Debatte 2026 · Jg. 9 · H. 2 · 1–21
online first – https://doi.org/10.3224/debatte.v9i2.02

„Quo vadis Erwachsenenbildung?“ – Ein Diskussionsbeitrag zu Perspektiven der Teildisziplin Erwachsenenbildung

Katrin Kraus, Gabriele Molzberger & Christiane Hof

Zusammenfassung

Der Beitrag skizziert Anknüpfungspunkte für eine Diskussion um die künftige Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenbildung und schlägt vor, Institutionenbezug, Lebens- und Lernalterorientierung sowie spezifische Handlungsformen neu zu fokussieren. Das damit verbundene relationale Verständnis von Lernen und Bildung Erwachsener holt institutionelle, lebensweltliche, organisationale und gesellschaftliche Bezüge ein und ist im deutschsprachigen wie internationalen Diskurs anschlussfähig.

Erwachsenenbildung · Profession · Studienrichtung · Teildisziplin · Hochschule

Open Access © 2026 Autor*innen. Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

„Quo vadis Erwachsenenbildung?“ – Ein Diskussionsbeitrag zu Perspektiven der Teildisziplin Erwachsenenbildung

Katrin Kraus, Gabriele Molzberger und Christiane Hof

1. Einleitende Bemerkungen

Vor rund sechs Jahrzehnten, in der Phase der (westdeutschen) Bildungsexpansion und Bildungsplanung der 1960er und 1970er Jahre, etablierte sich die Erwachsenenbildung nicht nur als Bildungsbereich, sondern auch als Teildisziplin innerhalb des disziplinären Gefüges der Erziehungswissenschaft. Mit der Gründung der Kommission und später der Sektion Erwachsenenbildung 1971/1972 in der bereits 1964 entstandenen Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) wurden Eigenständigkeit, Sichtbarkeit und Zuständigkeit einer akademisch organisierten erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin ‚Erwachsenenbildung‘ begründet. Aktuelle Veränderungen innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft sind Anlass, sich verschiedener Entwicklungsperspektiven einer in diesem Gefüge disziplinär verankerten Erwachsenenbildung zu vergewissern.

Vor dem Hintergrund disziplingeschichtlich relevanter Zusammenhänge soll nachfolgend ein Beitrag zur Diskussion und Verständigung innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE geleistet werden. Der Text bündelt dazu im ersten Abschnitt auf Basis ausgewählter wissenschaftlicher Literatur sowie bildungs- und wissenschaftspolitischer Dokumente einige aus unserer Sicht relevante Entwicklungen im Umfeld einer akademischen Erwachsenenbildung in Deutschland, verortet sie in zeitlichen Kontexten und reflektiert sie in ihrer Bedeutung für die künftige Entwicklung der Teildisziplin. Der zweite Abschnitt diskutiert die zum Ausdruck gebrachten Beobachtungen im Hinblick auf Möglichkeiten einer künftigen Positionierung. Die hier vorgebrachten Überlegungen sind standort- und erfahrungsabhängig und haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr soll der Beitrag die unter anderem in der Arbeitsgruppe der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE „Quo vadis Disziplin?“[1] geführte Diskussion weiter anregen.

1 Die Arbeitsgruppe „Quo vadis Disziplin?“ konstituierte sich auf der Mitgliederversammlung der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) an der Universität Koblenz im September 2025 und führt verschiedene Diskussionsstränge u.a. aus dem Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE, aus der Mitgliederversammlung der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung an der Europa-Universität Flensburg 2024 und aus dem Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag (EWFT) fort. Im Oktober 2025 fand ein Online-Sektionstreffen mit rund 20 Kolleg:innen zum Thema statt. Im Newsletter der Sektion Erwachsenenbildung vom November 2025 und Februar 2026 wurde über die AG informiert und zur weiteren Mitwirkung eingeladen. Wir danken den Herausgebenden der „Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung“ für die Anregung zu diesem Beitrag, der gleichzeitig Grundlage einer Diskussion in einer Ad-hoc-Gruppe im Rahmen der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung an der Universität Zürich 2026 sein wird.

2. Beobachtungen: aktuelle Entwicklungen im Umfeld akademischer Erwachsenenbildung

2.1 Zur Strukturierung der Beobachtungen

Unsere Ausführungen und damit auch die Relevanzsetzungen in Bezug auf zurzeit stattfindende Veränderungen betten die Teildisziplin Erwachsenenbildung in drei Referenzkontexte ein (Kraus 2012, 2020, 2022, 2025). Die Entwicklung der Erwachsenenbildung als Teildisziplin sehen wir damit historisch, aber auch aktuell und in die Zukunft gedacht in den folgenden drei dynamischen Referenzbezügen:

- Die Erwachsenenbildung ist eng mit der Entwicklung der (jeweiligen) *Hochschullandschaft* verbunden, in der sie sich als wissenschaftliches Fachgebiet mit Forschung und Lehre etabliert.
- Als Teildisziplin ist die Erwachsenenbildung in den Kontext der *Erziehungswissenschaft als Disziplin* mit weiteren erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und ihren jeweiligen Entwicklungen sowie den damit zusammenhängenden Professionalisierungsansprüchen eingebunden.[2]
- Als akademische Erwachsenenbildung steht sie in Korrespondenz mit einer vielgestaltigen Praxis in *diversen Handlungsfeldern* der Erwachsenenbildung, die sich in ihren je eigenen (feldspezifischen und national geprägten) Logiken entfalten und damit auch Gegenstände und Möglichkeiten der Forschung sowie Professionalisierungsprozesse beeinflussen.

Dieser Referenzrahmen dient im vorliegenden Diskussionsbeitrag dazu, die Auseinandersetzung mit der Entwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland im ersten Teil zu strukturieren. Im zweiten Teil des Beitrags werden die dabei deutlich werdenden Positionierungsfragen und Herausforderungen, die die folgenden drei Abschnitte (2.2 bis 2.4) jeweils in pointierten Formulierungen abschließen, in einer Diskussion (3) aufgegriffen und der Blick wird damit stärker in die Zukunft gerichtet.

2.2 Erwachsenenbildung im Kontext neuerer Entwicklungen in der Hochschullandschaft

Zu den für die Erwachsenenbildung aktuell relevanten Entwicklungen gehören verschiedene Veränderungen in der Hochschullandschaft, die insbesondere Steuerungs- und Finanzierungsfragen und damit einhergehende Forschungsagenden sowie Strukturfragen und damit spezifische Lehr- und Forschungskapazitäten sowie Studierendenbewegungen betreffen.

In den vergangenen Jahrzehnten wurden weltweit neue Formen der Steuerung im Bildungs- und Sozialwesen implementiert (Amos 2008; Bellmann 2006; Steiner-Khamsi, Martens & Ydesen 2024). Von dem in Gang gesetzten steigenden Druck auf (akademische) Haushalte (dazu bereits Münch 2011) bleibt auch die Erwachsenen-

2 Wir verzichten im Rahmen dieses Beitrags darauf, den Referenzrahmen noch weiter zu stecken und die pluri-/multidisziplinäre Ordnung der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen über unseren Rahmen hinaus auch im Kontext weiterer Disziplinen zu diskutieren oder gar die Frage nach der Zukunft von disziplinär geordneter Wissenschaft zu thematisieren.

