

# Hessische Blätter für Volksbildung

Geschichte(n), Gegenstände und  
Perspektiven der Erwachsenenbildung  
als Wissenschaft

Erwachsenenbildung

 vhs Hessischer  
Volkshochschulverband

wbv

E-Journal Einzelbeitrag  
von: Elisabeth Meilhammer

## Vorläufer und Anfänge der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung

aus: Geschichte(n), Gegenstände und Perspektiven der  
Erwachsenenbildung als Wissenschaft (HBV2403W)  
Erscheinungsjahr: 2024  
Seiten: 10 - 23  
DOI: 10.3278/HBV2403W002

Der Beitrag widmet sich verschiedenen Stationen in der Geschichte der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Erwachsenenbildung. Ausgehend von zwei Versuchen im 17. Jahrhundert, eine Systematik lebenslangen Lernens zu entwerfen, wird der Weg der Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung von einer punktuell durch gebildete Einzelpersonlichkeiten betriebenen Angelegenheit hin zu verschiedenen Formen der Institutionalisierung und schließlich Akademisierung der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung aufgezeigt.

The article is dedicated to various stages in the history of scholarly engagement with adult education. Starting from two 17th century attempts to devise a system for lifelong learning, it traces the path of adult education from an endeavour pursued sporadically by educated individuals to various forms of institutionalisation and ultimately, the professionalisation and academisation of adult education.

Schlagworte: Erwachsenenbildung; Geschichte; Verwissenschaftlichung; Institutionalisierung; Akademisierung; Adult education; history; institutionalisation; professionalisation; academisation

Zitiervorschlag: Meilhammer, Elisabeth (2024). *Vorläufer und Anfänge der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, 74(3), 10-23. Bielefeld: wbv Publikation.*  
<https://doi.org/10.3278/HBV2403W002>



# Vorläufer und Anfänge der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung

ELISABETH MEILHAMMER

## Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich verschiedenen Stationen in der Geschichte der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Erwachsenenbildung. Ausgehend von zwei Versuchen im 17. Jahrhundert, eine Systematik lebenslangen Lernens zu entwerfen, wird der Weg der Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung von einer punktuell durch gebildete Einzelpersonlichkeiten betriebenen Angelegenheit hin zu verschiedenen Formen der Institutionalisierung und schließlich Akademisierung der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung aufgezeigt.

**Stichwörter:** Erwachsenenbildung; Geschichte; Verwissenschaftlichung; Institutionalisierung; Akademisierung

## Abstract

The article is dedicated to various stages in the history of scholarly engagement with adult education. Starting from two 17<sup>th</sup> century attempts to devise a system for lifelong learning, it traces the path of adult education from an endeavour pursued sporadically by educated individuals to various forms of institutionalisation and ultimately, the professionalisation and academisation of adult education.

**Keywords:** Adult education; history; institutionalisation; professionalisation; academisation

## 1 Zum Wissenschaftsbegriff und zur Thematik

Die Bestimmung der Anfänge der Erwachsenenbildung als Wissenschaft setzt ein Verständnis dessen voraus, was mit „Wissenschaft“ gemeint ist. Der Begriff, der in seiner modernen Form seit dem 19. Jahrhundert entstand, wird durchaus unterschiedlich gebraucht (vgl. Kron 1999, S. 80). Konsens dürfte aber dahingehend herrschen, dass mit

