AUE	Bremen
1980	Wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Hochschule und Öffentlichkeit	Bamberg
1981	Hochschule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen	Aachen
1982	Weiterbildung in einem differenzierten Hochschulsystem	Hamburg
1983	Hochschule, Weiterbildung und Arbeitsmarkt	Bad Zwischenahn
1984	Wissenschaftliche Weiterbildung: Analysen, Reflexionen, Statements	Regensburg
1985	Hochschule in der Region. Wissenschaftliche Weiterbildung, Wissenstransfer, Serviceleistungen	Osnabrück
1986	Die Zukunft von Hochschule und Weiterbildung	Soest
1987	Weiterbildung an Hochschulen als öffentliche Aufgabe. Beiträge zur Infrastruktur des Bildungswesens	Karlsruhe
1988	Chancen und Barrieren der wissenschaftlichen Weiterbildung	Bielefeld
1989	Perspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung für die neunziger Jahre	Hannover

1990	Wissenschaftliche Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe der deutschen Hochschulen	Kiel
1991	Europäische Integration als Herausforderung für Wissenschaft, Hochschule und Weiterbildung	Konstanz
1992	Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschulerneuerung	Magdeburg
1993	Fernstudium – ein wichtiger Impuls für die wissenschaftliche Weiterbildung	Braunschweig
1994	Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Ein innovatives Potential für die regionale Wirtschaft?	Potsdam
1995	Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung	Stuttgart
1996	Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Europa	Regensburg
1997	Wissenschaftliche Weiterbildung im Netz der Wissenschaften. Interdisziplinarität, Innovation, Transfer – Beispiele aus Umweltschutz und Gesundheit	Flensburg
1998	Weiterbildung als Kernaufgabe der Hochschulen. Wissenschaftliche Weiterbildung unter neuen Rahmenbedingungen	Hamburg
1999	Wissenschaftliche Weiterbildung in neuer Umgebung. Internationalisierung – gestufte Abschlüsse – moderne Strukturen	Bochum
2000	Zukunftsforum wissenschaftliche Weiterbildung – Markt der wissenschaftlichen Weiterbildung	Augsburg
2001	Lernen ein Leben lang. Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung: Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele	Leipzig
2002	Weiterbildungsmanagement und Hochschulentwicklung. Die Zukunft gestalten	Kaiserslautern
2003	Profil und Qualität der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaf	Dresden
2004	Wandel der Hochschulkulturen? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz	Hannover
2005	Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa	Wien
2006	Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung	Karlsruhe
2007	Wa(h)re Bildung! Gegenwart und Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS	Bern
2008	Strukturwandel der Arbeit. Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung	Bochum

2009	Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna. Alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel?	Berlin
2010	Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens. Konzepte, Modelle, Realität	Regensburg
2011	Produktive Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Öffnung – Interdisziplinarität – Transnationalisierung	Bielefeld
2012	Wächst zusammen, was zusammengehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium lebenslanges Lernen	München
2013	Auf dem Weg zur Hochschule des Lebenslangen Lernens. Mehrwert, Aufwand und Erträge	Rostock
2014	Wissenschaftliche Weiterbildung neu denken! Ansätze und Modelle für eine innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hoch-schulen	Hamburg
2015	Lehr-/Lernarrangements in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Herausforderungen und Erfolgsfaktoren für eine wirksame Didaktik	Freiburg
2016	Die Vielfalt der Lifelong Learners – Herausforderungen für die Weiterbildung an Hochschulen	Wien
2017	Zukunftsperspektiven der Hochschulweiterbildung: Nachhaltigkeit, Digitalisierung und gesellschaftlicher Auftrag	Magdeburg
2018	Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Wissen gesellschaftlich wirksam machen	Köln
2019	The digital turn. Mediales Lernen in der Wissenschaftlichen Weiterbildung	Ulm
2020	50 Jahre DGWF – Weiterbildung an Hochschulen gestalten	Online
2021	Kooperativ, vernetzt – agil? Zusammenarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung	Marburg
2022	Jenseits von Bachelor und Master – Innovation und Vielfalt in der wissenschaftlichen Weiterbildung	Berlin
2023	Weiterbildung 2030: Digitalisierung und Digitalität sowie gesellschaftliche Transformationsprozesse als Motor und Medium	Mainz
2024	Dynamisierung von Angeboten, Strukturen und Grenzen Standortbestimmung und Strategieentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung	Konstanz
2025	Was heißt hier Weiterbildung? Begriffe, Konzepte und Perspektiven zwischen Wissenschaft und Beruf	Hannover

Quelle: Jütte, Lobe & Walber (2017) sowie eigene Ergänzung.

3 Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) 1971-2025

Jahr	Titel der Veranstaltung	Ort
1971	Konstituierende Sitzung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE	Universität Frankfurt am Main
1972	Sektionssitzung anlässlich der Jahrestagung der DGfE	Universität Nürnberg
1973	Probleme einer Theoriebildung der Erwachsenenpädagogik	Freie Universität Berlin
1974	Sitzung anlässlich der Jahrestagung der DGfE	Universität Salzburg
1975	Überlegungen zur Begründung der Teildisziplin Erwachsenenbildung innerhalb der Erziehungswissenschaft	Pädagogische Hochschule Aachen
1976	Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung	Universität Duisburg
1977	Didaktik als Ansatzpunkt erwachsenenpädagogischer Theoriebildung	Freie Universität Berlin, Hermann Ehlers Akademie
1978	Sektionssitzung in Bremen	Universität Bremen
1979	Forschungen zur Erwachsenenbildung. Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung und zum Berufsfeld des Diplompädagogen	Universität Bremen
1980	Theorien zur Erwachsenenbildung. Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung	Universität Bremen
1981	Die Hinwendung zum Teilnehmer - Signal einer "reflexiven Wende" der Erwachsenenbildung?	Universität Bremen
1982	Erwachsenenbildung zwischen Sozialpolitik und sozialen Bewegungen	Universität Hannover
1983	Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung	Universität Münster
1984	Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung	Universität Tübingen
1985	Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung	Technische Hochschule Aachen
1986	Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Sicht	Universität Heidelberg
1987	Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung	Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest
1988	Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung	Universität Mainz
1989	Nur gelegentlich Subjekt? Beiträge der Erwachsenenbildung zur Subjektkonstitution	Universität der Bundeswehr, München
1990	Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem?	Universität Kassel

1991	Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener	Universität Kaiserslautern
1992	Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde	Universität Freiburg
1993	Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern	Haus Hainstein, Eisenach
1994	Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung	Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg
1995	Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung	Universität Bamberg
1996	Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung	Forschungsinstitut für Arbeiterbildung, Recklinghausen
1997	Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung	Universität Frankfurt am Main und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
1998	Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung	Technische Universität Dresden
1999	Internationalität der Erwachsenenbildung	Universität Bremen
2000	Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
2001	Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln	Universität/Gesamthochschule Wuppertal
2002	Erwachsenenbildung und Demokratie	Universität Marburg
2003	Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung	Universität Flensburg
2004	Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung	Universität Tübingen
2005	Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung	Universität Potsdam
2006	Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung	Universität Gießen
2007	Strukturen Lebenslangen Lernens	Universität Bremen
2008	Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin	Freie Universität Berlin
2009	Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel	Hochschule für Philosophie München, LMU und Universität der Bundeswehr München
2010	Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung	Technische Universität Chemnitz
2011	Erwachsenenbildung und Lernen	Universität Hamburg
2012	Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn

2013	Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung	Universität Magdeburg
2014	Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge	Goethe-Universität Frankfurt am Main
2015	Differente Lernkulturen - regional, national, transnational	Leibniz Universität Hannover
2016	Generation - Biografie - Lebenslauf	Eberhard-Karls-Universität Tübingen
2017	Beratung im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder	Universität Heidelberg
2018	Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten der Globalisierung, Transformation und Entgrenzung	Johannes Gutenberg-Universität Mainz
2019	Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten: Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
2020	Corona-bedingt abgesagt	Virtuell (Mitgliederversammlung & Barcamp)
2021	Erwachsenenbildung in internationalen Perspektiven: Grenzen und Chancen	Helmut-Schmidt-Universität Hamburg
2022	Re-Konstruktionen. Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung	Europa-Universität Flensburg
2023	Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit	Ludwig-Maximilians-Universität München
2024	Teilhabe durch Teilnahme? Erwachsenenbildung / Weiterbildung im Spannungsfeld von Exklusion und Partizipation	Universität Duisburg-Essen
2025	SPIELräume. Gestaltungsfelder der Erwachsenenbildung zwischen Freiheit und Restriktion“	Universität Konstanz

Quelle: https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-9-erwachsenenbildung/tagungen

4 Ergänzte Liste der Professuren der Erwachsenenbildung des Vorstands der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)

01. Bergische Universität Wuppertal
    a. Prof. Dr. Gabriele Molzberger, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Weiterbildung
02. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
    a. Prof. Dr. Anke Hanft (pens.), Professur für Weiterbildung und Erwachsenenbildung
    b. Prof. Dr. Heinke Röbken, Professur für Bildungsmanagement
03. Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW)
    a. Prof. Dr. Peter Dehnbostel, Professur für Betriebliches Bildungsmanagement
04. Eberhard Karls Universität Tübingen
    a. Prof. Dr. Josef Schrader, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/ Weiterbildung
    b. Prof. Dr. Annika Goeze, Professur für Berufliche und Betriebliche Weiterbildung
05. Europa-Universität Flensburg
    a. Prof. Dr. Beatrix Niemeyer-Jensen, Professur für Erwachsenenbildung / Weiterbildung
06. Fernuniversität in Hagen
    a. Prof. Dr. Eva Cendon, Lehrstuhl für Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik
    b. Prof. Dr. habil. Uwe Elsholz, Professur für Lebenslanges Lernen
07. Freie Universität Berlin (FUB)
    a. Prof. Dr. Harm Kuper Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement
08. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
    a. Prof. Dr. Michael Göhlich
09. Friedrich-Schiller-Universität Jena
    a. Prof. Dr. Käthe Schneider, Professur für Erwachsenenbildung
10. Goethe-Universität Frankfurt
    a. Prof. Dr. Christiane Hof, Professur für Erwachsenenbildung / Weiterbildung
    b. Prof. Dr. Dieter Nittel (pens.)
11. Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Universität des Bundeswehr
    a. Prof. Dr. Christine Zeuner, Professur für Erwachsenenbildung
    b. Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen
12. Hochschule Bremen
    a. Prof. Dr. Annika Maschwitz, Professur für Lebenslanges Lernen