bildung nicht verschont und sie ist wie andere Bereiche auch von Kürzungen in der Ausstattung mit finanziellen – und damit personellen – Mitteln betroffen oder bedroht. Neben den finanziellen Kürzungen der Mittel in den öffentlichen Haushalten für den Hochschulbereich ist zugleich hochschulintern eine Umsteuerung in der Verteilung der universitären Finanzen zu beobachten, so wird beispielsweise an vielen deutschen Universitäten im Rahmen von Zielvorgaben die Höhe der Vergabe von institutionellen Mitteln an die Höhe eingeworbener Drittmittel gebunden.[3] Die zunehmende Bedeutung drittmittelfinanzierter Forschung fördert wiederum eine Themensetzung entlang der Forschungsförderung, bei der Akteure wie Ministerien oder Stiftungen Themen setzen können und Forschung häufig im Kontext der Bearbeitung akuter gesellschaftlicher Probleme steht, was wissenschaftspolitisch als „Innovationsbeitrag der Wissenschaft" (Wissenschaftsrat 2026, 6) bezeichnet wird. Die Themen werden zwar aus einer wissenschaftlichen Perspektive bearbeitet, unterliegen jedoch Themenkonjunkturen, die außerdisziplinären Logiken folgen. Zudem gewinnt eine standortbezogene Hochschulentwicklung[4] an Bedeutung, die eine Bearbeitung aktueller wirtschaftlicher, gesellschaftlicher, technologischer und bisweilen auch regionaler Herausforderungen verspricht.[5] Gleichzeitig nimmt im Zuge einer ‚evidenzbasierten Politik' das Interesse an groß angelegten empirischen Studien zu, die auch zur Legitimierung politischer Entscheidungen herangezogen werden können (differenziert dazu Bellmann 2016).

An einigen Standorten sind – wie auch in anderen Fächern – schwankende oder sinkende Studierendenzahlen in der Erziehungswissenschaft zu verzeichnen[6], was u. a. mit Studierendenbewegungen in Richtung der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) und privater Hochschulen zusammenhängt, wovon insbesondere die Studienrichtung Sozialpädagogik/Soziale Arbeit betroffen ist (diesbezüglich vorsichtig und differenziert Schmidt-Hertha, Tervooren, Martini & Züchner 2024, 13-14; Züchner 2024, 83-84; Züchner 2026). Mit der Kennzeichnung ‚Staatliche Anerkennung' üben diese Hochschulen zusammen mit den entsprechenden verbandspolitischen Akteuren vor allem auf die universitär organisierte Sozialpädagogik einen nicht unerheblichen Druck aus im Hinblick auf die professionsfeldbezogene Zuständigkeit für das weite Feld des Erziehungs- und Sozialwesens. Zur

3 Vgl. dazu beispielsweise die Diskussion des Deutschen Hochschulverbands um das Verhältnis von Grund- und Leistungslohn für Professor:innen an deutschen Hochschulen: https://www.hochschulverband.de/fileadmin/redaktion/download/pdf/resolutionen/Reform_der_Reform.pdf [Zugriff: 19.08.2026].

4 Für Deutschland war hier die 2000 von der Bertelsmann-Stiftung veröffentlichte Publikation Die entfesselte Hochschule einflussreich (Müller-Böling 2000).

5 Vgl. als besonders ‚kreatives' Beispiel das vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) herausgebrachte Quartett https://www.che.de/download/innovative-hochschulprofile-der-zukunft-im-stile-eines-hochschulquartetts/?wpdmdl=35816&refresh=6a458c76114481782942838 zum Downloaden und Ausdrucken, das auf dem Buch von Ziegele & Müller (2024) zur „authentischen Hochschule" basiert.

6 Vgl. dazu nach Bundesländern, Standorten und Studiengängen differenzierend: https://hochschuldaten.che.de/sinkende-zahl-an-studienanfaengerinnen-eine-detailbetrachtung-fuer-orte-und-studienbereiche/ [Zugriff: 19.08.2026].

Einordnung wird dazu im *Datenreport Erziehungswissenschaft* betont, dass

> „bei der Studiennachfrage immer auch das Thema ‚staatliche Anerkennung' im Raum [schwebt], die nur an ausgewählten Universitätsstandorten über erziehungswissenschaftliche Bachelorstudiengänge erreicht werden kann – was möglicherweise auch zu einer Orientierung von Studierenden zu entsprechenden Studiengängen der Sozialen Arbeit führt" (Züchner 2024, 90).

Die staatliche Anerkennung mit ihrer Ausrichtung auf die Ausübung hoheitlicher Aufgaben im öffentlichen Auftrag wird dabei mit der Attribuierung von Attraktivität bei der Wahl von Studiengängen und damit letztendlich mit der Entwicklung von ‚Hochschulprofilen' verbunden. Zusätzlich zeigt die Verabschiedung eines Qualifikationsrahmens Sozialpädagogik[7] exemplarisch, wie in Gang gesetzte Fragen nach professionspolitischer Zuständigkeit im Kontext einer Bemühung um ‚Staatliche Anerkennung' und Profilbildung im Wettbewerb von Hochschulen und Standorten weitere Wirkungskreise hervorbringen, die nur schwer wieder einzuholen sind.

In einer sich dynamisch entwickelnden Hochschullandschaft mit neuen Hochschultypen und einem sich forcierenden Wettbewerb um Studierende (Züchner 2026) werden zudem hochschulinterne Strukturen angepasst. Werden dabei Fachgebiete/Arbeitsbereiche neu aufgestellt, besteht die Gefahr, dass die Erwachsenenbildung zur Disposition gestellt wird. Dies war beispielsweise an der Universität Potsdam der Fall, wo die Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik im Zuge der Wiederbesetzung 2021 in die Professur für Sozialwissenschaftliche Bildungs- und Lebensverlaufsforschung umgewidmet wurde. Oder an der Universität Leipzig, an der 1949 eine der ersten Professuren für Erwachsenenbildung in Deutschland eingerichtet worden war (Rohs, Ebner von Eschenbach & Lacher 2025, 113), die jedoch später zugunsten des stark schul- und förderpädagogisch geprägten Profils aufgegeben wurde.

Die in den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten/Fachbereichen vertretene Erwachsenenbildung muss ihre Studienprogramme somit im Zuge der in der Hochschulentwicklung zunehmend bedeutsamer werdenden Hochschulprofile sowie in Abgrenzung zu privaten Hochschulen und den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und bei einer veränderten Finanzsituation innerhalb der staatlichen Hochschulen positionieren. Die Schwankungen in der Studiennachfrage haben – wie die Ausstattung mit entsprechend denominierten Professuren – mittelbar Auswirkungen auf das Studienangebot universitärer Bachelor-Studienplätze sowie auf die Entscheidung für bzw. gegen Masterstudiengänge.

Angesichts dieser Entwicklungen stellt sich die Frage, wie sich die Erwachsenenbildung in einem sich verändernden Hochschulkontext – in

7 Der *Qualifikationsrahmen Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik (QR EW_Soz)* wurde vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und vom Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag im Juli 2025 verabschiedet. (https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2025_Qualifikationsrahmen_Sozialp%C3%A4dagogik_1.0.pdf) [Zugriffsdatum: 19.08.2026].

Kooperation und/oder Konkurrenz zu anderen Akteuren – aufstellt.