„Wissenschaft“ im weitesten Sinn „jede intersubjektiv überprüfbare Untersuchung von Tatbeständen und die auf ihr beruhende, systematische Beschreibung und – wenn möglich – Erklärung der untersuchten Tatbestände“ (Körner 1980, S. 726 f.) gemeint ist. Der Begriff von Wissenschaft als einer kulturellen Tätigkeit beinhaltet u. a. die Grundelemente: dass das Wissen rational begründet ist; dass die Erkenntnistätigkeit regelgeleitet bzw. die Forschung methodengeleitet ist; dass die gewonnenen Erkenntnisse und Forschungsergebnisse systematisch geordnet sind; dass das Wissen veröffentlicht wird und eine Verpflichtung zur Selbstopтимierung besteht (Kron 1999, S. 81). Ein solches Verständnis bindet Wissenschaft nicht notwendigerweise daran, dass sie an einer explizit wissenschaftlichen Einrichtung (Hochschule oder Forschungsinstitut) betrieben wird, und sie setzt auch nicht voraus, dass sich Wissenschaft in einzelnen Disziplinen konstituiert. Denn die Beantwortung der Frage nach den Anfängen der Erwachsenenbildung als Wissenschaft wird eben nicht einen bereits konstituierten Disziplincharakter dieser Wissenschaft<sup>1</sup> voraussetzen dürfen, verbunden mit der Ausbildung einer entwickelten Professionalität der im korrespondierenden Handlungsfeld Tätigen.<sup>2</sup> Von Erwachsenenbildung als Einzelwissenschaft im vollen Sinn, als „etablierte Spezialdisziplin“ (Arnold 2023, S. 124), kann mit Blick auf die Bundesrepublik Deutschland erst ab den 1970er-Jahren gesprochen werden, als der Diplomstudiengang Pädagogik mit der Möglichkeit einer Studienrichtung Erwachsenenbildung als universitäres Studienfach regulär verankert wurde.

Dieser Beitrag untersucht hingegen die wissenschaftliche Beschäftigung mit Erwachsenenbildung in der Zeit vor der Etablierung der Erwachsenenbildungswissenschaft als hochschulisches Fachgebiet, mit Schwerpunkt auf dem frühen 20. Jahrhundert. Die ersten Anfänge der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung sind Versuche interessierter Einzelpersonen, eine relevante Praxis der Bildung und des Lernens Erwachsener mit (einigem) wissenschaftlichen Anspruch zu reflektieren, wobei das Ergebnis der Reflexion einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht – und damit gewöhnlich auch für die Nachwelt konserviert – wurde. Typischerweise ist die Verbesserung der jeweiligen Praxis das Ziel dieser wissenschaftlichen Reflexionen (Abschnitt 2). Mit der Zeit entwickelte sich die Beschäftigung mit dem Gegenstand der Bildung im Erwachsenenalter weiter: Es entstanden Arbeiten, die Fragen der Bildung im Erwachsenenalter als auf ein spezifisches wissenschaftliches Problemfeld bezogene *Theoriefragen* behandelten und theorieförmige Erkenntnisse generieren wollten: systematische, intersubjektiv überprüfbare, methodisch gewonnene und in einem konsistenten Zusammenhang formulierte Aussagen über einen jeweils definierten Sachbereich (Dewe et al. 1988, S. 15). Zugleich verstärkte sich der Grad der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft: Es bildeten sich differenziertere fachliche Gemeinschaften heraus, die über Aufgaben, Wesen und Problemlagen der Erwachse-

1 An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass es bis heute unterschiedliche theoretische Positionen in der Erziehungswissenschaft hinsichtlich der grundlegenden Frage gibt, ob die Erwachsenenbildung eine eigenständige Disziplin oder lediglich eine von mehreren erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen ist.

2 Ebenfalls bis heute kann nicht von Erwachsenenbildung als Profession im vollen Sinn – analog zu Theologie, Medizin und Jura – gesprochen werden, z. B. was den Zugang zu einer Tätigkeit im Gebiet Erwachsenenbildung und hierbei insbesondere den Stellenwert eines Studiums der Erwachsenenbildungswissenschaft betrifft (zur Diskussion der Professionsfrage mit Bezug auf die Erwachsenenbildung vgl. z. B. Scheidig 2016, S. 59–74).

nenbildung kommunizierten, und die Bedeutung von Universität und Forschungseinrichtungen als Stätten der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Erwachsenenbildung nahm zu, wenngleich noch punktuell und unterschiedlich verortet in schon bestehenden anderen Fächern (Abschnitt 3). Den letzten Entwicklungsschritt stellt die Etablierung der Erwachsenenbildung als eigenes, an wissenschaftlichen Hochschulen etabliertes Fachgebiet dar, mit einem eigenen Selbstverständnis, selbstständigem Fachdiskurs, eigenen Professuren und Studiengängen (Abschnitt 4).