13. Humboldt-Universität zu Berlin
    a. Prof. Dr. Aiga von Hippel, Lehrstuhl Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung / Weiterbildung
    b. Prof. Dr. Matthias Alke, Juniorprofessor, Bedingungen und Konstellationen des Lernens im Erwachsenenalter
    c. Prof. Dr. Wiltrud Gieseke (Seniorprofessur), Seniorprofessorin
14. Johannes Gutenberg Universität Mainz
    a. Prof. Dr. Heide von Felden (pens.), Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung
    b. Jun. Prof. Dr. habil. Sebastian Lerch Juniorprofessur Lebenslanges Lernen
15. Julius-Maximilians-Universität Würzburg
    a. Prof Dr. phil. Regine Egetenmeyer, Professur für Erwachsenenbildung / Weiterbildung
16. Justus-Liebig-Universität Gießen
    a. Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Professur für Weiterbildung
17. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
    a. Prof. em. Dr. phil. Margret M. Fell (pens.), Ehem. Inhaberin des Lehrstuhls Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung
    b. Prof. Dr. Anita Pachner, Professur für Lebenslanges Lernen
18. Leibniz Universität Hannover
    a. Prof. Dr. Steffi Robak, Professur für Bildung im Erwachsenenalter
19. Leuphana Universität Lüneburg
    a. Prof. Dr. Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Juniorprofessur für Bildungswissenschaften, insbesondere Bildung mit digitalen Medien
20. Ludwig-Maximilian-Universität München
    a. Prof. Dr. Rudolf Tippelt (pens.) i.R.
    b. Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt berufliche und betriebliche Weiterbildung
21. Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg
    a. Prof. Dr. Jörg Dinkelaker, Professur für Pädagogik, Leiter des Arbeitsbereiches Erwachsenenbildung / Weiterbildung
22. Otto-Friedrich-Universität Bamberg
    a. Prof. Dr. Julia Franz, Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung
    b. Prof. Dr. Jost Reischmann (pens.)
23. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
    a. Prof. Dr. Olaf Dörner, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung und Weiterbildungsforschung
    b. Prof. Dr. Johannes Fromme, Professur für Erziehungswissenschaftliche Medienforschung und Medienbildung unter Berücksichtigung der Erwachsenen und Weiterbildung
24. Pädagogische Hochschule Freiburg
    a. Prof. Dr. Thomas Fuhr
25. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
    a. Prof. Dr. Ute Holm
    b. Dr. phil. Habil. Ingeborg Schüßler, Professur für Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement

26. Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd
    a. Prof. Dr. phil. Habil. Detlef Behrmann, Professur Erziehungswissenschaft/ Erwachsenen- und Weiterbildung
27. Phillips-Universität Marburg
    a. Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Professur für Erwachsenenbildung / Weiterbildung
    b. Prof. Dr. Karin Dollhausen, apl. Professur für Erwachsenenbildung / Weiterbildung
    c. Prof. Dr. Klaus Meisel, Honorarprofessor Erwachsenenbildung / Weiterbildung
28. Ruhr- Universität Bochum
    a. Prof. Dr. Rüdiger Wild, Vertretungsprofessur für Lebenslanges Lernen
29. Stiftung Universität Hildesheim
    a. Prof. Dr. Carola Iller, Professur für Fort- und Weiterbildung
30. Technische Universität Braunschweig
    a. Prof. Dr. Stefanie Hartz, Professur am Institut für Erziehungswissenschaft, Leiterin der Abteilung Weiterbildung und Medien
31. Technische Universität Chemnitz
    a. Prof. Dr. Ulrich Klemm, Verretung der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung
32. Technische Universität Darmstadt
    a. Prof. Dr Ludwig Pongratz, i.R. (ehemals Professur für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung / Weiterbildung)
33. Technische Universität Dresden
    a. Prof. Dr. Sandra Bohlinger, Professur für Erwachsenenbildung, Schwerpunkte Berufliche Weiterbildung und komparative Bildungsforschung
34. Technische Universität Dortmund
    a. Prof. Dr. phil. Barbara Platzer, Vertr. Professur am Institut für allgemeine Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung
35. Technische Universität Kaiserslautern
    a. Prof. Dr. phil. Matthias Rohs, Professur für Erwachsenenbildung
    b. Prof. Dr. Phil. Rolf Arnold (pens.), Lehrstuhl für Berufs- und Erwachsenenpädagogik
36. Universität Augsburg
    a. Prof. Dr. Elisabeth Meilhammer, Lehrstuhl für Päadagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Weiterbildung
37. Universität Bielefeld
    a. Prof. Dr. Wofgang Jütte, Professur für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung
    b. Prof. Dr. Markus Walber, Professur AG 6 Weiterbildung und Governance of Lifelong Learning
38. Universität der Bundeswehr München
    a. Prof. Dr. Burkhard Schäffer, Professur für Erwachsenen- und Weiterbildung

39. Universität Duisburg-Essen
    a. Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch, Leitung des Fachgebietes Erwachsenenbildung
    b. Prof. Dr. Esther Winther, Leiterin des Fachgebiets Berufliche Aus- und Weiterbildung
    c. Prof. Dr. Helmut Bremer, Leitung des Fachgebietes Erwachsenenbildung / Politische Bildung
    d. Prof. Dr. Anne Schlüter, Professur für Weiterbildung und Frauenbildung
40. Universität Erfurt
    a. Prof. Dr. Matthias Vonken, apl. Professur für Berufspädagogik und Weiterbildung
41. Universität Hamburg
    a. Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Professur für Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen
42. Universität Heidelberg
    a. Prof. Dr. Dörthe Herbrechter (JP), Juniorprofessur für Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Weiterbildung
43. Universität zu Köln
    a. Prof. Dr. Michael Schemmann, Professur für Erwachsenenbildung / Weiterbildung Humanwissenschaftliche Fakultät
44. Universität Koblenz Landau
    a. Prof. Dr. Nicole Hoffmann, Professur für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Weiterbildung und Genderforschung
45. Universität Münster
    a. Prof. Dr. Halit Öztürk, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung / Weiterbildung
    b. Prof. Dr. Ursula Sauer-Schiffer, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/ Außerschulische Jugendbildung
46. Universität Osnabrück
    a. Prof. Dr. Dietmar Frommberger, Stiftungsprofessur für Strukturfragen der Beruflichen Bildung
47. Universität Paderborn
    a. Prof. Dr. Christian Harteis, Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungsmanagement und Bildungsforschung in der Weiterbildung
48. Universität Potsdam
    a. Prof. Dr. Joachim Ludwig, Professur für Erwachsenenbildung / Weiterbildung und Medienpädagogik
49. Universität Rostock
    a. Prof. Dr. Hans-Jürgen von Wensierski, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft, Jugendbildung, Erwachsenenbildung, Neue Medien

Quelle: Iller & Dörner (2020), Unterlagen des Vorstands der Sektion Erwachsenenbildung (unver.)

Erläuterung: Die Auflistung basiert auf der Arbeit von Carola Iller und Olaf Dörner (2020) und wurde vom nachfolgenden Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) ergänzt. Die Liste diente als erste Grundlage für die Recherchearbeit im Forschungsprojekt SEPE.

5 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Meta-Archiv für Erwachsenenbildung

1. Abbe, Ernst
2. Adler, Max
3. Ahlheim, Klaus
4. Alt, Robert
5. Antz, Joseph
6. Arndt, Ernst, Moritz
7. Baeumler, Alfred
8. Bahrdt, K(C)arl Friedrich
9. Ballauff, Theodor
10. Basedow, Johann Bernhard
11. Becker, Carl Heinrich
12. Benz, Richard
13. Blankertz, Herwig
14. Blättner, Fritz
15. Bondy, Curt
16. Brenner, Eduard
17. Buber, Martin
18. Buchwald, Reinhard
19. Dessauer, Friedrich
20. Erlinghagen, Karl
21. Flitner, Wilhelm
22. Fröbel, Julius
23. Geiger, Theodor
24. Groothoff, Hans-Hermann
25. Hammelsbeck, Oskar
26. Heller, Hermann
27. Henningsen, Jürgen
28. Hermberg, Paul
29. Hitze, Franz
30. Honigsheim, Paul
31. Keilhacker, Martin
32. Klatt, Fritz
33. Kolping, Adolf
34. Konopka, Gisela
35. Krieck, Ernst
36. Luchtenberg, Paul
37. Natorp, Paul
38. Nohl, Hermann
39. Pfleiderer, Wolfgang
40. Picht, Georg
41. Pöggeler, Franz
42. Reichwein, Adolf
43. Rein, Wilhelm
44. Rosenstock-Huessy, Eugen
45. Roßmäßler, Emil Adolf
46. Rotteck, Karl von
47. Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst
48. Siemsen, Anna
49. Simon, Ernst Akiba
50. Sinzheimer, Hans-Daniel
51. Stadler, Karl R
52. Strzelewicz, Willy
53. Velden, Johannes Jospeh van der
54. Villaume, Peter
55. Weismantel, Leo
56. Welcker, Carl Theodor
57. Weniger, Erich
58. Wiese, Leopold von
59. Ziehen, Julius

Quelle: Meta-Archiv für Erwachsenenbildung, Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen, DIE Bonn (Stand 21.04.2024) https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/meta-archiv/personen.aspx)

Erläuterung: Die folgende Namensliste entstammt dem Verzeichnis von Persönlichkeiten aus der Geschichte der Erwachsenenbildung aus dem Meta-Archiv für Erwachsenenbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen (DIE, Bonn). Dabei wurden nur die dort erwähnten Personen mit einer Professur aufgenommen.

6 Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender 2024

1. Arnold, Rolf
2. Baros, Wassilios
3. Barz, Heiner
4. Behrmann, Detlef
5. Berger, Konrad
6. Bliesener, Ulrich
7. Bohlinger, Sandra
8. Brand, Willi
9. Brater, Michael
10. Breloer, Gerhard
11. Brödel, Rainer
12. Buer, Ferdinand
13. Dräger, Horst
14. Drees, Gerhard
15. Dunkel, Franz
16. Egetenmeyer, Regina
17. Ehmann, Christoph
18. Feidel-Mertz, Hildegard
19. Fell, Margret
20. Ferchhoff, Wilfried
21. Flößer, Gabriele
22. Franz, Julia
23. Frenz, Martin
24. Friebel, Harry
25. Fried, Lilian
26. Friedenthal-Haase, Martha
27. Fromme, Johannes
28. Funiok S. J., Rüdiger
29. Geißler, Heinrich
30. Gieseke, Wiltrud
31. Görs, Dieter
32. Götz, Klaus
33. Goeze, Annika
34. Gonon, Philipp
35. Grell, Petra
36. Grotlüschen, Anke
37. Haferkorn, Hans Jürgen
38. Hagedorn, Udo
39. Hanft, Anke
40. Harney, Klaus
41. Hartz, Stefanie
42. Hippel, Aiga von
43. Hof, Christiane
44. Hoffmann, Nicole
45. Hofmann, Franz
46. Holm, Ute
47. Holzapfel, Günther
48. Hopfner, Johanna
49. Hufer, Klaus-Peter
50. Huschke-Rhein, Rolf
51. Igel, Christoph
52. Jagenlauf, Michael
53. Jütte, Wolfgang
54. Kade, Jochen
55. Käpplinger, Bernd
56. Kern, Peter
57. Kil, Monika
58. Klemm, Ulrich
59. Knoll, Joachim H.
60. König, Lilith
61. Krapf, Bruno
62. Künzel, Klaus
63. Kuhlenkamp, Detlef
64. Kulmus, Claudia
65. Kuypers, Harald
66. Langemeyer, Ines
67. Ley, Tobias
68. Loewer, Hans Dietrich
69. Loh, Johannes
70. Ludwig, Joachim
71. Macha, Hildegard
72. Mack, Wolfgang
73. Mattl, Walter
74. Meilhammer, Elisabeth
75. Melzer, Marieluise
76. Meueler, Erhard
77. Meyer-Wolters, Hartmut
78. Michelsen, Uwe Andreas
79. Moritz, Peter
80. Müller, Albrecht
81. Müller, Kurt R.
82. Müller, Bernd
83. Nittel, Dieter
84. Nolda, Sigrid