2.3 Erwachsenenbildung im Kontext der Erziehungswissenschaft, ihrer Teildisziplinen, Studiengänge und Forschungsfelder

Die Etablierung einer wissenschaftlichen (Teil-)Disziplin drückt sich in Professuren, Studienprogrammen, Forschungsaktivitäten sowie Diskurs- und Publikationsorten aus (grundlegend dazu im deutschen Diskurs Stichweh1994). Blickt man auf die Disziplinentwicklung der Erwachsenenbildung, ist zunächst zu konstatieren, dass ihrer Etablierung als akademisches Fach und Teildisziplin bislang – im Unterschied zur „Professionalisierung der Erwachsenenbildung" (Schulenberg 1972) – wissenschafts- und disziplingeschichtlich vergleichsweise wenig Forschungsaufmerksamkeit geschenkt wurde – wenngleich einzelne Aspekte untersucht wurden, z. B. das Publikationswesen in Zeitschriften (Jütte 2023), der Diskurs (Rosenberg 2015) oder die Entwicklung von Professuren (Rohs et al. 2025). Noch weniger Berücksichtigung fand die Entwicklung in der Zeit der DDR (Meilhammer 2024). Etwas intensiver thematisiert wurde die Disziplinentwicklung anlässlich des 50-jährigen Jubiläums (siehe die Beiträge in Grotlüschen, Käpplinger & Molzberger 2022) sowie zehn Jahre zuvor im Kontext des 40-jährigen Bestehens der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE (Schmidt-Lauff 2014), deren Gründung ein Kristallisationspunkt der Entwicklung der Erwachsenenbildung zu einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin darstellt.

Im Rückblick zeigt sich, dass nach den wichtigen Anfängen im 19. Jahrhundert und in den 1920er Jahren vor allem in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg entscheidende Weichen für die spätere Etablierung von Studiengängen und Forschungsfeldern in der Erwachsenenbildung gestellt wurden. Während im 19. Jahrhundert mit Museen, Bibliotheken, Zeitschriften, Vereinen etc. ein breites Institutionengefüge der Bildung Erwachsener Aufmerksamkeit fand (u. a. Dräger 1979, 1984; Hof 1995; Zeuner 2026), setzte sich spätestens in der Weimarer Zeit ein Fokus auf die Konzeption von Lehr-Lern-Settings in Form von Vorträgen oder Arbeitsgemeinschaften durch. Dieser Fokus bildete zunehmend den Kristallisationspunkt der institutionellen Entwicklung und wurde zum Ausgangspunkt von Forschungsaktivitäten (Ebner von Eschenbach 2024; Meilhammer 2024; Molzberger 2024; Seitter 2007). Dies wurde durch die große Bedeutung, die den Volkshochschulen im Zuge der Re-Education in Westdeutschland zugewiesen wurde, nochmals verstärkt. In der Folge wurden in der Phase der Bildungsplanung und -expansion in den 1960er und 1970er Jahren zunächst vor allem die (weitgehend aus öffentlichen Mitteln getragenen) Volkshochschulen zum Bezugspunkt der Forschung und der Studiengänge für Erwachsenenbildung, die in dieser Zeit an mehreren Universitäten entstanden (Doerry 1972; Jung 1972; Siebert 1972). Zugleich wurde die vormals diskutierte Thematisierung der Erwachsenenbildung als Teil der sozialen Frage in der wissenschaftlichen Reflexion und Forschung verstärkt auf didaktische, methodische und institutionelle Aspekte ausgerichtet (Dräger 2019; Faulstich

& Zeuner 2001; Zeuner 2026) und die Frage der Teilnahme im Kontext sozialer Ungleichheit – mit einer stark bildungssoziologischen Perspektive – zu einem zentralen Thema der Forschung (Schulenberg 1957, 1978, 1979; Strzelewicz, Raapke & Schulenberg 1966).

Mit dem in den 1970er Jahren eingerichteten Studiengang der Diplompädagogik und den beiden großen außerschulischen Studienrichtungen Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik hat sich ein relativ stabiles Gefüge innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft herausgebildet. Bis in die Gegenwart kann in generalisierten Studiengängen die Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung am häufigsten gewählt werden, gefolgt von der Studienrichtung Sozialpädagogik – wobei zugleich festzustellen ist, dass die Erwachsenenbildung/Weiterbildung am seltensten eigene Studiengänge ausgebildet hat (Grunert, Ludwig & Hüfner 2024, 37). Diese – lange Zeit in Deutschland für selbstverständlich gehaltene – teildisziplinäre Ordnung und die darin sich manifestierende Orientierung am *wissenschaftlich ausgebildeten Praktiker* (Lüders 1989) in außerschulischen Handlungsfeldern erscheint aus Sicht der Erwachsenenbildung im Kontext der aktuellen Entwicklungen jedoch zunehmend brüchig. Zu nennen ist hier zunächst die Abschaffung des Diploms in der Transformation der Studienabschlüsse zu BA/MA, wobei die ehemaligen Studienrichtungen mit ihrer Ausrichtung auf die beiden außerschulischen Handlungsfelder Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung/außerschulische Bildung an Sichtbarkeit verloren haben (Grunert & Ludwig 2024). Parallel dazu zeigt sich mit der bereits erwähnten Entwicklung des Qualifikationsrahmens „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik“ (siehe Fußnote 7) disziplinpolitisch ein verstärktes Bemühen, Zuständigkeiten neu abzustecken. Der Qualifikationsrahmen bindet die Bedingungen für die Vergabe der Berufsbezeichnung „staatlich anerkannter Sozialpädagoge/staatlich anerkannte Sozialpädagogin“ (und ähnliche Bezeichnungen) an generalistische erziehungswissenschaftliche Studieninhalte des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft. Er definiert darüber hinaus – und dies durchaus mit Implikationen für die Erwachsenenbildung – Kompetenzen für Querschnittsthemen wie „Partizipation/Demokratieförderung und politische Bildung/Wertevermittlung“ oder „Bildung zur Nachhaltigen Entwicklung“. Nach seiner Verabschiedung 2025 stellte sich unmittelbar die Frage, ob die Erwachsenenbildung ebenfalls einen Qualifikationsrahmen erarbeiten soll. Sie wurde von der Sektion Erwachsenenbildung auf ihrer Mitgliederversammlung beim DGfE-Kongress 2026 in München zugunsten der Ausarbeitung eines Kerncurriculums für die Erwachsenenbildung verneint. Die Sektion hat sich damit für eine stärker wissenschaftssystematische Orientierung entschieden und bezieht sich dabei ebenfalls auf das durch den Vorstand der DGfE 2024 vorgelegte Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2024).

Zudem ging durch den im Bolognaprozess formulierten Anspruch, den Bachelor als berufsqualifizierenden Abschluss zu etablieren, die vorherige Phasierung des Studiums in eine theoriegrundlegende erste Phase (Grundstudium mit Vordiplom) und

eine professionsbezogene zweite Phase (Hauptstudium mit Diplom) verloren. Im Kerncurriculum Erziehungswissenschaft aus dem Jahre 2004[8] wurden im BA nur noch eine zweistündige Einführung in die Studienrichtungen sowie eine zweistündige Veranstaltung zu Handlungsfeldern und Handlungsformen vorgesehen. Auf der Ebene des Masterabschlusses wurden je nach Hochschulstandort unterschiedliche Studiengänge und -profile entwickelt (siehe hierzu auch Walber & Lobe 2020). Der Datenreport Erziehungswissenschaft unterscheidet zwischen generalisierten und spezialisierten Studienfachbezeichnungen und zeichnet ein differenziertes Bild an Studiengangsprofilen und -konstruktionen. Zugleich wird erkennbar, dass die Entstehung neuer Spezialisierungen zu einer Reduktion der Möglichkeit geführt hat, Erwachsenenbildung als Studienschwerpunkt zu studieren (Grunert & Ludwig 2024). Neben allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Masterprogrammen finden sich Spezialisierungen zu Beratung, Weiterbildung und Personalentwicklung, Medien und Bildung, Medien- und Bildungsmanagement, Hochschulforschung etc., die häufig einen Teil der Inhalte der ehemaligen Studienrichtung Erwachsenenbildung aufgenommen haben, ohne dass sie notwendigerweise diese Bezeichnung im Titel tragen.