## 2 Vorläufer

### 2.1 Zwei frühe Systeme des lebenslangen Lernens: Reyher und Comenius

Im 17. Jahrhundert entstanden zwei Modelle des lebenslangen Lernens, die als Vorläufer für eine Wissenschaft vom lebenslangen Lernen verstanden werden können, wobei die Bildung im Erwachsenenalter jeweils in ein ganzes Bildungssystem integriert ist.

Das erste Modell ist ein nur wenig bekanntes: der Entwurf für ein mehrgliedriges Schulsystem im Herzogtum Sachsen-Gotha aus dem Jahr 1644. Entwickelt hat diesen Entwurf der Universalgelehrte und Gymnasialrektor Andreas Reyher (1601–1673), der unter dem fortschrittlichen Herzog Ernst I. von Sachsen-Gotha („dem Frommen“) dessen vielfältiges pädagogisches Reformprogramm verantwortete (vgl. Kretzer 2021, S. 64f.). Reyhers Entwurf stellt anschaulich seine Vorstellungen zur Struktur eines sowohl verzweigten als auch gemäß dem Lebensalter stufenförmig aufbauenden Bildungssystems dar (abgedruckt in Kretzer 2021, S. 67). Lerninhalte, Zielgruppen und didaktische Methoden werden jeweils geordnet dargestellt, verschiedene Möglichkeiten einer weiterführenden schulischen, hochschulischen oder beruflichen Bildung an unterschiedlichen Gabelungen werden aufgezeigt. Bemerkenswert ist, dass Reyhers Modell der Bildung im Erwachsenenalter ein systematischer Stellenwert zukommt: Das Fundament des Bildungssystems bildet bei Reyher die „Didactica Generalis“, die auf eine grundlegende Bildung aller Menschen gerichtet war, wobei der Bildung im Erwachsenenalter eine zentrale Rolle zukam (Kretzer 2021, S. 66). Reyhers Entwurf darf gewiss zu den frühesten Versuchen gezählt werden, mit systematischem Anspruch die Idee eines Bildungswesens zu konturieren, das den menschlichen Lebenslauf in seiner Gesamtheit berücksichtigt.

Bekannter ist der zweite Systematisierungsversuch lebenslanger Bildung, nämlich das von Johann Amos Comenius (1592–1670) in seiner *Pampaedia* („Allerziehung“) entwickelte System von acht aufeinander aufbauenden, am menschlichen Lebenslauf orientierten „Schulen“, beginnend mit der „Schule des vorgeburtlichen Werdens“ und endend mit der „Schule des Greisenalters“ und „Schule des Todes“ (Comenius 1991). Jede dieser Schulen ist einem bestimmten Lebensabschnitt und dessen spezifischen Herausforderungen gewidmet, die als zu bewältigende Bildungsaufgaben interpretiert werden. Das Ziel lebenslanger Bildung ist die Vervollkommnung jedes einzelnen Menschen und damit die Schaffung von Menschlichkeit (Comenius 1991, S. 82). Für Comenius – der Pfarrer und später Bischof der Unität der Böhmisches Brüdergemeine war –

liegt das letzte Ziel des Menschen, und damit auch das letzte Ziel lebenslanger Bildung, im Leben nach dem Tod bei Gott.

Zweifellos handelt es sich bei der *Pampaedia* um eine der frühesten ausgearbeiteten Konzeptionen lebenslanger, und übrigens auch inklusiver, Bildung, die sogar als „Geburtsurkunde“ (Korthaase 1992, S. 160) der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung bezeichnet worden ist. Durch ihren Charakter als eine Schrift, die die lebenslange Bildung in grundlegender Weise religiös begründet, werden doch aus moderner Sicht einige Abstriche gemacht werden müssen: was ihre Wissenschaftlichkeit als solche betrifft (vor allem hinsichtlich einer intersubjektiven Überprüfbarkeit der getroffenen Aussagen) und möglicherweise auch, was die Grundlegung einer Wissenschaft von der Bildung (im Erwachsenenalter) betrifft, sofern der Bildung – dem Gegenstand dieser Wissenschaft – auch ein Eigenwert und nicht bloß eine instrumentelle Funktion zukommt.