85. Nuissl von Rein, Ekkehard
86. Öztürk, Halit
87. Paetsch, Jennifer
88. Pätzold, Henning
89. Peters, Otto
90. Petsch, Hans-Joachim
91. Poelchau, Heinz-Werner
92. Quante-Brandt, Eva
93. Ratschinski, Günter
94. Reischmann, Jost
95. Robak, Steffi
96. Rohs, Matthias
97. Rütters, Klaus
98. Sauer-Schiffer, Ursula
99. Schäffer, Burkhard
100. Schäffner, Lothar
101. Scheilke, Christoph-Th.
102. Schlüter, Anne
103. Schlutz, Erhard
104. Schmidt-Lauff, Sabine
105. Schneider, Gottfried
106. Schneider, Käthe
107. Schneider, Werner
108. Schöne, Roland
109. Schratz, Michael
110. Schreiber-Barsch, Silke
111. Schuchardt, Erika
112. Schuchart, Alfred
113. Schüßler, Ingeborg
114. Schumann, Michael
115. Schwab, Herbert
116. Schwänke, Ulf
117. Schwendowius, Dorothee
118. Seitter, Wolfgang
119. Severing, Eckart
120. Simon, Gertrud
121. Sprey-Wessing, Thea
122. Sprung, Annette
123. Steiger, Rudolf
124. Thole, Werner
125. Tröger, Walter
126. Unseld, Georg
127. Vogel, Norbert
128. Walther, Andreas
129. Weidenmann, Bernd
130. Weinberg, Johannes
131. Weiß, Reinhold
132. Wienold, Hanns
133. Wiesner, Gisela
134. Wittpoth, Jürgen
135. Wittwer, Wolfgang
136. Wollenberg, Jörg
137. Zeuner, Christine
138. Züchner, Ivo

Quelle: KDGL = *Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender 2023*. (2024) (36. Aufl.). Berlin: De Gruyter.

Erläuterung: Professuren in der Rubrik 235 „Erwachsenenbildung", S. 4476-4477

7 Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender (Online-Ausgabe)

1. Arnold, Rolf
2. Ahlheim, Klaus
3. Albrecht, Hartmut
4. Alheit, Peter
5. Baros, Wassilios
6. Barz, Heiner
7. Becker, Matthias
8. Behrmann, Detlef
9. Berger, Konrad
10. Bliesener, Ulrich
11. Bohlinger, Sandra
12. Böhme, Günther
13. Brand, Willi
14. Brater, Michael
15. Breloer, Gerhard
16. Brödel, Rainer
17. Buer, Ferdinand
18. Dewe, Bernd
19. Dieckmann, Bernhard
20. Doerry, Gerd
21. Dohmen, Günther
22. Dräger, Horst
23. Drees, Gerhard
24. Dunkel, Franz
25. Egetenmeyer, Regina
26. Ehlers, Ulf-Daniel
27. Ehmann, Christoph
28. Faber, Werner
29. Faulstich, Peter
30. Feidel-Mertz, Hildegard
31. Fell, Margret
32. Ferchhoff, Wilfried
33. Flößer, Gabriele
34. Forneck, Herrmann J.
35. Franz, Julia
36. Frenz, Martin
37. Friebel, Harry
38. Fried, Lilian
39. Friedenthal-Haase, Martha
40. Fromme, Johannes
41. Fülgraff, Barbara
42. Funiok S. J., Rüdiger
43. Geißler, Heinrich
44. Gies, Heinz
45. Gieseke, Wiltrud
46. Goeze, Annika
47. Gönner, Rudolf
48. Gonon, Philipp
49. Görs, Dieter
50. Götz, Klaus
51. Grell, Petra
52. Groothoff, Hans-Herrmann
53. Grotlüschen, Anke
54. Haferkorn, Hans Jürgen
55. Hagedorn, Udo
56. Hahn, Georg
57. Hanft, Anke
58. Harney, Klaus
59. Hartz, Stefanie
60. Henrich, Franz
61. Herter, Jürgen
62. Hippel, Aiga von
63. Hof, Christiane
64. Hoffmann, Nicole
65. Hofmann, Franz
66. Holm, Ute
67. Holzapfel, Günther
68. Hopfner, Johanna
69. Huber, Stefan Gerhard
70. Hufer, Klaus-Peter
71. Huschke-Rhein, Rolf
72. Husemann, Rudolf
73. Igel, Christoph
74. Jagenlauf, Michael
75. Jütte, Wolfgang
76. Kade, Jochen
77. Kaiser, Arnim
78. Kaltschmid, Jochen
79. Käpplinger, Bernd
80. Kern, Peter
81. Kil, Monika
82. Klemm, Ulrich
83. Knoll, Joachim H.
84. Knoll, Jörg

85. König, Lilith
86. Krapf, Bruno
87. Kuhlenkamp, Detlef
88. Kulmus, Claudia
89. Künzel, Klaus
90. Kuypers, Harald
91. Langemeyer, Ines
92. Lenz, Werner
93. Ley, Tobias
94. Loewer, Hans Dietrich
95. Loh, Johannes
96. Luchte, Katja
97. Ludwig, Joachim
98. Macha, Hildegard
99. Mack, Wolfgang
100. Markert, Werner
101. Matte, Alexander
102. Mattl, Walter
103. Meilhammer, Elisabeth
104. Melzer, Marieluise
105. Meueler, Erhard
106. Meyer-Wolters, Hartmut
107. Michelsen, Uwe Andreas
108. Moritz, Peter
109. Müller, Albrecht
110. Müller, Bernd
111. Müller, Kurt R.
112. Mütter, Bernd
113. Niggemann, Wilhelm
114. Nittel, Dieter
115. Nolda, Sigrid
116. Nuissl von Rein, Ekkehard
117. Olbrich, Josef
118. Oppermann, Detlef
119. Orthen, Hubert
120. Otto, Volker
121. Öztürk, Halit
122. Paetsch, Jennifer
123. Pätzold, Henning
124. Peters, Otto
125. Petsch, Hans-Joachim
126. Poelchau, Heinz-Werner
127. Pöggeler, Franz
128. Pongratz, Ludwig
129. Prokop, Ernst
130. Quante-Brandt, Eva
131. Raapke, Hans-Dietrich
132. Ratschinski, Günter
133. Rebel, Karlheinz
134. Reifenrath, Bruno H.
135. Reischmann, Jost
136. Robak, Steffi
137. Roger, Gerhard
138. Rohs, Matthias
139. Rütters, Klaus
140. Sauer-Schiffer, Ursula
141. Schäffer, Burkhard
142. Schäffner, Lothar
143. Schäffter, Ortfried-Rudolf
144. Scheilke, Christoph-Th.
145. Schepp, Heinz-Herrmann
146. Schiller, Inge
147. Schlüter, Anne
148. Schlutz, Erhard
149. Schmidl, Wolfgang
150. Schmidt-Lauff, Sabine
151. Schneider, Gottfried
152. Schneider, Käthe
153. Schneider, Käthe
154. Schneider, Werner
155. Schöler, Waltraut
156. Schöne, Roland
157. Schottmeyer, Georg
158. Schratz, Michael
159. Schreiber-Barsch, Silke
160. Schuchardt, Erika
161. Schuchart, Alfred
162. Schulz, Manuel
163. Schumann, Michael
164. Schüßler, Ingeborg
165. Schwab, Herbert
166. Schwänke, Ulf
167. Schwendowius, Dorothee
168. Seifert, Eduard
169. Seitter, Wolfgang
170. Severing, Eckart
171. Siebert, Horst
172. Simon, Gertrud
173. Sprey-Wessing, Thea
174. Sprung, Annette
175. Steiger, Rudolf
176. Stingl, Josef
177. Strunk, Gerhard
178. Thole, Werner

179. Tripps, Manfred
180. Tröger, Walter
181. Tymister, Hans Josef
182. Unseld, Georg
183. Vogel, Norbert
184. Wagner, Erwin
185. Walther, Andreas
186. Weber, Erich
187. Weidenmann, Bernd
188. Weinberg, Johannes
189. Weiß, Reinhold
190. Wienold, Hanns
191. Wiesner, Gisela
192. Wittpoth, Jürgen
193. Wittwer, Wolfgang
194. Wollenberg, Jörg
195. Zeuner, Christine
196. Züchner, Ivo

Quelle: Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Gegenwart, 2023, De Gruyter [Online-Ausgabe: https://doi.org/10.1515/KDGO] (Stichtag 22.03.2024)

Erläuterung: Auflistung nach dem Sachgebiet Erwachsenenbildung

8 Deutsches Hochschullehrerverzeichnis: Professuren der Erwachsenenbildung an Universitäten

1. Arnold, Rolf
2. Barz, Heiner
3. Behrmann, Detlef
4. Bilesener, Ulrich
5. Bohlinger, Sandra
6. Brand, Willi
7. Brater, Michael
8. Breioer, Gerhard
9. Brödel, Rainer
10. Buer, Ferdinand
11. Dräger, Horst
12. Drees, Gerhard
13. Dunkel, Franz
14. Egetenmeyer, Regina
15. Ehmann, Christoph
16. Feidel-Mertz, Hildegard
17. Fell, Margret
18. Flößer, Gabriele
19. Franz, Julia
20. Frenz, Martin
21. Friebel, Harry
22. Fried, Lilian
23. Friedenthal-Haase, Martha
24. Fromme, Johannes
25. Funlok S.J., Rüdiger
26. Geißler, Heinrich
27. Gleseke, Wiltrud
28. Görs, Dieter
29. Götz, Klaus
30. Goeze, Annika
31. Grell, Petra
32. Grotlüschen, Anke
33. Haferkorn, Hans Jürgen
34. Hagedorn, Udo
35. Hanft, Anke
36. Hamey, Klaus
37. Hartz, Stefanie
38. Hippel, Alga von
39. Hof, Christiane
40. Hoffmann, Nicole
41. Holm, Ute
42. Holzapfel, Günther
43. Hufer, Klaus-Peter
44. Huschke-Rhein, Rolf
45. Igel, Christoph
46. Jagenlauf, Michael
47. Jütte, Wolfgang
48. Kade, Jochen