Verstärkt wurde diese Entwicklung dadurch, dass sich weitere erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen sowohl in den Studienangeboten als auch in den entsprechenden Forschungsaktivitäten sowie über eigene Publikationsorte und Diskursforen profilierten, wie etwa die Kindheits-, Organisations-, Medien- oder Migrationspädagogik. Darüber hinaus hat die Ausweitung und Positionierung einer multidisziplinären empirischen Bildungsforschung 2012 zur Gründung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF) geführt – und damit zu einer neuen Dynamik, die sich nicht nur auf der Ebene der Fachgesellschaften, sondern auch an den einzelnen Hochschulstandorten und in der Forschung zeigt. Parallel dazu führte die Hinwendung zur Kompetenzorientierung in der Lehrkräftebildung – zumindest an einigen Standorten – zu einer stärkeren Differenzierung der Studienangebote in Lehramt und Erziehungswissenschaft. Die explizite Bezugnahme auf die Lehramtsstudiengänge in der novellierten Version des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft der DGfE (Vorstand der DGfE 2024) kann vor diesem Hintergrund als Hinweis auf das Bemühen gelesen werden, der Entkopplung von Erziehungswissenschaft und Lehrkräftebildung entgegenzuwirken. In diesem Zusammenhang ist auch das im Entstehen befindliche Kerncurriculum „Lehrkräftebildung“ von Seiten der Erziehungswissenschaft im Sinne einer Einheit der Erziehungswissenschaft in Vielfalt ihrer Teildisziplinen (Grunert & Ludwig 2024) kritisch-konstruktiv zu begleiten.

Schließlich lassen sich auch innerhalb der Teildisziplin Erwachsenenbildung durch die Etablierung thematischer Spezial-Communities mit ihren Forschungsaktivitäten und Diskursorten Prozesse der intradisziplinären Differenzierung ausmachen. Dies

8 https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004.01_KC_HF_EW.pdf [Zugriffsdatum: 19.08.2026].

führt – unterstützt durch eine zunehmende Internationalisierung – zu einer Vervielfältigung der Orte disziplinärer Wissensproduktion und des wissenschaftlichen Diskurses (zu internationalen Perspektiven siehe exemplarisch die Beiträge in Grotlüschen, Käpplinger, Molzberger & Schmidt-Lauff 2022; Heikkinen, Pätäri & Molzberger 2019; kritisch zur disziplinären Wissensproduktion Rieger-Ladich, Rohstock & Amos 2019).
Vor dem Hintergrund beschränkter Zeit, die für den wissenschaftlichen Austausch zur Verfügung steht, droht die „Sektion Erwachsenenbildung als Ort für das Kollektive der Disziplin" (Kraus 2023) an Bedeutung zu verlieren. Damit würde auch ein Ort verloren gehen, an dem sich die Mitglieder der Teildisziplin Erwachsenenbildung ausgehend von den je besonderen Forschungsfragen über das Allgemeine und damit Verbindende einer akademischen Erwachsenenbildung in Forschung und Lehre verständigen können. Eine solche Verständigung wäre allerdings insbesondere vor dem Hintergrund einer zunehmenden Ausdifferenzierung von Forschungsfragen und -methoden und der damit einhergehenden Etablierung spezialisierter Forschungscommunities von großer Bedeutung für „eine fachliche Identität der stark ausdifferenzierten Disziplin Erziehungswissenschaft" (Vorstand der DGfE 2024, 2). Eine Reflexion dieser Entwicklungen im Rahmen einer disziplinären Selbstbeobachtung (einschließlich der Disziplingeschichte) und einer Verständigung über disziplinäre Gegenstandskonstitution wäre daher notwendig.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Weiterentwicklung des disziplinären Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung und ihrer Verortung im Kontext erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen.

2.4 Die Disziplin im Verhältnis zu Professionsanspruch und der Diversität ihrer Handlungsfelder

In den verschiedenen Teilgebieten der Erziehungswissenschaft sind die Entwicklung von Disziplin und Profession in der Regel eng miteinander verbunden und treiben sich wechselseitig voran (Grunert & Ludwig 2024; Hofstetter & Schneuwly 2010; zur beruflichen Aus- und Weiterbildung Molzberger 2016). Dies kommt auch darin zum Ausdruck, dass die Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin traditionell eine starke Handlungsorientierung hat (Käpplinger 2024). Dies verweist auf die Anfänge der Disziplinentwicklung, denn die frühen Theoretiker:innen der Erwachsenenbildung waren in der Regel auch Praktiker:innen, die sich zudem gesellschaftspolitisch engagierten (Faulstich & Zeuner 2001), was exemplarisch etwa an Hans Tietgens (Gieseke & Käpplinger 2023; Schrader 2022) oder Fritz Borinski (Friedenthal-Haase 2023) sowie der Entstehung der Zeitschrift Report zu sehen ist (Beyersdorf & Rhein 2007). Auch in den 1970er Jahren war die Etablierung der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung sowohl Basis als auch Treiberin und Folge einer Professionalisierung (Schulenberg 1972). Allerdings hat sich die Hoffnung, durch die Einrichtung grundständiger akademischer Studiengänge einen Beitrag zur flächendeckenden Professionalisierung des Personals in der Erwachsenenbildung zu leisten (Schüßler & Egetenmeyer 2018), nicht realisiert (siehe

etwa Elias, Dobischat, Cywinski & Alfänger 2015 sowie die Beiträge in Dobischat, Elias & Rosendahl 2018). Dies mag auch daran liegen, dass ein großer Teil der Akteure im Feld lehrend tätig ist, die Studiengänge allerdings vorwiegend auf konzeptionierende und planende Tätigkeiten ausgerichtet sind. Möglicherweise erfährt dies im Zuge der Etablierung des Bereichs der Grundbildung gerade eine Veränderung (Löffler & Koppel 2023), wobei auch hier weiterhin unstete Finanzierungen und damit prekäre Beschäftigungsverhältnisse zu verzeichnen sind, die einem umfassenden und berechtigten Professionalisierungsanspruch strukturell entgegenstehen (Kraus 2012).

In der Etablierung als Professionsfeld findet die Erwachsenenbildung aufgrund ihres für verschiedene Handlungsfelder unterschiedlich ausgeprägten Grades an Verrechtlichung und Institutionalisierung eine diffusere Ausgangslage vor als etwa die Lehrkräftebildung oder die Sozialpädagogik (Nuissl 2022), deren Ausbau auf entsprechenden (bundesweit gültigen) Rechtsansprüchen und Schutzerfordernissen, z. B. von Minderjährigen, beruhen (dazu beispielsweise die Diskussion um die Reform des Kinder- und Jugendhilfegesetzes in der Sozialpädagogik (Struck 2021)). In der Erwachsenenbildung stellen sich diese rechtlich-politisch definierten Aufträge an die Profession jeweils nur punktuell und in Bezug auf eng bestimmte Personengruppen, z. B. im Kontext von Migration, oder als Teil der Sozialgesetzgebung. Sie sind nicht der Ausgangspunkt, sondern eine Kontextbedingung für die Unterstützung des Lernens Erwachsener. Für die Erwachsenenbildung geht dies mit einer großen institutionellen Vielfalt einher, die von der Familienbildung über Integrationskurse und politische Bildung bis hin zur betrieblichen Weiterbildung reicht, um nur einige Bereiche zu nennen. Dies evoziert, verbunden mit dem Grundprinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme, eine große Kreativität und Professionalität bei der Entwicklung vielfältiger Bildungskonzepte – häufig bei gleichzeitiger Prekarität der Finanzierung. Dabei bilden „Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung“ (Breloer, Dauber & Tietgens 1980) nicht nur unhintergehbare Bezugspunkte, sondern stellen auch einen zentralen Anspruch und Ausweis professioneller Kompetenz in der Erwachsenenbildung dar.