## 2.2 Eine frühe Theorie zur Erwachsenenbildung: Johann Christoph Greiling

Ein Werk mit dem Anspruch einer Theorie hat der protestantische Geistliche und Volksaufklärer Johann Christoph Greiling (1765–1840) im Jahr 1805 vorgelegt: seine *Theorie der Popularität*. Es handelt sich um eine 164 Seiten umfassende, an gebildete Volksaufklärer gerichtete Schrift, die in 64 jeweils mehrfach untergliederten Paragraphen ein Grundproblem der Vermittlung von Anliegen der Volksaufklärung behandelt und dabei „eine Art Bilanz der seit gut einem halben Jahrhundert unternommenen Anstrengungen zur Volksaufklärung [zieht], die man auch nach dem Ende des aufgeklärten Säkulum[s] weiterhin als aktuell und wichtig begriff“ (Böning 2001, S. 184\*). Behandelt wird ein grundlegendes Problem der Erwachsenenbildung: Wie kann ein Gelehrter einen Vortrag so gestalten, dass der Inhalt von nicht speziell vorgebildeten Laien verstanden und für interessant befunden werden kann, unter Beibehaltung der sachlichen Korrektheit? Der Abhandlung Greilings fehlt zwar „eine deutliche Hierarchisierung der Einzelpunkte ebenso wie eine erkennbare Systematik in der Paragrapheneinteilung“ (Böning 2001, S. 197\*). Aber doch werden zentrale Begriffe geklärt, Bezüge hergestellt, es wird argumentiert, und hieraus wird dann gewissermaßen eine Didaktik der Popularität entwickelt, ohne sie explizit als solche zu bezeichnen. Die Theorie bezweckt letzten Endes die Verbesserung einer bestehenden Praxis – dadurch, dass bei der Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte an das Volk die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Popularität berücksichtigt werden.

Die Motivation für Greilings *Theorie der Popularität* entstammt eigener Praxis: Ihr Autor ist ein Gebildeter, der sich des Themas vor dem Hintergrund seiner eigenen Erfahrungen als Prediger und geistlicher „Volkslehrer“ annahm. Dass es sich um ein zentrales Thema der Bildung Erwachsener handelt, wird aber mit keinem Wort erwähnt. 1805 gab es noch keine ausgewiesene Wissenschaft von der Erwachsenenbildung als solche, und auch keine spezifische fachliche Terminologie für Probleme der Bildung im Erwachsenenalter. Mit wissenschaftlichen Fragen zu Themen, die aus heutiger Sicht systematisch der Erwachsenenbildung zugeordnet werden, beschäftigten sich engagierte gebildete Einzelpersonen, oft außerhalb der Universität.