49. Käpplinger, Bemd
50. Kem, Peter
51. Klemm, Ulrich
52. Knoll, Joachim H,
53. König, Lilith
54. Künzel, Klaus
55. Kuhlenkamp, Detlef
56. Kuypers, Harald
57. Langemeyer, Ines
58. Loewer, Hans Dietrich
59. Loh, Johannes
60. Ludwig, Joachim
61. Macha, Hildegard
62. Mack, Wolfgang
63. Matıl, Walter
64. Meilhammer, Elisabeth
65. Melzer, Marieluise
66. Meueler, Erhard
67. Meyer-Wolters, Hartmut
68. Michelsen, Uwe Andreas
69. Moritz, Peter
70. Müller, Albrecht
71. Müller, Kurt R.
72. Mütter, Bernd
73. Nittel, Dieter
74. Nolda, Sigrid
75. Nuissl von Rhein, Ekkehard
76. Öztürk, Hallt
77. Paetsch, Jennifer
78. Pätzold, Henning
79. Peters, Otto
80. Petsch, Hans-Joachim
81. Poelchau, Heinz-Werner
82. Quante-Brandt, Eva
83. Ratschinski, Günter
84. Reischmann, Jost
85. Robak, Steffi
86. Rohs, Matthias
87. Rütters, Klaus
88. Sauver-Schiffer, Ursula
89. Schäffer, Burkhard
90. Schäffner, Lothar
91. Schäffter, Ortfried-Rudolf
92. Schlüter, Anne
93. Schlutz, Erhard
94. Schmidt-Lauff, Sabine
95. Schneider, Gottfried
96. Schneider, Käthe
97. Schneider, Werner
98. Schöne, Roland
99. Schreiber-Barsch, Silke
100. Schuchardt, Erika
101. Schuchart, Alfred
102. Schüßler, Ingeborg
103. Schumann, Michael
104. Schwab, Herbert
105. Schwänke, Ulf
106. Schwendowius, Dorothee
107. Seltter, Wolfgang
108. Severing, Eckart
109. Siebert, Horst
110. Sprey-Wessing, Thea
111. Thole, Werner
112. Tröger, Walter
113. Unseld, Georg
114. Vogel, Norbert
115. Wagner, Erwin
116. Walber, Markus
117. Weidenmann, Bernd
118. Weinberg, Johannes
119. Weiß, Reinhold
120. Wienold, Hanns
121. Wiesner, Gisela
122. Wittpoth, Jürgen
123. Wittwer, Wolfgang
124. Wollenberg, Jörg
125. Zeuner, Christine
126. Züchner, Ivo

Quelle: DHV – Deutscher Hochschulverband (Hrsg.) (2022). *Hochschullehrerverzeichnis 2022. Band 1: Universitäten Deutschland*. München: De Gruyter, Saur.

Erläuterung: Auflistung der Professuren der Rubrik 235 „Erwachsenenbildung“, S. 979

9 Deutsches Hochschullehrerverzeichnis: Professuren der Erwachsenenbildung an Fachhochschulen

1. Au, Corinna von
2. Bender-Junker, Birgit
3. Buck, Gerhard
4. Großklaus-Seidel, Marion
5. Hammer, Eckart
6. Helker, Helmuth
7. Lehner, Ilse M.
8. Lieb, Norbert
9. Naumann, Siglinde
10. Niehage, Alrun
11. Schäfer, Erich
12. Walk, Lutz-Holger
13. Wöhrle, Armi

Quelle: DHV – Deutscher Hochschulverband (Hrsg.) (2013). *Hochschullehrerverzeichnis 2013. Band 2 Fachhochschulen Deutschland (10. Aufl.)*. München: De Gruyter/ Saur.

Erläuterung: Auflistung der Rubrik Erwachsenenbildung, S. 351

10 Deutsches Hochschullehrerverzeichnis: Datenbank-Ausgabe

1. Arnold, Rolf
2. Barz, Heiner
3. Behrmann, Detlef
4. Breloer, Gerhard
5. Brater, Michael
6. Brödel, Rainer
7. Buer, Ferdinand
8. Drees, Gerhard
9. Dräger, Horst
10. Dunkel, Franz
11. Ehmann, Christoph
12. Egetenmeyer, Regina
13. Feidel-Mertz, Hildegard
14. Fell, Margret
15. Flößer, Gabriele
16. Franz, Julia
17. Frenz, Martin
18. Fried, Lilian
19. Friedenthal-Haase, Martha
20. Friebel, Harry
21. Fromme, Johannes
22. Geißler, Heinrich
23. Goeze, Annika
24. Görs, Dieter
25. Götz, Klaus
26. Grell, Petra
27. Grotlüschen, Anke
28. Schwendowius, Dorothee
29. Ratschinski, Günter
30. Haferkorn, Hans Jürgen
31. Hanft, Anke
32. Harney, Klaus
33. Hartz, Stefanie
34. Hoffmann, Nicole
35. Hof, Christiane
36. Holzapfel, Günther
37. Hufer, Klaus-Peter
38. Igel, Christoph
39. Jagenlauf, Michael
40. Kade, Jochen
41. Käpplinger, Bernd
42. Kaiser, Arnim
43. Kern, Peter
44. Knoll, Joachim H.

45. Knoll, Jörg
46. König, Lilith
47. Kuhlenkamp, Detlef
48. Kulmus, Claudia
49. Kuypers, Harald
50. Künzel, Klaus
51. Langemeyer, Ines
52. Loewer, Hans Dietrich
53. Loh, Johannes
54. Ludwig, Joachim
55. Macha, Hildegard
56. Mütter, Bernd
57. Meilhammer, Elisabeth
58. Meueler, Erhard
59. Melzer, Marieluise
60. Meyer-Wolters, Hartmut
61. Moritz, Peter
62. Müller, Albrecht
63. Müller, Kurt R.
64. Nittel, Dieter
65. Nuissl von Rein, Ekkehard
66. Öztürk, Halit
67. Paetsch, Jennifer
68. Pätzold, Henning
69. Peters, Otto
70. Petsch, Hans-Joachim
71. Poelchau, Heinz-Werner
72. Quante-Brandt, Eva
73. Ratschinski, Günter
74. Reischmann, Jost
75. Rütters, Klaus
76. Schäffer, Burkhard
77. Schäffner, Lothar
78. Schaller, Herbert Max
79. Schlüter, Anne
80. Schlutz, Erhard
81. Schneider, Gottfried
82. Schneider, Käthe
83. Schöne, Roland
84. Schuchardt, Erika
85. Schuchart, Alfred
86. Schüßler, Ingeborg
87. Schumann, Michael
88. Schwab, Herbert
89. Severing, Eckart
90. Siebert, Horst
91. Unseld, Georg
92. Vogel, Norbert
93. von Hippel, Aiga
94. Walther, Andreas
95. Weidenmann, Bernd
96. Weinberg, Johannes
97. Weiß, Reinhold
98. Wienold, Hanns
99. Wiesner, Gisela
100. Wittpoth, Jürgen
101. Wollenberg, Jörg
102. Züchner, Ivo
103. Zeuner, Christine

Quelle: Hochschullehrer Verzeichnis. Universitäten Deutschland. DeGruyter. [https://doi.org/10.1515/hlvu vom 1.02.2021]

Erläuterung: Auflistung aus dem Sachgebiet „Erwachsenenbildung“

11 Vademecum Deutscher Lehr- und Forschungsstätten (VDFL)

Universitäten und gleichgestellte Hochschulen

A.8 Pädagogik

1 Ahlheim, Klaus, Prof. Dr. theol. Dipl.-Paed. (Prof.); UNIGH E / FB 02 Erziehungswissenschaft; Weiterbildung
2. Baacke, Dieter, Prof. Dr. phil. (Prof.); UNI BI / FB 07 Jugendbildung; Erwachsenenbildung; Weiterbildung, Medienpädagogik
3. Breloer, Gerhard, Prof. Dr. phil.(Prof.); WWU / FB 09 Erwachsenenbildung; Außerschulische Jugendbildung
4. Brücher, Bodo, Dr. phil. (Akad. Direktor); UNI BI / FB 07 Weiterbildung; Jugendarbeit; Medien
5. Fell, Margret, Prof. Dr. phil. M. A. (Prof.); KathUNI EI / FB 02 P Erwachsenenbildung
6. Fülgraff, Barbara, Prof. Dr. phil. (Prof); UNI OL/FBOL -Sozialwissenschaften; Erwachsenenbildung
7. Kade, Jochen, Prof. Dr. (Prof.); UNI F / FB 04 Theorie; Praxis der Erwachsenenbildung
8. Müller, Kurt, Prof. Dr. rer. pol. (Prof.); ne /FB OS Erwachsenenpädagogik
9. Nittel, Dieter, Dr. (Prof.); UNI F/ FB 04 Erziehungswissenschaften; Erwachsenenbildung; berufliche Bildung
10. Nuissl von Rein, Ekkehard, Prof. Dr. phil. (Prof.); UNI MR / FB 21 Erwachsenenbildung
11. Raapcke, Hans-Dietrich, Prof. Dr. phil (Prof.); UNI OL / FB 01 Allgemeine Pädagogik; Erwachsenenbildung
12. Schepp, Heinz-Hermann, Prof. em. Dr. phil. (Emerit. Prof.); UNI GÖ / FB 14 P: Br Erwachsenenbildung
13. Schneider, Werner, Prof. em. Dr. phil. (Emerit. Prof.); UNI HH / FB 06 Erziehungswissenschaft; Erwachsenenbildung; außerschulische Jugendbildung
14. Schumann, Michael, Prof. Dr. phil. (Prof.); UNIGH SI / FB 02 Sozialpädagogik; Jugend-, Erwachsenenbildung
15. Straka, Gerald A., Prof, Dr. phil. Dipl.-Hal. (Prof.); UNI HB / FB 12 Erziehungswissenschaft; Evaluationsforschung in Schule, Unterricht; Erwachsenenbildung
16. Wiesner, Gisela, Prof. Dr. paed. habil. (Prof.); TU DD / FB 04 Erwachsenenbildung; Berufliche Weiterbildung einschließlich Entwicklungsländer

A 8.1. Allgemeine Pädagogik

17. Jagenlauf, Michael, Prof, Dr. phil. M. A. (Prof.); UNIBW HH / FB 03 Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung;
18. Künzel, Klaus, Prof. Dr. phil. (Prof.); UNI k /FB 06 Allgemeine Pädagogik; Allgemeine Erziehungswissenschaft; Erwachsenenbildung