Der Blick auf das Verhältnis von Disziplin und Profession der Erwachsenenbildung verändert sich im Zuge der stärkeren Berücksichtigung der institutionellen Vielfalt der Erwachsenenbildung. Diese wurde seit den 1980er Jahren unter dem Stichwort der Entgrenzung des Pädagogischen wieder stärker beleuchtet (Lüders, Kade & Hornstein 1998) und zugleich betont, dass erwachsenenbildnerisches Handeln nicht allein an solchen Orten stattfindet, die explizit einen Bildungsauftrag haben bzw. sich als Bildungsinstitutionen beschreiben (Schäffter 1999). Auch an anderen Orten – seien dies Medien, Kultureinrichtungen, Sportvereine, Betriebe etc. – werden Lerngelegenheiten konzipiert und gestaltet. Entsprechend vielfältig sind dann auch die Orte, an denen Erwachsenenbildner:innen tätig werden können. Vor diesem Hintergrund hat Gieseke schon in einer ersten Bilanzierung der Bologna-Reform auf die Notwendigkeit hingewiesen, in den neuen Studiengängen profunde erwachsenenpädagogische Kompetenzen aufzunehmen, die diese Vielfalt widerspiegeln (Gieseke 2006, 27).

Die Vielfalt professionellen erwachsenenbildnerischen Handelns erhöht sich zusätzlich durch die Vermischung mit sozialpädagogischen und schulischen Aufgabenfeldern. Denn im Kontext etwa von Grundbildung, Arbeitsmarktintegration oder Migrationsarbeit geht es nicht ausschließlich um Bildungsarbeit und die Gestaltung von Lernumgebungen, sondern auch um Beratung und Hilfe. Die vor allem politisch und im Kontext der Sozial- und Schulpädagogik diskutierte Antwort auf die komplexen Ausgangs- und Lebenslagen von Adressat:innen verschiedenster Altersstufen und Bildungswege lautet seit einiger Zeit „multiprofessionelle Teams" (z. B. Bauer 2018; Weimann-Sandig 2022). Im Feld der Erwachsenenbildung ist dieses Konzept bislang wenig aufgegriffen worden. Dies könnte daran liegen, dass im Diskurs der Erwachsenenbildungsforschung an dieser Stelle eher Konzepte wie Kooperation oder Netzwerke verwendet werden (Hoffmann 2025), was wiederum die unterschiedliche institutionelle Ausgangslage der verschiedenen pädagogischen Handlungsfelder widerspiegeln würde.

Mit Blick auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung als Profession lässt sich damit die These aufstellen, dass die Orientierung an Institutionen (insbesondere der Volkshochschule) traditionell einen zentralen Bezugspunkt für die Disziplin der Erwachsenenbildung darstellte und der (akademischen) Professionalisierung Kraft verliehen hat. In ähnlicher Weise bezieht sich die Schulpädagogik auf die Schule, die Sozialpädagogik auf die Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe und die Kindheitspädagogik auf Kindertagesstätten. Empirisch waren die Institutionen der Erwachsenenbildung allerdings stets vielfältig und ihre Handlungsfelder sind nicht immer an spezialisierte Institutionen der Erwachsenenbildung gebunden. Im Zuge der angesprochenen Vervielfältigung möglicher Bezugspunkte für eine Professionalisierung in den vielfältigen Institutionen und Handlungsfeldern steht die Erwachsenenbildung vor der Aufgabe, ihr institutionsorientiertes Selbstverständnis als Profession weiterzuentwickeln. Der Verweis auf die unterschiedlichen Handlungsformen als Teil der Praxis der Erwachsenenbildung (Lehren, Beraten, Konzipieren, Managen, Organisieren, Arrangieren, Validieren etc.) kann hierbei als erster Schritt verstanden werden. Für eine Weiterentwicklung bedarf es jedoch noch einer weitergehenden Verständigung über disziplin- und professionspolitische Grundpositionen.

Damit stellt sich die Frage nach der künftigen Gestaltung einer akademischen Bearbeitung praxisrelevanter Themen sowie nach den Handlungsfeldern, auf die sich die Erwachsenenbildung mit ihrem Professionalisierungsanspruch bezieht.

3. „Quo vadis Erwachsenenbildung?" – Anregungen zur Diskussion um die künftige Entwicklung der Erwachsenenbildung im Kontext einer veränderten Hochschullandschaft, von disziplinären Bewegungen innerhalb der Erziehungswissenschaft und der Diversität ihrer Handlungsfelder

Im vorhergehenden Teil haben wir dargelegt, wie wir die Entwicklung der Erwachsenen-

bildung im Kontext der Hochschulentwicklung, als Teildisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft und in Relation zu ihren Handlungsfeldern sehen. Der Fokus lag dabei auf der aktuellen Situation, wobei wir auch Bezüge zur bisherigen Entwicklung aufgenommen haben – insbesondere dort, wo sie uns für ein Verständnis der Gegenwart hilfreich erscheinen. Im Folgenden werden wir mit den möglichen Entwicklungsperspektiven den Blick eher in Richtung Zukunft richten. Dabei gehen wir zunächst von der Notwendigkeit einer Positionierung im Hochschulkontext aus und thematisieren von dort die Frage nach einem spezifischen Ausgangspunkt einer weiteren Entwicklung der Erwachsenenbildung im Kontext erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen sowie der relationalen Bezugnahme auf mögliche Handlungsfelder im Rahmen einer Profession.

Angesichts der im ersten Abschnitt skizzierten Bedeutung von Drittmitteln und der damit verbundenen Orientierung der Forschungsthemen an gesellschaftlichen, wirtschaftlichen oder politischen Problemen stellt sich insbesondere die Frage, welche Perspektiven die Erwachsenenbildung in den politisch gesetzten Themenkonjunkturen relevant machen und wie sie dabei originär innerhalb der eigenen Disziplin entwickelte Forschungsschwerpunkte und -fragestellungen realisieren und weiterentwickeln kann. In dieser Diskussion spiegeln sich u. E. zentrale Fragen, die sich bereits in der Phase der Etablierung der Erwachsenenbildung als einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin in den 1970er Jahren gestellt haben. Damals ging es darum, einen gemeinsamen Bezugspunkt für eine sich dezentral entwickelnde Auseinandersetzung mit Fragen des Lernens und der Bildung Erwachsener zu schaffen und sich über ihre mögliche Beschaffenheit zu verständigen. Ein verbindendes Element war dabei die Vergewisserung über die Bedeutung von Bildung für Erwachsene und die Bedeutung der Erwachsenenbildung für die Gesellschaft. Zu diskutieren wäre heute, ob die Betonung der Bedeutung der Erwachsenenbildung *für* die Gesellschaft und *für* die Einzelnen zu einer stärkeren Herausarbeitung und Reflexion vielfältiger Relationen von Erwachsenenbildung – verstanden als professionelles Angebot und als individueller Lern- und Bildungsprozess (Hof & Rosenberg 2018) – *in Bezug auf beide* erweitert werden sollte.

Durch diese Perspektivverschiebung auf die Relationalität von Erwachsenenbildung könnte die Vielfalt an Themen der Erwachsenenbildung und das mit ihnen verbundene spezifische Wissen und Können – unabhängig von der Frage, ob sie aktuellen Themenkonjunkturen folgen – als Beitrag zur Bewältigung gesellschaftlicher und individueller Herausforderungen und zur Ermöglichung einer Veränderung des Bestehenden sichtbar gemacht werden, ohne die Erwachsenenbildung funktional auf ihren Beitrag zur Lösung akuter Problemstellungen zu reduzieren. Die Forschungsthemen, die bereits seit langem im Feld der Erwachsenenbildung bearbeitet werden, leisten hierzu u. E. wichtige Beiträge, sei dies Forschung zur lernenden Aneignung in lebensweltlichen und institutionellen Kontexten sowie dem Zugang zu Weiterbildung, Forschung zu verschiedenen professionellen Tätigkeiten, wie dem Lehren, Beraten, Konzipieren, Organisieren

oder Validieren oder Forschung zu den organisationalen Kontexten, den politischen Rahmungen sowie den gesellschaftlichen Bezügen, in denen dies alles verortet ist – und auf die es wiederum eine Wirkung hat respektive haben kann.