### 3 Anfänge der Verwissenschaftlichung

Ab dem Ende des 19. Jahrhunderts, mit Höhepunkt in der Zeit der Weimarer Republik, verstärkten sich die Bestrebungen, die Thematik der Bildung von Erwachsenen – die mindestens seit der Gründung des Deutschen Reiches 1871 an Bedeutung gewonnen hatte – theoretisch zu reflektieren, wobei teilweise auch Modelle aus dem Ausland (Skandinavien, Großbritannien, USA) diskutiert wurden. Es handelte sich nun nicht mehr bloß um punktuelle Reflexionen engagierter Einzelpersonen, sondern es bildete sich in der „Volksbildung“, ab den 1920er-Jahren bereits auch „Erwachsenenbildung“ genannt<sup>3</sup>, ein differenziertes Handlungsfeld heraus, das als solches theoretisch bearbeitet wurde. Eine beachtliche Anzahl von Gebildeten außerhalb der Universität wie auch eine Reihe von Gelehrten innerhalb der Universität sahen in diesem Handlungsfeld eine Spezifik, die eine *besondere* wissenschaftliche Aufmerksamkeit erforderte. Die entstehenden Bewegungen (z. B. Universitätsausdehnungsbewegung, Bücherhallenbewegung, Settlementsbewegung, Volkshochschulbewegung) waren auf praktische Innovationen gerichtet, erschöpften sich aber nicht in „reiner Praxis“. Vielmehr wurden sie zugleich – teilweise von denselben Personen, die sich in der jeweiligen Praxis engagierten – unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten begründet und diskutiert. Mehr oder weniger lose Fachverbände entstanden, deren Mitglieder aus unterschiedlichen beruflichen Feldern in Wissenschaft und Praxis kamen, sich aber alle (auch) der Volksbildung resp. Erwachsenenbildung widmeten und untereinander eine gewisse Vernetzung aufbauten.

#### 3.1 Erwachsenenbildung als Gegenstand von Theoriebildung und fachlicher Kommunikation

Ein wichtiger Baustein für die Theoriebildung ist der fachliche Austausch mit wissenschaftlichem Anspruch, den Volksbildner untereinander pflegten. Zu den Formen dieses Austausches gehören Gründungen von Fachgesellschaften und Fachvereinigungen, die Etablierung von Fachzeitschriften und die Veranstaltung von Fachkonferenzen. Diese Initiativen waren vielfältig und können hier nur mit drei Beispielen illustriert werden.

Bereits 1871 bildete sich die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“, die zur größten Fachgesellschaft im Deutschen Kaiserreich wurde. Sie verfolgte ihren Zweck, die – antisozialistisch gedachte – Hebung von Bildung im Volk, auf vielfältige praktische Weise und durch fachlichen Austausch und Kommunikation, sei es durch „Besprechung von Fragen der freien Volksbildung in öffentlichen Versammlungen der Gesellschaft“ oder durch „Gründung eines periodisch erscheinenden Vereinsorgans“ (Statut der Gesellschaft, abgedruckt in Dräger 1975, S. 300). Dieses erschien 65 Jahre lang: von 1871 bis 1905 unter dem Titel *Der Bildungsverein*, danach unter dem Titel *Volksbildung* bis zum Jahr 1935, als die Gesellschaft aufgelöst wurde. Gewiss ist *Der Bildungs-*

---

3 Dass alleine schon die Bezeichnung für dieses Fachgebiet – Volksbildung, Erwachsenenbildung, daneben vereinzelt auch Andragogik (1833 erstmals von Alexander Kapp verwendet, 1924 von Eugen Rosenstock in die Fachdiskussion eingebracht) – sich änderte und auch von unterschiedlichen Personen unterschiedlich gebraucht wurde, liefert einen Hinweis auf Prozesse der theoretischen Reflexion sowie auf Defizite der fachlichen Identität und Verständigung.

*verein* nicht eine wissenschaftliche Zeitschrift im strengen Sinn, aber sie enthält doch immer wieder wichtige Gedanken und Reflexionen zum – nicht durchgehend systematisch reflektierten – Bildungsansatz, für den die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung stand und der später als „Alte Richtung“ bezeichnet wurde. Erwähnenswert ist auch, dass der langjährige Geschäftsführer und führende Theoretiker der Gesellschaft, Johannes Tews (1860–1937), dieses Amt, das er 1891 übernahm, von 1904 bis 1933 hauptberuflich ausübte.