19. Müller, Albrecht, Prof. Dr. phil. (Prof.); UNIBW HH / FB 03 Sozialpädagogik; Erwachsenenpädagogische Aufgabenfelder
20. Niggemann, Wilhelm, Prof. em. Dr. phil. (Emerit. Prof.); UNIGH E / FB 02 Allgemeine Pädagogik; Erwachsenenbildung
21. Schöne, Roland, Prof. Dr. (Prof.); TUCZ / FB 07 Erwachsenenbildung; betriebliche Weiterbildung
22. Strunk, Gerhard, Prof. Dr. phil, Prof.); UNIBW HH / FB 03 Allgemeine Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung
23. Wittpoth, Jürgen, Prof. Dr. phil. habil, (Prof.); RUB / FB 03; UNI MD / FB 01 Pädagogik; Medienpädagogik; Erwachsenenbildung
24. Wolgast, Günther, Dr. phil. (Akad. Direktor) UNIBW HH / FB 03 Allgemeine Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung

A 8.2. Angewandte Pädagogik, Didaktik

25. Bönsch-Kauke, Marion, Dr. sc,phil. (Hochschuldozentin); HUB /FBO9 Erwachsenenbildung Weiterbildung
26. Calloni, Marina, Prof. Dr. (Prof.); TE HB/FB N Weiterbildung; pädagogische Zielgruppenarbeit
27. Döring, Klaus W,., Prof. Dr. phil. Prof.); TUB / FB 01 Organisation und Didaktik der Weiterbildung
28. Doerry, Gerd Prof. Dr. phil, (Prof.); FUB / FB 0; Erwachsenenpädagogik
29. Faber, Werner, Prof. Dr. phil. (Emerit. Pröf.), UNI BA / FB 02 Erwachsenenbildung
30. Feidel-Mertz, Hildegard, Prof. Dr. (Prof.); GhK / FB 04 Jugend-, Erwachsenenbildung
31. Friedenthal-Haase, Martha, Prof. Dr. (Prof.); UNI J / FB 05 Erwachsenenbildung
32. Gieseke, Wiltrud, Prof. Dr. paed. (Prof.); HUB / FB 09 Erwachsenenbildung; Weiterbildung; Erwachsenenpädagogik
33. Höltershinken, Dieter, Prof. Dr. phil. (Prof.); UNI DO / FB 12 Sozialpädagogik; Erwachsenenbildung; Pädagogik der frühen Kindheit
34. Holzapfel, Günther, Prof. Dr. rer.(Dipl.-Soz. (Prof.); UNI HB / FB 12 Unterrichtsplanung; Weiterbildung
35. Knoll, Joachim H., Prof. Dr. phil. (Prof.); RUB / FB 03 Erwachsenenbildung; Außerschulische Jugendbildung
36. Knoll, Jörg, Prof. Dr. theol. Dipl.-Paed. (Prof.); UNI L / FB 05 Erwachsenenpädagogik
37. Macha, Hildegard, Prof. Dr. (Prof.); UNI A / FB 04 Pädagogik; Erwachsenenbildung; außerschulische Jugendbildung
38. Mader, Wilhelm, Prof. Dr. phil. Prof.); UNI HB / FB 12 Weiterbildung; Unterrichtspsychologie; Didaktik der Weiterbildung
39. Menne, Ferdinand W., Prof. Dr. phil. (Prof.); UNI DO / FB 12 Sozialpädagogik; Erwachsenenbildung; Pädagogik der frühen Kindheit
40. Quetz, Jürgen Prof. Dr. phil. (Prof.); UNI F / FB 10 Didaktik des Englischunterrichts; Erwachsenenbildung
41. Rauschenbach, Thomas, Prof. Dr. rer. soc. (Prof.); UNI DO / FB 12 Sozialpädagogik; Erwachsenenbildung; Pädagogik der frühen Kindheit
42. Reischmann, Jost, Prof, Dr. phil. (Prof.); UNI BA / FB 02 Erwachsenenbildung

43. Schäffter, Ortfried, Prof, Dr. phil. {Prof.); HUB / FB 09 . Erwachsenenbildung; Weiterbildung; Theorie der Weiterbildung
44. Schlutz, Erhard, Prof, Dr. phil. (Prof; UNI HB / FB 12 Weiterbildung
45. Thomssen, Wilke, Prof, Dr. phil, Dipl.-Soz. (Prof.); UNI HB / FB 12 Weiterbildung;
46. Voigt, Wilfried, Prof. Dr.„Phil. (Emerit. Prof.); UNI HB / FB I Weiterbildung; berufliche Weiterbildung
47. Wollenberg, Jörg, Prof. Dr. phil. (Prof.); UNI HB /'FB 12 Weiterbildung; politische Weiterbildung

Fachhochschulen

Rubrik A.8 Pädagogik

1. Burgheim, Werner, Prof, Dr. phil., Dipl.-Paed. Dipl.-Soz. arb. (Prof.); FH DB FB 13 Pädagogik; Sozialpädagogik; sozialpädagogische Erwachsenenbildung; Lebenskrisen; AIDS-Hilfe; Sterbebegleitung
2. Giebeler, Cornelia, Dr. (Prof.); FH BI / FB 04 Erziehungswissenschaft; Theorien der Erziehung; außerschulische Jugendbildung; außerschulische Erwachsenenbildung
3. Großklaus-Seidel, Marion, Dr., M. A. (Prof.); EFHD / FB 02 Ethik; Erwachsenenbildung
4. Hess, Peter, Prof. (Prof.); EV FH Re / FB 01 Erwachsenenbildung; Gruppenpädagogik; Kommunikation; soziale Gerontologie
5. Hollstein-Brinkmann, Heino, Prof. Dr. phil. Dipl. paed., (Prof.), EFHD, FB Sozialarbeitswissenschaften, Fortbildung, Weiterbildung
6. Kayser, Dieter, Prof. Dr. phil. {Prof.); EVFH BO / FB 02 Erziehungswissenschaft; Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Erwachsenenbildung
7. Kasiske, Klaus-Peter, Prof. Dr. jr (Prof.); KFH NW / FB 04 Erziehungswissenschaft; Jugendbildung; Erwachsenenbildung; Didaktik der Sozialpädagogik; Methodik der Sozialpädagogik
8. Knopf, Detlef, Prof. Dr. (Prof.); FH P / FB 01 Erziehungswissenschaft; Gerontologie; Weiterbildung; Sozialmanagement
9. Korte, Rainer, Prof. Dr. (Prof.); FH DO / FB 08 Erziehungswissenschaft; Theorie der Pädagogik; Geschichte der Pädagogik; Erwachsenenbildung
10. Krähenbühl, Verena, Prof. Dipl.-Soz. arb. (Prof.); EFHD / FB 04 Wissenschaft sozialer Arbeit; Handlungslehre sozialer Arbeit; Fortbildung; Weiterbildung; Aufbaustudium; Sozialtherapie
11. Lehner, Ilse M., Prof, Dr. phil. (Prof.); Kath FH B, Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung
12. Müller, Frieder, Prof. Dipl.-Paed. (Prof. EFH/ FBO1 Pl.-Paed., Erwachsenenbildung; Altenarbeit; alternative Lernformen
13. Neuhäuser, Hubert, Prof. Dr. rer. soc. Dipl.-Paed. (Prof.); KFH NW / FB 05 Erziehungswissenschaft; Jugendbildung; Erwachsenenbildung
14. Rest, Franco, Prof. Dr. paed. (Prof.); FH DO / FB 07 Erziehungswissenschaft; Erwachsenenbildung; Sozialphilosophie
15. Schäfer, Erich, Prof. Dr. phil. (Prof.); FH J / FB 08 Methoden der Erwachsenenbildung

16. Schmitt, Karl Heinz, Prof. (Prof.); KFHNW / FB 06 Erziehungswissenschaft; Erwachsenenbildung; Gemeindekatechese
17. Schreiner, Hans-Robert, Prof. Dr. phil. Dipl.-Paed. Dipl.-Psych. (Prof.); EvFH Lh / FB 02 Pädagogik; Jugendbildung; Erwachsenenbildung; Fortbildung; Systematik der Sozialpädagogik
18. Spangenberg, Klaus-Joachim, Prof. (Prof.); EV FH BO / FB 02 Erziehungswissenschaft; außerschulische Jugendbildung; außerschulische Erwachsenenbildung; Spielpädagogik
19. Weingart, Wolfgang (Prof); FH BL/ FBOd OH Dr (phil.), FH BI, Erziehungswissenschaft; Theorie der Erziehung; außerschulische Jugendbildung; außerschulische Erwachsenenbildung
20. Wiedemann, Horst, Prof. Dr. phil. (Prof.); FH K / FB 12 Pädagogik; Medienpädagogik; Erwachsenenbildung
21. Wagner, Brunhilde, Prof, Dipl.-Soz. (Prof.); FH HI / FB 10 Jugendbildung; Erwachsenenbildung

Quelle: VDLF = Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation (Hrsg.) (1996b). *Vademecum Deutscher Lehr- und Forschungsstätten Stätten der Lehre. Teil 2: Fachhochschulen, Kunst- und Musikhochschulen, Verwaltungshochschulen (9. Aufl.).* Raabe-Verlag.

Erläuterung: Auswahl der Professuren mit Denomination im Bereich Erwachsenenbildung/ Weiterbildung für Universitäten und Fachhochschulen

12 Professor:innen mit Denomination in der Erwachsenenbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz (1945-2024) (Stichtag: 15.04.2025)

1. Ahlheim, Klaus, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere Weiterbildung mit Schwerpunkt politische Erwachsenenbildung, Universität Duisburg-Essen
2. Alheit, Peter, Dr. Dr., Professor für Erwachsenenbildung mit dem Schwerpunkt nicht-institutionelle Erwachsenenbildung, Universität Bremen
3. Alke, Matthias, Dr., Professor für Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Eberhard Karls Universität Tübingen
4. Arnold, Rolf, Dr. habil., Professor für Berufs- und Erwachsenenbildung, Technische Universität Kaiserslautern
5. Assinger, Philipp, Dr., Assoziierter Professor für Erwachsenen- und Weiterbildung in der beruflichen Dimension, Karl-Franzens-Universität Graz
6. Bedenlier, Svenja Mareike, Dr., Juniorprofessorin für E-Learning in Hochschulen und Erwachsenenbildung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
7. Behrmann, Detlef, Dr. habil., Professor für Erziehungswissenschaft/ Erwachsenen- und Weiterbildung, Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd

8. Bohlinger, Sandra, Dr. habil., Professorin für Erwachsenenbildung mit den Schwerpunkten berufliche Weiterbildung und komparative Bildungsforschung, Technische Universität Dresden
9. Breloer, Gerhard, Dr., Professor für Erwachsenenbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
10. Bremer, Helmut, Dr. habil., Professor für Erwachsenenbildung/ Politische Bildung, Universität Duisburg-Essen
11. Brödel, Rainer, Dr. habil., Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung und Außerschulischen Jugendbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
12. Buschle, Christina, Dr., Professorin für Erwachsenenpädagogik, IU Internationale Hochschule
13. Cendon, Eva, Dr., Professorin für Erwachsenen- und Weiterbildung, FernUniversität in Hagen
14. Conrad, Johann (Hanns), Dr., Professor für Didaktik der Erwachsenenbildung, Karl-Marx-Universität Leipzig
15. Dewe, Bernd, Dr. habil., Professor für Betriebliche und arbeitsmarktbezogene Weiterbildung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
16. Dikau, Joachim, Dr., Professor für Erwachsenenpädagogik, Pädagogische Hochschule Berlin
17. Dinkelaker, Jörg, Dr. habil., Professor für Erwachsenenbildung/ berufliche Weiterbildung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
18. Doerry, Gerd, Dr., Professor für Sozialpädagogik & Erwachsenenpädagogik, Freie Universität Berlin
19. Döring, Klaus Wolf, Dr. habil., Professor für Didaktik der Weiterbildung, Technische Universität Berlin
20. Dörner, Olaf, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung & Weiterbildungsforschung, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg
21. Drees, Gerhard, Dr. habil., Professor für Berufliche Bildung & Erwachsenenbildung, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
22. Egetenmeyer, Regina, Dr., Professorin für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Julius-Maximilians-Universität Würzburg
23. Ehlers, Ulf-Daniel, Dr. habil., Professor für Bildungsmanagement und Lebenslanges Lernen, Duale Hochschule Baden-Württemberg (Karlsruhe)
24. Elsholz, Uwe, Dr. habil., Professor für Lebenslanges Lernen, FernUniversität in Hagen
25. Engel, Nicolas, Dr., Juniorprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung & Organisationsforschung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
26. Eschenbacher, Saskia, Dr., Professorin für Erwachsenenbildung und Beratung, Akkon Hochschule für Humanwissenschaften (Berlin)
27. Faber, Werner, Dr., Professor für Erwachsenenbildung, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
28. Faulstich, Peter, Dr. habil., Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Universität Hamburg

29. Feidel-Mertz, Hildegard, Dr., Professorin für Jugend- & Erwachsenenbildung, Gesamthochschule Kassel
30. Fell, Magret M., Dr. habil., Professorin für Erwachsenenbildung & außerschulische Jugendbildung, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
31. Ferchhoff, Wilfried, Dr. habil., Professor für Jugend- und Erwachsenenbildung, Universität Bielefeld
32. Fischer, Veronika, Dr., Professorin für Interkulturelle Pädagogik, Migrationssozialarbeit, Erwachsenenbildung, Hochschule Düsseldorf
33. Forneck, Hermann J., Dr. habil., Professor für Weiterbildung, Pädagogische Hochschule Freiburg
34. Franz, Julia, Dr. habil., Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
35. Friedenthal-Haase, Martha, Dr. habil., Professorin für Erwachsenenbildung, Friedrich-Schiller-Universität Jena
36. Fromme, Johannes, Dr. habil., Professor für Erziehungswissenschaftliche Medienforschung & Medienbildung unter Berücksichtigung der Erwachsenen- und Weiterbildung, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg
37. Fuhr, Thomas, Dr. habil., Professor für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Pädagogische Hochschule Freiburg
38. Funiok SJ, Rüdiger, Dr., Professor für Kommunikationswissenschaft, Pädagogik und Erwachsenenpädagogik, Hochschule für Philosophie München
39. Gesmann, Stefan, Dr., Professor für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung in der sozialen Arbeit, FH Münster
40. Gieseke, Wiltrud, Dr. habil., Professorin für Erwachsenenpädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin
41. Goeze, Annika, Dr., Professorin für Berufliche und betriebliche Weiterbildung, Eberhard Karls Universität Tübingen
42. Gonon, Philipp, Dr., Professor für Berufliche und betriebliche Weiterbildung, Universität Trier
43. Görs, Dieter, Dr., Professor für Weiterbildung, Universität Bremen
44. Götz, Klaus, Dr., Professor für Weiterbildungsforschung & -management, RPTU Kaiserslautern-Landau (Landau)
45. Graeßner, Gernot, Dr., Professor für Lebenslanges Lernen, Europäische Fernhochschule Hamburg
46. Grell, Petra, Dr., Juniorprofessorin für Medien und lebenslanges Lernen, Universität Potsdam
47. Großklaus-Seidel, Marion, Dr., Professorin für Ethik und Erwachsenenbildung, Evangelische Hochschule Darmstadt
48. Grotlüschen, Anke, Dr., Professorin für Lebenslanges Lernen, Universität Hamburg
49. Gruber, Elke, Dr. habil., Professorin für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Universität Graz
50. Haberzeth, Erik, Dr., Professor für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Technische Universität Chemnitz
51. Hanft, Anke, Dr. habil., Professorin für Weiterbildung und Lebenslanges Lernen, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

52. Harteis, Christian, Dr. habil., Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungsmanagement und Bildungsforschung in der Weiterbildung, Universität Paderborn
53. Hartz, Stefanie, Dr., Professorin für Weiterbildung, Technische Universität Braunschweig
54. Herbrechter, Dörthe, Dr., Professorin für Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
55. Herzberg, Heidrun, Dr., Juniorprofessorinfür Bildungsbiographieforschung und lebensbegleitendes Lernen, Humboldt-Universität zu Berlin
56. Hindrichs, Wolfgang, Dr., Professor für Weiterbildung, Universität Bremen
57. Hof, Christiane, Dr. habil., Professorin für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
58. Hoffmann, Nicole, Dr., Professorin für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Weiterbildung und Genderforschung, Universität Koblenz
59. Holm, Ute, Dr. phil. habil., Professorin für Erziehungswissenschaft, Abteilung Erwachsenenbildung/ Berufliche Bildung, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
60. Holzapfel, Günther, Dr., Professor für Weiterbildung mit dem Schwerpunkt Programm- und Unterrichtsplanung im mikrostrukturellen Bereich, Universität Bremen
61. Holzer, Daniela, Dr., Assoziierte Professorin für Erwachsenen- und Weiterbildung, Universität Graz
62. Husemann, Rudolf, Dr. habil., Professor für Weiterbildung/ Erwachsenenbildung, Universität Erfurt
63. Iller, Carola, Dr. habil., Professorin für Fort- und Weiterbildung, Universität Hildesheim
64. Jagenlauf, Michael, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg
65. Jütte, Wolfgang, Dr. habil., Professor für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung, Universität Bielefeld
66. Jütting, Dieter H., Dr., Professor für Sportkultur und Weiterbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
67. Kade, Jochen, Dr. habil., Professor für Erziehungswissenschaften unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
68. Kaiser, Arnim, Dr. habil., Professor für Allgemeine Didaktik, Bildungsplanung und Erwachsenenbildung, Universität Trier
69. Kaltschmid, Jochen Horst, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenensozialisation/ Weiterbildung, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
70. Käpplinger, Bernd, Dr., Professor für Weiterbildung, Justus-Liebig-Universität Gießen
71. Kaufmann-Kuchta, Katrin, Dr., Juniorprofessorin für Empirische Weiterbildungsforschung, Freie Universität Berlin

72. Keim, Wolfgang, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik der Sekundarstufe I und II sowie Erwachsenenbildung/ Allgemeine und Historische Pädagogik, Universität Paderborn
73. Keller, Helmut, Dr., Juniorprofessor für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Universität Koblenz-Landau
74. Keser Aschenberger, Filiz, Dr., Assoziierte Professorin für Weiterbildungsforschung und Bildungstechnologien, Donau-Universität Krems
75. Kil, Monika, Dr. habil., Professorin für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement, Donau-Universität Krems
76. Klingovsky, Ulla, Dr., Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz (Muttenz)
77. Knöchel, Wolfram, Dr. habil., Professor für Erwachsenenpädagogik, Universität Rostock
78. Knoll, Jörg, Dr., Professor für Erwachsenenbildung, Universität Leipzig
79. Koller, Julia, Dr., Juniorprofessorin für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
80. Koppel, Ilka, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Pädagogische Hochschule Weingarten
81. Krämer, Svenja, Dr., Professorin für Erwachsenenpädagogik, IU Internationale Hochschule (Bad Honnef)
82. Kraus, Katrin, Dr. habil., Professorin für Berufs- und Weiterbildung, Universität Zürich
83. Kuhlenkamp, Detlef, Dr., Professor für Weiterbildung, Universität Bremen
84. Kulmus, Claudia, Dr., Juniorprofessorin für Erwachsenenbildung, Universität Hamburg
85. Künzel, Klaus, Dr., Professor für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Universität zu Köln
86. Kuper, Harm, Dr. habil., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung und Bildungsmanagement, Freie Universität Berlin
87. Langemeyer, Ines, Dr., Professorin für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Eberhard Karls Universität Tübingen
88. Lenz, Werner, Dr. habil., Professor für Erwachsenenbildung, Karl-Franzens-Universität Graz
89. Lerch, Sebastian, Dr. habil., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
90. Ludwig, Joachim, Dr., Professor für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung und Medienpädagogik, Universität Potsdam
91. Macha, Hildegard, Dr. habil., Professorin für Pädagogik mit Berücksichtigung der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung, Universität Augsburg
92. Martin, Andreas, Dr., Professor für Bildungswissenschaften unter besonderer Berücksichtigung des Systems der Weiterbildung und seiner Adressatinnen und Adressaten, FernUniversität in Hagen
93. Maschwitz, Annika Meike, Dr. habil., Professorin für Lifelong learning, Hochschule Bremen
94. Meilhammer, Elisabeth, Dr., Professorin für Erwachsenen- und Weiterbildung, Universität Augsburg

95. Meueler, Erhard, Dr. Dr. habil., Professor für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
96. Molzberger, Gabriele, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Weiterbildung, Bergische Universität Wuppertal
97. Müller, Albrecht, Dr., Professor für Sozialpädagogik mit Berücksichtigung erwachsenenpädagogischer Aufgabenfelder, Helmut-Schmidt-Universität (Hamburg)
98. Müller, Kurt, Dr., Professor für Erwachsenenpädagogik, Universität der Bundeswehr München
99. Niggemann, Wilhelm, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft-Erwachsenenbildung, Pädagogische Hochschule Ruhr
100. Nittel, Dieter, Dr. habil., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung / Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
101. Nolda, Sigrid, Dr., Professor für Erwachsenenbildung, Technische Universität Dortmund
102. Nuissl, Ekkehard, Dr. habil. Dr. h.c., Professor für Erwachsenenbildung, Universität Duisburg-Essen
103. Olbrich, Josef, Dr., Professor für Erwachsenenbildung, Freie Universität Berlin
104. Öztürk, Halit, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
105. Pachner, Anita, Dr., Professor für Lebenslanges Lernen, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
106. Pätzold, Henning, Dr., Juniorprofessor für Erwachsenenbildung, Technische Universität Kaiserslautern
107. Pongratz, Ludwig A., Dr. habil., Professor für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung, Technische Universität Darmstadt
108. Quante-Brandt, Eva, Dr. habil., Professorin für Lebenslanges Lernen, Heterogenität und soziale Ungleichheit, Universität Bremen
109. Reischmann, Jost, Dr. habil., Professor für Andragogik, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
110. Robak, Steffi, Dr. habil., Professorin für Bildung im Erwachsenenalter, Leibniz Universität Hannover
111. Röhrig, Paul, Dr., Professor für Geschichte und Theorie der Erwachsenenbildung, Pädagogische Hochschule Rheinland (Köln)
112. Rohs, Matthias, Dr., Professor für Erwachsenenbildung, Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau
113. Sauer-Schiffer, Ursula, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/ Außerschulische Jugendbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
114. Schäfer, Erich, Dr., Professor für Methoden der Erwachsenenbildung, Ernst-Abbe-Hochschule Jena
115. Schäffer, Burkhard, Dr. Dr. habil., Professor für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Universität der Bundeswehr München
116. Schäffner, Lothar, Dr., Professor für Erwachsenenbildung insbesondere Außerschulische Jugendbildung und Politik und Organisationssoziologie der Erwachsenenbildung, Leibniz Universität Hannover