Ein solches Verständnis von Erwachsenenbildung kann sich auf die Analyse und Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener beziehen und unter Bezugnahme auf die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe im Erwachsenenalter auch die Bearbeitung der Folgen gesellschaftlicher Ungleichheit und eine zielgruppenorientierte Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen einschließen und dies in gesellschaftlichen Kontexten verorten. Mit Blick auf die eng mit der Disziplinentwicklung verbundene Professionsentwicklung wäre die Vielfalt der Lernkontexte und ihre Gestaltung sowie die professionelle Lernunterstützung und bildungsbezogene Beratung als Stärke der Erwachsenenbildung deutlich zu machen, weil damit unterschiedliche gesellschaftliche Transformationsprozesse und individuelle Perspektiven aufgegriffen werden können. Herauszustellen wären dementsprechend die spezifischen Kompetenzen der Erwachsenenbildung, die sich daraus ergeben, dass sie theoretisch, forschungsbezogen und handlungspraktisch schon immer die Unterschiedlichkeit ihrer Adressat:innen zum Ausgangspunkt hatte. Gleichzeitig aber ist zu klären, wie sich eine so aufgestellte Erwachsenenbildungsforschung auf traditionelle und neue institutionelle Handlungsfelder beziehen und bisher vernachlässigte Differenzlinien stärker einbeziehen kann.

Im Hinblick auf die damit einhergehende Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung bieten sich u. E. grundsätzlich unterschiedliche Ansatzpunkte an.

Eine Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung könnte ausgehend von den Institutionen der Erwachsenenbildung darin gesucht werden, die eigenen Zuständigkeiten auszuweiten – sich also neben den etablierten großen Erwachsenenbildungsträgern offensiver für Berufsbildungsorganisationen, Einrichtungen des Kulturbetriebs oder Beratungseinrichtungen etc. zur kompetenten Bezugsdisziplin zu erklären. Ein entsprechendes Vorgehen disziplinärer Ausdifferenzierung lässt sich etwa im Feld der Kindheitspädagogik oder Gerontopädagogik beobachten, die bei der Entwicklung von Studiengängen auf die Qualifizierung von Personal für konkrete Tätigkeitsfelder in spezifischen Institutionen für bestimmte Gruppen von Adressat:innen verweisen. Für die Erwachsenenbildung liegen in einem solchen Vorgehen allerdings zwei Problematiken. Zum einen stünde sie vor der Herausforderung, dass eine solche Ausweitung auf Berufsbildungs- oder Kulturorganisationen in Konkurrenz zu traditionell etablierten Zuständigkeiten anderer (Teil-)Disziplinen mit ihren Professionalisierungsansprüchen treten würde und sie sich entsprechend behaupten müsste. Zum anderen ist der Geltungsanspruch der Erwachsenenbildung hierbei an den Status und die Legitimation der Institutionen gebunden, auf die sich ihr Professionalisierungsanspruch bezieht. Insofern ist der Institutionenbezug der Erwachsenenbildung in Bezug auf ihre Sichtbarkeit sicher von Vorteil, hat aber auch deutliche Grenzen.

Neben der Profilierung über Institutionen wäre auch die Kategorie der *Lebens- und damit Lernalter* eine mögliche Fokussierung für

eine künftige Positionierung der Teildisziplin. Dies wäre anschlussfähig an den internationalen Diskurs zu ‚Adult Education and Adult Learning', der diese nicht nur als pädagogisch zu gestaltende Aufgabe adressiert, sondern auch das Lernen Erwachsener in weiteren gesellschaftlichen, kulturellen oder lebensweltlichen Kontexten untersucht. Analog zur Kindheitsforschung wäre hier dann das Lebenslange Lernen ein möglicher Bezugsrahmen. Über den Bezug auf das Erwachsenenalter ließe sich – gerade im Kontext von Pädagogik und Erziehungswissenschaft – eine gewisse Exklusivität und Besonderheit beanspruchen. Dies gilt nicht nur für das Lernen im Erwachsenenalter, sondern auch für die Analyse von Adressierungen Erwachsener als mögliche oder 'gesollte' Lernende und bündelt damit eine Vielzahl möglicher Forschungsperspektiven. Damit ginge allerdings das Risiko eines Relevanz- und damit Finanzverlustes einher, da (Bildungs-)Politik in der Regel eher an Institutionen orientiert ist.

Schließlich wäre eine weitere Möglichkeit der Disziplinprofilierung, die Besonderheit erziehungswissenschaftlicher Perspektiven über ihre *spezifischen professionellen Handlungsformen* aufzunehmen. Notwendigerweise müssten dabei die Besonderheiten des Lehrens, Beratens, Organisierens etc. in außerschulischen Settings und für Erwachsene herausgestellt werden. Auch wäre über die Notwendigkeit einer Differenzierung gegenüber Handlungsformen der Sozialpädagogik, die eher kurativ organisiert ist und Sorge und Hilfe ins Zentrum stellt, zu diskutieren – etwa über Handlungsformen der „Bildungsarbeit". Zugleich könnten hier Schnittstellen als Basis interdisziplinärer und multiprofessioneller Kooperation herausgearbeitet werden (Kraus & Hof 2027). Von Vorteil wäre dabei, dass bei diesem Ansatz der Weiterentwicklung das spezifische erwachsenenbildnerische Wissen und Können in der Gestaltung adressatenorientierter Lernumgebungen sichtbar wird. Die Besonderheiten dieser Handlungsformen als erwachsenenpädagogische ergeben sich aber erst im Kontext der zuvor genannten Bedingungen von Lebensaltern und der institutionellen (und diskursiven) Rahmungen für das realisierte (oder gesollte respektive gewollte) Lernen in außerschulischen Bereichen.

Ein öffnender Vorschlag besteht darin, die Erwachsenenbildung in der *Schnittmenge dieser unterschiedlichen Ansatzpunkte in ihrer Fokussierung auf ein komplexes und relationales Verständnis von Lernen Erwachsener* zu beschreiben – und dabei auch die Perspektiven der klassischen Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft (Bildung – Erziehung – Sozialisation – Unterricht) aufzugreifen. Forschungsfelder und Felder des professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung könnten in dieser Schnittmenge aus dem Bezug auf das Lernen Erwachsener und seiner vielfältigen Relationierung im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft bestimmt werden. Denn eine solche Fokussierung auf Erwachsene als Lernende, Adressat:innen von Lern- und Bildungsansprüchen respektive Träger:innen von Lern- und Bildungswünschen öffnet den Blick auf die vielfältigen Lernvoraussetzungen und -kontexte sowie die unzähligen Themen und Vermittlungs- bzw. Aneignungsformen – ohne deren institutionellen, politischen und gesellschaftlichen Rahmungen und die Notwendigkeit institutionalisierter und profes-

sionalisierter Stabilität für dieses vielgestaltige Handlungsfeld auszublenden.