Fachlicher Austausch über Fragen der Erwachsenenbildung erfolgte zur *Zeit des Deutschen Kaiserreichs* auch in anderen Kreisen, etwa der frühen Volkshochschulbewegung, in der sich bereits fachliche Verbände zusammenfanden, z. B. der „Verband für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern des Deutschen Reiches“. Es wurden von diesem wissenschaftliche Fachkonferenzen veranstaltet, darunter ab dem Jahr 1904 die hochkarätigen sog. Deutschen Volkshochschultage, veranstaltet (u. a.) in enger Kooperation mit dem entsprechenden Verband in Österreich und mit dokumentarischer Publikation der Vorträge und Diskussionsbeiträge im Anschluss. Auf dem V. Deutschen Volkshochschultag vom 18. bis 21. April 1912 in Frankfurt am Main wurde als erstes großes Thema „Die Aufnahme des Volksbildungswesens als Lehrfach an den Universitäten“ (Bericht 1912, S. 11–50) diskutiert und entschieden befürwortet durch den Hauptredner Paul Natorp (1854–1924), Professor für Philosophie und Pädagogik in Marburg. Von Interesse ist dabei auch die Feststellung Natorps, dass es aus der Universität großen Widerstand gegen eine wissenschaftliche Behandlung der Volksbildung gebe. Die Erziehungswissenschaft, so Natorp, lasse man „allenfalls als rein theoretische Wissenschaft“ gelten, aber jede „direkte Befassung mit etwas, was unmittelbar die Praxis der Volksbildung angeht“, werde abgelehnt (Bericht 1912, S. 11). Die Erziehungswissenschaft, mit ihr (und vielleicht noch mehr) die Volksbildung, galten sozusagen als nicht wissenschaftsförmig, weil ihnen ein rein praktischer Charakter zugesprochen wurde. Und doch zeigt die Tatsache, dass über die Akademisierung der Volksbildung auf jenem Volkshochschultag ausführlich gesprochen wurde, dass es in Wissenschaftskreisen bereits vor dem Ersten Weltkrieg auch entschieden andere Auffassungen bezüglich einer akademischen Verankerung der Erwachsenenbildung gab.

Der wohl wichtigste fachliche Kreis der „Neuen Richtung“ in der *Zeit der Weimarer Republik* und namhafte Instanz der außeruniversitären Theoriebildung war der Hohenrodter Bund, der 1923 als „Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung“ (Hohenrodter Bund 1924, S. 39) gegründet wurde und zu dessen Kern Theodor Bäuerle (1882–1956), Wilhelm Flitner (1889–1990) und Robert von Erdberg (1866–1929) gehörten. Dieser Bund wollte „versuchen, unter Verzicht auf alles Organisatorische zwischen miteinander befreundeten Menschen aus verschiedenen Lagern ein gemeinsames Gespräch als Voraussetzung gemeinsamen Handelns herbeizuführen“ (Henningsen 1958, S. 115). Diesem Ziel dienten zuerst a) die Hohenrodter Tagungen, die in Hohenrodt im Schwarzwald jährlich eine Woche lang veranstaltet wurden (bis 1930). Die Teilnahme konnte nur auf Einladung erfolgen; die Teilnehmenden setzten sich zusammen aus Männern und auch einigen Frauen aus der Erwachsenenbildungspraxis sowie aus Persönlichkeiten von wissenschaftlichem resp. geistigem Rang. Zweck dieser Tagungen