117. Schäffter, Ortfried, Dr. habil., Professor für Theorie der Weiterbildung, Humboldt-Universität zu Berlin
118. Schaller, Herbert Max, Dr., Professor für Theorie der Erwachsenenbildung, Karl-Marx-Universität Leipzig
119. Scheidig, Falk, Dr., Professor für Lebenslanges Lernen unter besonderer Berücksichtigung des non-formalen und informellen Lernens, Ruhr-Universität Bochum
120. Schemmann, Michael, Dr. habil., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung / Weiterbildung, Universität zu Köln
121. Schiersmann, Christiane, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung und Beratung, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
122. Schlüter, Anne, Dr. habil., Professorin für Weiterbildung und Frauenbildung, Universität Duisburg-Essen
123. Schlögl, Peter, Dr., Professor für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
124. Schlutz, Erhard, Dr., Professor für Weiterbildung mit dem Schwerpunkt allgemeine (soziokulturelle) Weiterbildung, Universität Bremen
125. Schmidt-Hertha, Bernhard, Dr. habil., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt berufliche und betriebliche Weiterbildung, Eberhard Karls Universität Tübingen
126. Schmidt-Lauff, Sabine, Dr. habil., Professorin für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität (Hamburg)
127. Schmitz, Enno, Dr., Professor für Erwachsenenbildung, Freie Universität Berlin
128. Schneider, Käthe, Dr. habil., Professorin für Erwachsenenbildung, Friedrich-Schiller-Universität Jena
129. Schneider, Werner, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung, Universität Hamburg
130. Schöne, Roland, Dr. habil., Professor für Erwachsenenbildung und betriebliche Weiterbildung, Technische Universität Chemnitz
131. Schrader, Josef, Dr. habil., Professor für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Eberhard Karls Universität Tübingen
132. Schreiber-Barsch, Silke, Dr., Professorin für Erwachsenenbildung, Universität Duisburg-Essen
133. Schröter, Hannes, Dr. habil., Professor für Kognition und Lernen Erwachsener, FernUniversität in Hagen
134. Schuchardt, Erika, Dr. habil., Professor für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung, Leibniz Universität Hannover
135. Schumann, Michael, Dr., Professor für Jugend- und Erwachsenenbildung, Universität Siegen
136. Schüßler, Ingeborg, Dr. habil., Professorin für Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
137. Schwab, Herbert, Dr. habil., Professor für Erwachsenenbildung und berufliche Fort- und Weiterbildung, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
138. Seitter, Wolfgang, Dr. habil., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Philipps-Universität Marburg

139. Senzky, Klaus, Dr., Professor für Erwachsenenbildung, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
140. Siebert, Horst, Dr. habil., Professor für Erwachsenenbildung, Leibniz Universität Hannover
141. Stanik, Tim, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Professionalität, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
142. Strunk, Gerhard, Dr., Professor für Allgemeine Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung, Helmut-Schmidt-Universität (Hamburg)
143. Trumann, Jana, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft/ Erwachsenenbildung, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
144. von Felden, Heide, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
145. von Hippel, Aiga, Dr., Professorin für Erwachsenen- und Weiterbildung, Humboldt-Universität zu Berlin
146. von Wensierski, Hans-Jürgen, Dr. habil., Professor für Erziehungswissenschaft, Jugend- und Erwachsenenbildung; Neue Medien, Universität Rostock
147. Weinberg, Johannes, Dr. habil., Professor für Erwachsenenbildung/ außerschulische Jugendbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
148. Wiesner, Gisela, Dr. habil., Professorin für Erwachsenenbildung/ Betriebliche Weiterbildung einschließlich Bildung und Weiterbildung in Entwicklungsländern, Technische Universität Dresden
149. Winther, Esther, Dr. habil., Professor für Berufliche Aus- und Weiterbildung, Universität Duisburg-Essen
150. Wittpoth, Jürgen, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Ruhr-Universität Bochum
151. Wöhrle, Armin, Dr., Professor für Erwachsenenbildung mit dem Schwerpunkt Sozialmanagement, Hochschule Mittweida
152. Wollenberg, Jörg Rüdiger, Dr., Professor für Weiterbildung mit dem Schwerpunkt politische Bildung, Universität Bremen
153. Zeuner, Christine, Dr. habil., Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Quelle: Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung (Angaben beziehen sich auf den Zeitpunkt der letzten Professur mit Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung)

Verzeichnisse

Abkürzungsverzeichnis

Abt.	Abteilung
A. d. V.	Anmerkung(en) der Verfasser:innen
AfeB	Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung (Heidelberg)
ALL	Adult Literacy and Life Skills Survey
AUE	Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e. V.
BaföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
bbb	Büro für berufliche Bildungsplanung
bfb	Berufsfortbildungswerk des DGB GmbH
BFS	Bundesamt für Statistik
bifeb	Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (Österreich)
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung (Deutschland
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Österreich)
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BUVEP	Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm
BWL	Betriebswirtschaftslehre
DAAD	Deutscher Akademische Austauschdienst e. V.
DACH	Deutschland, Österreich, Schweiz
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V.
DGWF	Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.
DHV	Deutscher Hochschulverband
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.
DOI	Digital Object Identifier
DUZ	Deutsche Universitätszeitung
DVV	Deutscher Volkshochschulverband e. V.
EB	Erwachsenenbildung
ERDI	Europäisches Konsortium von Forschungs- und Entwicklungsinstituten der Weiterbildung
ESREA	European Society for Research on the Education of Adults e. V.
ETH	Eidgenössische Technische Hochschule Zürich
EU	Europäische Union
EWFT	Erziehungswissenschaftlicher Fakultätentag
FHNW	Fachhochschule Nordwestschweiz
GESIS	Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften
GND	Gemeinsame Normdatei
H. d. V.	Hervorhebung(en) der Verfasser:innen

HPM	Hauptamtlich Pädagogische Mitarbeitende
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HSU	Helmut-Schmidt-Universität Hamburg
HU/HUB	Humboldt-Universität zu Berlin
ibw	Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Wien)
i. d. R.	in der Regel
IfBE	Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover
ihs	Institut für Höhere Studien (Wien)
IKO	Institutskonferenz der Wissenschaftlichen Mitarbeitenden
itb	Institut für Training und Beratung
KDSF	Kerndatensatz Forschung
KFiD	Kommission für Forschungsinformationen in Deutschland
KMK	Kultusministerkonferenz
KV	Kollektivvertrag
LHG	Landeshochschulgesetz
LISU	Projekte für das Lernen im sozialen Umfeld
NFP	Nationaler Forschungsschwerpunkt
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖFEB	Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen
öibf	Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
oieb	Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung
OrcID	Open Researcher and Contributor ID
ORD	Open Research Data
o. S.	ohne Seitenangabe
PAEB	Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung
PAS	Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
PH	Pädagogische Hochschule
PHN	Pädagogische Hochschule Niedersachsen
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
SBZ	Sowjetische Besatzungszone
SEPE	Systematische Erfassung von Professuren der Erwachsenenbildung (Forschungsprojekt)
SVEB	Schweizerischer Verband für Weiterbildung
UI	User-Interface
UOG	Universitätsorganisationsgesetz
UG	Universitäts(organisations)gesetz
UWK	Universität für Weiterbildung Krems (Donau-Universität Krems)
VDFL	Vademecum Deutscher Lehr- und Forschungsstätten
VHS	Volkshochschule(n)
VÖV	Verband Österreichischer Volkshochschulen

WB	Weiterbildung
WR	Wissenschaftsrat
ZIB	Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR

Akademische Titel und Berufsbezeichnungen

a. D.	außer Dienst
ao. Prof.	außerordentliche Professor:innen
Apl. Prof.	außerplanmäßige Professor:in
Ass.-Prof.	Assistenzprofessor:in
Dr.	Doktor:in
em.	emeritus/emerita (aus dem Dienst ausgeschieden)
FH-Prof.	Fachhochschulprofessor:in
h. c.	honoris causa (ehrenhalber)
Hon.-Prof.	Honorarprofessor:in
HS-Prof.	Hochschulprofessor:in
Jun.-Prof.	Juniorprofessor:in
PostDoc	Postdoctoral Researcher
PraeDoc	Prädoktorand (vor der Promotionsphase)
Prof.	Professor:in
Sen.-Prof.	Seniorprofessor:in
Univ.-Prof.	Universitätsprofessor:in

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Screenshot der Datenausgabe für Joachim Knoll (GND-Explorer). 98

Abb. 2: Screenshot Dateneingabe (26.04.2024) 103

Abb. 3: Kachelansicht/Miniaturansicht eines Datensatzes (26.04.2024) 103

Abb. 4: Screenshot eines Teils der erweiterten Darstellung des Datensatzes im Ansichtsmodus (26.04.2024) 104

Abb. 5: Screenshot Filterfunktionen im Dashboard (26.04.2024) 105

Abb. 6: Screenshot Statistiken: Anteil der aktiven Professuren pro Jahr (26.04.2024) 106

Abb. 7: Screenshot Statistiken: Studierte Fachrichtungen nach Geschlecht (26.04.2024) Erläuterung: Der Wert ‚-999' ist die Codierung für ‚unbekannt' 106

Abb. 8: Screenshot Interaktive Landkarte (26.04.2024) (inspiriert durch Iller & Dörner (2020), erstellt mit OpenStreetMap https://www.openstreetmap.de/) 107

Abb. 9: Aktive Professor:innen der Erwachsenenbildung nach Dekade (ohne Jun.-Prof.) (n=137) Erläuterung: Hier wird nur der letzte in der Dekade erreichte Titel berücksichtigt. 114

Abb. 10: Aktive Professor:innen der Erwachsenenbildung pro Jahr (ohne Jun.-Prof.) (n=137) 115

Abb. 11: Durchschnittliches Alter bei der Erstberufung mit einschlägiger Denomination pro Dekade (n=108) 116