Mit dieser Perspektive wird erkennbar, dass die Formulierung wissenschaftlicher Perspektiven und professioneller Aufgaben aus der Disziplin der Erwachsenenbildung heraus auch als Chance zu begreifen ist, die Stärken der eigenen Disziplin zum Ausgangspunkt für Überlegungen zu ihrer künftigen Entwicklung zu machen. Dies scheint uns wesentlich für die gegenwärtige Debatte. Anknüpfen könnte die Erwachsenenbildung dabei an ihre traditionelle Stärke in der Analyse und Entwicklung adressat:innenorientierter Bildungskonzepte unter unterschiedlichsten institutionellen Rahmenbedingungen und für diverse Zielgruppen respektive Lernende mit ihren jeweiligen Lebensbedingungen und Voraussetzungen sowie an den dabei immer mitgedachten Relationierungen von Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext. Da eine solche Ausweitung der Themen der Erwachsenenbildungsforschung auch mit einer Ausweitung professioneller Zuständigkeiten auf Vermittlungssituationen außerhalb formaler Bildungseinrichtungen einherginge, könnte eine flankierende Strategie darin bestehen, sich stärker um die „professionelle Schließung" exklusiver (und institutionalisierter) Handlungsfelder zu bemühen und diese mit der Entwicklung entsprechender Studiengänge zu koppeln.

Literatur

Amos, Sigrid Karin (2008). Neue Governance-Skripte und die pädagogische Inskription von Personen. Ein Deutungsvorschlag internationaler Entwicklungen im Lichte des Neo-Institutionalismus. In Stefanie Hartz & Josef Schrader (Hrsg.). Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 65–90.

Bauer, Petra (2018). Multiprofessionalität. In: Gunther Graßhoff; Anna Renker & Wolfgang Schröer (Hrsg.). Soziale Arbeit: eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer, 727–739. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_50.

Bellmann, Johannes (2006). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung'. In Zeitschrift für Pädagogik, 52 (4), 487–504.

Bellmann, Johannes (2016). Datengetrieben und/oder evidenzbasiert?: Wirkungsmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19 (Suppl. 1), 147–161. https://doi.org/10.1007/s11618-016-0702-6.

Beyersdorf, Martin & Rhein, Rüdiger (2007). Blicke zurück: Von der Erfindung des REPORT und seiner Entwicklung. Ein Gespräch mit den Gründungsherausgebern [Johannes Weinberg; Horst Siebert]. In Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 30 (2), 9–18.

Breloer, Gerhard; Dauber, Heinrich & Tietgens, Horst (1980). Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.

Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2024). Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (3/2024). In Erziehungswissenschaft, 69 (35), 11–17. https://doi.org/10.3224/ezw.v35i2.02.

Dobischat, Rolf; Elias, Arne & Rosendahl, Anna (Hrsg.) (2018). Das Personal in der

Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9.

Doerry, Gerd (1972). Konzeption und Problematik des Diplomstudiums der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung. In Wolfgang Schulenberg (Hrsg.). Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 136–174.

Dräger, Horst (Hrsg.) (1979). Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert. Band 1. Braunschweig: Westermann.

Dräger, Horst (Hrsg.) (1984). Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert. Band 2. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dräger, Horst (2019). Die soziale Frage und die Bedeutung der Erwachsenenbildung in den Konzepten bürgerlicher Sozialreformer des 19. Jahrhunderts. In Spurensuche: Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 28, 4–16.

Ebner von Eschenbach, Malte (2024). Empirische Forschungszugänge zu Adressat:innen und Teilnehmer:innen im Volksbildungswesen in der Kaiserzeit: Eine Spurensuche. In Hessische Blätter für Volksbildung, 74 (3), 35–46. https://doi.org/10.3278/HBV2403W004.

Elias, Arne; Dobischat, Rolf; Cywinski, Robert & Alfänger, Julia (2015). Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Deutschland. Von der Notwendigkeit, Berufsentwicklungsprozesse an der Beschäftigungsrealität zu messen. In Magazin erwachsenenbildung.at, 26, 04-1–04-13. https://doi.org/10.25656/01:11419.

Faulstich, Peter & Zeuner, Christine (2001). Erwachsenenbildung und soziales Engagement: Historisch-biographische Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann.

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

Gieseke, Wiltrud (2006). BA-/MA-Studiengänge – Erste Erfahrungen, erste Einschätzungen zur Kompetenzentwicklung. In Der pädagogische Blick, 14 (1), 25–27. https://doi.org/10.25656/01:9539.

Gieseke, Wiltrud & Käpplinger, Bernd (Hrsg.) (2023). Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung. Gespräche über frühe wegweisende Texte (Bd. 50). Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/9783763971701.

Grotlüschen, Anke; Käpplinger, Bernd; Molzberger, Gabriele & Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2022). Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive. Grenzen und Chancen. Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Grotlüschen, Anke; Käpplinger, Bernd & Molzberger, Gabriele (Hrsg.) (2022). 50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte. Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Grunert, Cathleen & Ludwig, Katja (2024). Zwischen Allgemeinem und Speziellem – Profildynamiken erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge seit der Bolognareform. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 27 (5), 1259–1280.

https://doi.org/10.1007/s11618-024-01249-0.

Grunert, Cathleen; Ludwig, Katja & Hüfner, Kilian (2024). Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge – Standorte und Profile. In Bernhard Schmidt-Hertha; Anja Tervooren; Renate Martini & Ivo Züchner (Hrsg.). Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen u. a.: Barbara Budrich, 21–50.

Heikkinen, Anja; Pätäri, Jenni & Molzberger, Gabriele (Hrsg.) (2019). Disciplinary Struggles in Education. Tampere University Press.

Hof, Christiane (1995). Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte – Verfahren – Probleme. Neuwied: Luchterhand.

Hof, Christiane & Rosenberg, Hannah (2018). Erwachsenenbildung. In Staatslexikon der Görres-Gesellschaft. Bd. 2. Freiburg im Breisgau: Herder, 229-238.

Hoffmann, Nicole (2025). Multiprofessionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung. https://www.uni-koblenz.de/de/bildungswissenschaften/institut-fuer-paedagogik/arbeitsbereiche-institut-fuer-paedagogik/erwachsenenbildung-weiterbildung-genderforschung/forschung/multiprofessionalitaet-in-der-erwachsenen-und-weiterbildung [Zugriff: 04.07.2026].

Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernhard (2010). Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. Eine Disziplin im Spannungsgebiet disziplinärer, professioneller und lokaler/(inter)nationaler Felder. In Zeitschrift für Pädagogik, 56 (5), 678–702. https://doi.org/10.25656/01:7165.

Jung, Ulrich (1972). Tätigkeitsmerkmale des hauptberuflichen pädagogischen Personals an Volkshochschulen. In Wolfgang Schulenberg (Hrsg.). Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 60–79.

Jütte, Wolfgang (2023). Die Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) und ihr Beitrag zur Entwicklung einer Wissensgemeinschaft (2013–2023). In Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, 2, 83–90. https://doi.org/10.25656/01:28851.

Käpplinger, Bernd (2024). Sektion Erwachsenenbildung: Wissenschaft für die Praxis der Erwachsenenbildung. In Hessische Blätter für Volksbildung, 74(3), 47–50. https://doi.org/10.3278/HBV2403W005.

Kraus, Katrin (2012). Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung. Ein Beitrag unter besonderer Berücksichtigung Deutschlands und der Schweiz. In Irena Sgier & Susanne Lattke (Hrsg.). Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: wbv Publikationen, 35–45. https://doi.org/10.3278/6004279w035.

Kraus, Katrin (2020). Weiterbildung. In Jean-Michel Bonvin; Valérie Hugentobler; Carlo Knöpfel; Pascal Maeder & Ueli Tecklenburg (Hrsg.). Wörterbuch der Schweizer Sozialpolitik. Zürich: Seismo, 558–560. https://doi.org/10.33058/seismo.30739.

Kraus, Katrin (2022). Erwachsenenbildung im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen. Eine exemplarische Analyse anhand historischer Entwicklungen in der Schweiz. In Education Permanente – Schweizeri-

sche Fachzeitschrift für Weiterbildung, 2, 31–43.