war „ein Ringen um Klarheit“ (Bäuerle, zit. in Henningsen 1958, S. 70) durch freie Aussprache, Begegnung und Diskussion. Für die Entwicklung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft bedeutsam ist sodann b) die unter der Ägide des Hohenrodter Bundes 1927 gegründete „Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ als Forschungs- und Ausbildungsstätte für Erwachsenenbildner und -bildnerinnen. Einerseits sollte die Volksbildungsarbeit in ihren Voraussetzungen und Methoden erklärtermaßen wissenschaftlich erforscht werden, andererseits sollten die in der Erwachsenenbildung Tätigen ein Mindestmaß an Professionalität erwerben. Deutlich zeigt sich in der „Deutschen Schule“ eine wichtige Entwicklung, nämlich die „*Institutionalisierung* der neu zu schaffenden Theorie außerhalb der Universität“ (Friedenthal-Haase 1991, S. 60, Hervorh. i. Orig.). Interessant ist, dass der von Wilhelm Flitner verfasste „Plan einer Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ dieser Einrichtung nicht nur eine wissenschaftliche Begründung gab, sondern ihren wissenschaftlichen Gegenstand – „die Erscheinungen des Volkslebens in volkserzieherischer Beurteilung“ (Flitner 1927, S. 24, im Orig. hervorgeh.) – auch systematisch der Erziehungswissenschaft zuordnete und diese damit ausdrücklich auf die Bildung Erwachsener ausweitete. Sie sei eine Wissenschaft, die das „ganze Leben der Menschheit (...) unter dem Gesichtspunkt der Erziehung“ sehe und daher „in Wechselbeziehung des Gebens und Nehmens mit allen Wissenschaften vom Menschen“ stehe (Flitner 1927, S. 24). Schließlich gab der Hohenrodter Bund c) fachliche Publikationen und Berichte mit wissenschaftlichem Charakter heraus, darunter als ihr „Organ“ die Zeitschrift *Archiv für Erwachsenenbildung* (1924–1925), fortgeführt als *Freie Volksbildung* (1926–1932).<sup>4</sup>

### 3.2 Akademisierung der Erwachsenenbildung

Flitners gedankliche Einordnung der Erwachsenenbildung in die Erziehungswissenschaft war allerdings in den 1920er-Jahren keineswegs eine Selbstverständlichkeit. Es gab zwar zu dieser Zeit an den deutschen Universitäten Pädagogen, die die Erwachsenenbildung als wissenschaftliches Teilgebiet der Erziehungswissenschaft mitbehandelten, darunter Flitner selbst, Herman Nohl (1879–1960) und – als herausragender Vertreter der älteren Generation – Wilhelm Rein (1847–1929). Dennoch blieb die universitäre Pädagogik für die meisten ihrer Repräsentanten eben die ausschließlich auf Kinder und nicht auch auf Erwachsene ausgerichtete *Pädagogik*. Wurde die Erwachsenenbildung doch mitberücksichtigt, dann aus eigener Initiative einzelner Universitätslehrer und nicht, weil allgemein anerkannt gewesen wäre, dass es zwingende systematische Gründe dafür gibt.

In der Zeit der Weimarer Republik (1919–1933) zeigte sich jedoch ein deutlich belegbares Interesse verschiedener Vertreter der universitären Staats- und Sozialwissenschaften an einer wissenschaftlichen Behandlung der Erwachsenenbildung (grundlegend hierzu Friedenthal-Haase 1991). Damit setzte sich innerhalb der Universität fort, was vordem verschiedene Gebildete außerhalb der Universität gepflegt hatten: Repräsentan-

<sup>4</sup> Die Zeitschrift *Archiv für Erwachsenenbildung* war ihrerseits ein Zusammenschluss der fachlichen Zeitschriften *Volksbildungsarchiv* (1909–1923) und *Die Arbeitsgemeinschaft* (1919–1923), deren Erscheinen naturgemäß jedoch noch nicht im Zusammenhang mit dem Hohenrodter Bund stand.