Abb. 12: Durchschnittliches Alter bei der Erstberufung mit einschlägiger Denomination pro Dekade nach Geschlecht (n=108) 117

Abb. 13: Durchschnittliches Alter bei der Erstberufung mit einschlägiger Denomination in der Erwachsenenbildung pro Dekade nach Hochschultyp (n=108) 118

Abb. 14: Geburtsort der Professor:innen der Erwachsenenbildung nach Bundesland 1960-2024 kumuliert (n=104) Nicht angezeigte Werte: Berlin (3), Bremen (1), Hamburg (1).. 120

Abb. 15: Professuren der Erwachsenenbildung 2024 nach Bundesland (n=51) Nicht angezeigte Werte: Berlin (3), Bremen (2), Hamburg (3). 122

Abb. 16: Einwohner pro Professur mit Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung im Vergleich (eigene Berechnung auf Basis der Einwohnerzahlen von DESTATIS, Stichtag 31.12.2023)(n=51) 123

Abb. 17: Aktuelle Anzahl der Professor:innen nach Geschlecht (ohne Jun. Prof.) (n=51). 123

Abb. 18: Anzahl der Professor:innen pro Dekade nach Geschlecht (ohne Jun. Prof.) (n=137) 124

Abb. 19: Anteil der disziplinären Herkunft der Professor:innen in der Erwachsenenbildung im längsschnittlichen Vergleich (n=137) 125

Abb. 20: Die prozentuale Verteilung der Studienfächer von Professor:innen mit erziehungswissenschaftlichem Abschluss (n = 113) 126

Abb. 21: Anzahl der Hochschulen mit Professuren mit einer Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung (n=137)....130

Abb. 22: Anteil der Hochschulen mir Professuren mit einer Denomination im Bereich der Erwachsenenbildung nach Hochschultypen (n = 137) 131

Abb. 23: Aktive Professor:innen in der Erwachsenenbildung nach Dekade und Titel (n=150) Erläuterung: Hier wird nur der letzte in der Dekade erreichte Titel angezeigt. Juniorprofessor:innen, die in derselben Dekade zum/zur Professor:in berufen wurden, werden als Prof. gezählt. 139

Abb. 24: Durchschnittliches Alter bei der Berufung pro Dekade aller Qualifikationswege inkl. Juniorprofessuren (n=120) 141

Abb. 25: Durchschnittliches Alter bei der Promotion pro Dekade aller Qualifikationswege (n=113)....143

Abb. 26: Durchschnittliches Alter bei der Promotion nach Geschlecht pro Dekade aller Qualifikationswege (n=113)....144

Abb. 27: Durchschnittliches Alter bei der Promotion pro Dekade über den Qualifikationsweg der Promotion ohne anschließende Habilitation (n=19) 145

Abb. 28: Durchschnittliches Alter bei der Promotion und der Berufung nach Geschlecht pro Dekade über den Qualifikationsweg der Promotion ohne anschließende Habilitation (n=19) 146

Abb. 29: Durchschnittliches Alter bei der Berufung pro Dekade über den Qualifikationsweg der Promotion ohne anschließende Habilitation (n=19) 147

Abb. 30: Durchschnittliches Alter bei der Promotion pro Dekade über den Qualifikationsweg der Promotion mit anschließender Habilitation (n = 64) 148

Abb. 31: Durchschnittliches Alter bei der Habilitation pro Promotionsdekade über den Qualifikationsweg der Promotion mit anschließender Habilitation (n=64)....149

Abb. 32: Durchschnittliches Alter bei der Berufung pro Promotionsdekade über den Qualifikationsweg der Promotion mit anschließender Habilitation (n=64)....150

Abb. 33: Durchschnittliches Alter bei der Promotion, der Habilitation und der Berufung nach Geschlecht pro Promotionsdekade über den Qualifikationsweg der Promotion mit anschließender Habilitation (n=64)....151

Abb. 34: Durchschnittliche Dauer bis zur Berufung pro Promotionsdekade über den Qualifikationsweg der Promotion ohne anschließende Habilitation (n=19) 152

Abb. 35: Durchschnittliche Dauer bis zur Berufung pro Promotionsdekade über den Qualifikationsweg der Promotion mit anschließender Habilitation (n=64)....153

Abb. 36: Anzahl der Antritte der Juniorprofessur im Zeitraum zwischen 2002 und 2022 (n=20) 154

Abb. 37: Durchschnittliches Alter bei der Promotion pro Promotionsdekade über den Qualifikationsweg der Juniorprofessur (n=10) 156

Abb. 38: Durchschnittliches Alter beim Antritt der Juniorprofessur pro Promotionsdekade über den Qualifikationsweg der Juniorprofessur (n=10) 156

Abb. 39: Durchschnittliches Alter bei der Promotion, dem Beginn der Juniorprofessur und der Berufung nach Geschlecht pro Dekade über den Qualifikationsweg der Juniorprofessur (n=10) 157

Abb. 40: Durchschnittliche Dauer bis zur Berufung pro Dekade über den Qualifikationsweg der Juniorprofessur (n=10) 158

Abb. 41: Vergleich der durchschnittlichen Dauer bis zur Berufung der verschiedenen Qualifikationswege pro Promotionsdekade (n=93) 160

Abb. 42: Porträt Johannes Weinberg (Foto: © Sibylle Ostermann) 163

Abb. 43: Porträt Ekkehard Nuissl (Foto: privat) 173

Abb. 44: Portät Wiltrud Gieseke (Foto:privat) 182

Abb. 45: Porträt Matthias Alke (Foto: privat) 191

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Personal nach Bundesländern in der EB/WB 2002 (aus Faulstich & Graeßner, 2003, S. 18) 83

Tab. 2: Hauptberufliches Personal* in der Erwachsenenbildung nach Ländern und Geschlecht (DESTATIS, 2022). 87

Tab. 3: Professuren der Erwachsenenbildung (Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung) 88

Tab. 4: Liste der ersten zehn Professor:innen mit einer Denomination im Bereich Erwachsenenbildung im deutsch-deutschen Kontext nach dem Jahr der Berufung 113

Tab. 5: Anzahl der Professuren pro Bundesland in den Dekaden 1990, 2000 und 2010 121

Tab. 6: Struktur des Instituts für Erwachsenenbildung der Universität Leipzig (Siebert, 1968, S. 90-91) 128

Tab. 7: Anzahl der Professuren und ausgeschriebene Professuren in Erwachsenenbildung (ohne Fachdidaktik und ohne Juniorprofessuren) an Wissenschaftlichen Hochschulen (Quelle: Datenreport Erziehungswissenschaft, eigene Berechnung) . . . 132

Autor:innenverzeichnis

Ebner von Eschenbach, Malte, PD Dr. habil.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschungs- und Disziplingeschichte der Erwachsenenbildungswissenschaft, (Historische) Adressat-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung (Schwerpunkt Volks- und Erwachsenenbildung), Erwachsenenbildung in historisch-epistemologischer Perspektive, Arbeit zu einer Theorie der Relationalität
E-Mail: malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de

Großmann, Jonas, B. A.
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau
Forschungsinteresse: Krisen- und Katastrophenpädagogik, Methoden der quantitativen Sozialforschung, soziologische Ungleichheitsforschung
E-Mail: jgrossma@rptu.de

Gruber, Elke, Univ.-Prof.in Dr.in Mag.
Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Graz/Österreich und Leiterin des gleichnamigen Arbeitsbereiches
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Lebensbegleitendes Lernen (Schwerpunkte: Organisation, Steuerung, Professionalisierung), Lehren und Lernen, internationale Bildungsentwicklungen
E-Mail: elke.gruber@uni-graz.at

Klement, Carina, Dr.in
Universitätsassistentin an der Universität Graz/Österreich
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenpädagogische Grundlagenforschung, Lernen und Raum in der Erwachsenen- und Weiterbildung; erwachsenengerechte Lernwelten und Lernkulturen; Community Education; Partizipative (Bildungs-)Forschung
E-Mail: carina.klement@uni-graz.at

Kraus, Katrin, Prof.in Dr.in
ist Professorin für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Zürich/Schweiz
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Praktiken und Politiken des Lebenslangen Lernens; Bildung und Erwerbstätigkeit; Iterative Bildung und Aneignung von Lerngelegenheiten; sozialraumtheoretische Zugänge und materielle Gestaltung von Orten des Lernens
E-Mail: katrin.kraus@ife.uzh.ch

Lacher, Sophie, M. A.
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau
Forschungsschwerpunkte: Krisen- und Katastrophenpädagogik, Historische Erwachsenenbildungsforschung, Erwachsenenpädagogische Biographieforschung, Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung, Methoden der qualitativen Sozialforschung.
E-Mail: sophie.lacher@rptu.de

May, Jan, B. Sc.
Informatiker, Cyber Security Analyst und Eigentümer von *Jan May IT-Solutions* (https://www.jan-may.dev/)
E-Mail: hi@jan-may.dev

Rohs, Matthias, Prof. Dr.
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau
Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung, Krisen- und Katastrophenpädagogik, Betriebs- und Arbeitspädagogik, Historische Erwachsenenbildungsforschung
Email: matthias.rohs@rptu.de

k linkhardt forschung

Das SEPE-Projekt – Systematische Erfassung von Professuren der Erwachsenenbildung – wirft erstmals einen empirisch fundierten Blick auf die Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft im deutschsprachigen Raum. Auf Basis umfassender Recherchen zu Professuren in Deutschland, Österreich und der Schweiz seit 1945 analysiert das Projekt strukturelle Entwicklungen, regionale Schwerpunkte, Karriereverläufe und institutionelle Dynamiken. Die im Professor:innen-Atlas Erwachsenenbildung (PAEB) gesammelten Daten geben detaillierte Einblicke in Denominationen, Geschlechterverhältnisse, Qualifikationswege und Mobilitätsmuster von Professor:innen der Erwachsenenbildung und eröffnen neue Perspektiven auf Netzwerke und disziplinäre Formationsprozesse. Das Buch liefert damit nicht nur ein bislang fehlendes Fundament für die disziplingeschichtliche Forschung, sondern lädt auch dazu ein, die Rolle von Professuren als strukturprägende Akteure in der Wissenschaft neu zu denken. Ein Grundlagenwerk für alle, die sich mit Erwachsenenbildung, Hochschulforschung oder Wissenschaftsgeschichte befassen.

Beiträge zur internationalen, interkulturellen, politischen und historischen Erwachsenenbildung
herausgegeben von Elisabeth Meilhammer und Eva Matthes

Die Autor:innen

Prof. Dr. Matthias Rohs ist Professor für Erwachsenenbildung am Fachgebiet Pädagogik der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (Deutschland).

PD Malte Ebner von Eschenbach ist Privatdozent am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Deutschland).

Sophie Lacher, M.A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Pädagogik der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (Deutschland).

978-3-7815-2745-4

9 783781 527454