Kraus, Katrin (2023). Ein konkreter Ort für das Kollektive der Disziplin. Gedanken anlässlich des 50-jährigen Jubiläums der Sektion Erwachsenenbildung. In weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 47.

Kraus, Katrin (2025). Entwicklungslinien der Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum: Schweiz. In Matthias Rohs; Malte Ebner von Eschenbach & Sophie Lacher (Hrsg.). Professuren der Erwachsenenbildung. Forschungsbefunde zur disziplinären Entwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 37–46.

Kraus, Katrin & Hof, Christiane (2027). Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik – eine aktuelle Verhältnisbestimmung unter dem Dach der Erziehungswissenschaft. In Hessische Blätter für Volksbildung (in Vorbereitung).

Löffler, Cordula & Koppel, Ilka (Hrsg.) (2023). Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/9783763974252.

Lüders, Christian (1989). Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker: Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

Lüders, Christian; Kade, Jochen & Hornstein, Walter (1998). Entgrenzung des Pädagogischen. In Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (Hrsg.). Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, 207–215.

Meilhammer, Elisabeth (2024). Vorläufer und Anfänge der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. In Hessische Blätter für Volksbildung, 74 (3), 10–23. https://doi.org/10.3278/HBV2403W002.

Molzberger, Gabriele (2016). Informelles Lernen in der Berufsbildung. In Matthias Rohs (Hrsg.). Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 89–105.

Molzberger, Gabriele (2024). Studium Generale als ‚ewiges Thema' – zum sich wandelnden Verhältnis von Erwachsenenbildung und Universität. In Bildung und Erziehung, 77 (1), 79–98.

Müller-Böling, Detlef (2000). Die entfesselte Hochschule. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Münch, Richard (2011). Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Nuissl, Ekkehard (2022). Weiterbildungsrecht. In Hessische Blätter für Volksbildung, 72 (1), 18–31. https://doi.org/10.3278/HBV2201W003.

Rieger-Ladich, Markus; Rohstock, Anne & Amos, Karin (Hrsg.) (2019). Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Rohs, Matthias; Ebner von Eschenbach, Malte & Lacher, Sophie (2025). Professuren der Erwachsenenbildung. Forschungsbefunde zur disziplinären Entwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6207.

Rosenberg, Hannah (2015). Erwachsenenbildung als Diskurs: Eine wissenssoziologische Rekonstruktion. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839432549.

Schäffter, Ortfried (1999). Entgrenzung des pädagogischen Handelns – eine „optische Täuschung". Gesellschaftliche Institutionalisierung von Lernkontexten als Ausdifferenzierung intermediärer Grenzflächen. In Rolf Arnold & Wiltrud Gieseke (Hrsg.). Die Weiterbildungsgesellschaft. 2. Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied: Luchterhand, 45–69.

Schmidt-Hertha, Bernhard; Tervooren, Anja; Martini, Renate & Züchner, Ivo (2024). Zu Stand und Entwicklung der Erziehungswissenschaft. In Bernhard Schmidt-Hertha; Anja Tervooren; Renate Martini & Ivo Züchner (Hrsg.). Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen u. a.: Barbara Budrich, 9-19. https://doi.org/10.25656/01:28694.

Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2014). Vergangenheit als Gegenwart: Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen u. a.: Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84740100.

Schrader, Josef (Hrsg.) (2022). Wissenschaft für die Praxis: Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland (Bd. 42). Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/9783763972845.

Schulenberg, Wolfgang (1957). Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie. Stuttgart: Ferdinand Enke.

Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.) (1972). Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.

Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.) (1978). Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.) (1979). Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig: Westermann.

Schüßler, Ingeborg & Egetenmeyer, Regina (2018). Akademische Professionalisierung – zur Situation der Studiengänge in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer, 1071-1088. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_53.

Steiner-Khamsi, Gita; Martens, Kerstin & Ydesen, Christian (2024). Governance by numbers 2.0: Policy brokerage as an instrument of global governance in the era of information overload. In Comparative Education, 60 (4), 537–554. https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2308348.

Stichweh, Rudolf (1994). Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Struck, Norbert (2021). Das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – ein Überblick. In Forum Erziehungshilfen, 27 (5), 260–264.

Strzelewicz, Willy; Raapke, Hans-Dietrich & Schulenberg, Wolfgang (1966). Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland (Bd. 10). Stuttgart: Ferdinand Enke.

Seitter, Wolfgang (2007). Geschichte der Erwachsenenbildung: Eine Einführung (3., aktualisierte und erw. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.

Siebert, Horst (1972). Studium der Erwachsenenpädagogik – Stand und Perspektiven. In Wolfgang Schulenberg (Hrsg.). Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 98–135.

Walber, Markus & Lobe, Claudia (2020). Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven disziplinärer Professionalisierungsangebote. In Hessische Blätter für Volksbildung, 70, 16–27. https://doi.org/10.3278/HBV2001W003.

Weimann-Sandig, Nina (Hrsg.) (2022). Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen: Interdisziplinäre Debatten zum Konzept der Multiprofessionalität – Chancen, Risiken, Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36486-1.

Wissenschaftsrat (2026). Wissenschaft in Deutschland – Perspektiven bis 2040. https://doi.org/10.57674/NPVJ-9804.

Zeuner, Christine (2026). Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland: Annäherungen im Kontext sozialer Bewegungen. Bielefeld: wbv Publikation.

Ziegele, Frank & Müller, Ulrich (2024). Die authentische Hochschule: Wirksame Hochschulidentitäten in Zeiten des Umbruchs. Wien: Passagen.

Züchner, Ivo (2024). Studierende. In Bernhard Schmidt-Hertha; Anja Tervooren; Renate Martini & Ivo Züchner (Hrsg.). Datenreport Erziehungswissenschaft 2024. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 75–92. https://doi.org/10.25656/01:28694.

Züchner, Ivo (2026). Auf dem absteigenden Ast? Zur Entwicklung der Studierendenzahlen in der Erziehungswissenschaft. In Zeitschrift für Pädagogik, 72 (1), 90–102.

Katrin Kraus, Prof. Dr., Professorin für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Zürich. Forschungsschwerpunkte: Erwerbsbezogene Bildung, iterative Bildung, soziale Praktiken und Politiken des Lebenslangen Lernens, Feld- und policy-Analysen in der Berufs- und Weiterbildung, sozialraum- und aneignungstheoretische Zugänge zu Orten des Lernens von Erwachsenen, Erwachsenenbildung und erwerbsbezogene Bildung im Kontext gesellschaftlicher Transformation, Beruflichkeit und Profession

✉ katrin.kraus@ife.uzh.ch

Gabriele Molzberger, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Weiterbildung und Wissenschaftliche Direktorin des Zentrums für Weiterbildung an der Universität Wuppertal. Forschungsschwerpunkte: Arbeit und Beruf als pädagogische Kategorien, Theorie und Geschichte der Bildung Erwachsener, Bildungsformate und Verschiebung von Bildungsräumen.

✉ molzberger@uni-wuppertal.de

Christiane Hof, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung mit dem Schwerpunkt Lebenslanges Lernen an der Goethe-Universität Frankfurt. Forschungsschwerpunkte: Theorie und Empirie des Lebenslangen Lernens, Lernen Erwachsener diesseits und jenseits päda-

gogischer Institutionen (Lernen im Kontext von Arbeit, in Vereinen, an der Hochschule, in biographischen Übergängen, im Kontext von Digitalität etc.), Praktiken der Vermittlung und Aneignung von Wissen und Kompetenzen, Formen und Bedingungen professionellen pädagogischen Handelns.

✉ hof@em.uni-frankfurt.de