ten aus unterschiedlichen Wissensgebieten wandten sich dem Gegenstand der Erwachsenenbildung zu; sie sahen in der Volksbildung ein Anwendungsfeld ihrer jeweils eigenen Disziplin. Die Berücksichtigung der Erwachsenenbildung in Lehre und Forschung an der Universität stellt allerdings eine neue Qualität im Prozess der Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung dar. In der Zeit der Weimarer Republik wurden mindestens 148 einschlägige Lehrveranstaltungen angeboten<sup>5</sup> und von Studierenden wahrgenommen; es entstanden ca. 114 mehr oder weniger einschlägige Dissertationen (darunter auch solche, die von Frauen verfasst waren)<sup>6</sup>, und es wurde bereits 1922 die erste akademische Antrittsvorlesung im Gebiet Erwachsenenbildung gehalten<sup>7</sup>; „an gut der Hälfte der deutschen Universitäten jener Zeit [zeigten sich] Ansätze des Gebiets *Erwachsenenbildung* in einem frühen Stadium seiner fachlichen Genese“ (Friedenthal-Haase 1991, S. 358, Hervorh. i. Orig.). Viele derjenigen, die in diesem Gebiet lehrten, hatten neben ihrer Tätigkeit an der Universität auch einen außeruniversitären Praxisbezug zur Erwachsenenbildung. Beispielhaft kann hierfür der eng mit der Arbeiterbewegung verbundene, aus einer jüdischen Familie stammende Sozialdemokrat Hermann Heller (1891–1933) angeführt werden, Professor für Rechtsphilosophie und allgemeine Staatslehre an der Universität Leipzig, zugleich Leiter des „Seminars für freies Volkswesen“, der ersten universitären Einrichtung für die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung resp. Volksbildung an einer deutschen Universität<sup>8</sup>, Leiter der Volkshochschule Leipzig und Leiter des Leipziger Volksbildungsamtes. Hinzu kamen zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen von Universitätslehrern zu Theoriefragen der Erwachsenenbildung, und es entstanden Werke mit systematischem Anspruch, von denen dem vom Professor für Wirtschaftliche Staatswissenschaften und Soziologie an der Universität Köln, Leopold von Wiese (1876–1969), im Jahr 1921 herausgegebenen, knapp 600 Seiten umfassenden Handbuch *Soziologie des Volkswesens* eine besondere Bedeutung zukommt.<sup>9</sup>

5 Zum Beispiel Wintersemester 1920/21, Herman Nohl an der Universität Göttingen („Die Volkshochschule“), Wintersemester 1924/25, Anna Siemsen an der Universität Jena („Fragen der Frauenbildung“), Wintersemester 1930/31, Paul Honigshaim an der Universität Köln („Allgemeine und angewandte Sozialpädagogik (mit bes. Berücksichtigung von Volkswesen und Erwachsenenunterricht)“), Sommersemester 1932, Wilhelm Sturmfels an der Universität Frankfurt („Hauptprobleme der Erwachsenenbildung“). Ausführlich siehe Friedenthal-Haase 1991, S. A25–A49.

6 Zum Beispiel Hans Schröck 1924 an der Universität München (*Freie Volksbildung in Nürnberg vom Ausgang der reichsstädtischen Zeit bis zur Eröffnung der Volkshochschule im Jahre 1921*); Herta Siemering 1925 an der Universität Freiburg i. Br. (*Arbeiterbildungswesen in Wien und Berlin*); Paul Steinmetz 1929 an der Universität Heidelberg (*Die deutsche Volkshochschulbewegung*); Marie Hoerner 1930 an der Universität Münster (*Die Heimschulen in der englischen Arbeiterbildung*). Eine vollständige Liste aller Dissertationen von erwachsenenpädagogischem Interesse an deutschen Universitäten in der Zeit von 1918 bis 1934 findet sich in Friedenthal-Haase 1991, S. A9–A24.

7 Wilhelm Flitner am 11. November 1922 an der Universität Jena zum Thema „Das Problem der Erwachsenenbildung“.

8 Das Seminar für freies Volkswesen war 1923 gegründet worden und war angegliedert an das von Theodor Litt geleitete Seminar für Pädagogik der Universität Leipzig. Vgl. Meyer 1969; Friedenthal-Haase 1991, bes. S. 104 f.; Lehnert & Ebert 2007.

9 Erschienen als 1. Band der „Schriften des Forschungsinstituts für Sozialwissenschaften in Köln“, mit Beiträgen von 17 Wissenschaftlern und vier Wissenschaftlerinnen.

## 4 Etablierung der Erwachsenenbildung als reguläres universitäres Forschungs- und Lehrgebiet<sup>10</sup>

Durch die nationalsozialistische Diktatur wurde in Deutschland auch die freie wissenschaftliche Beschäftigung mit der Erwachsenenbildung beendet. Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges dauerte es geraume Zeit bis zum Neuaufbau und der erneuten, und fortgeschrittenen, Akademisierung der Erwachsenenbildung. Wichtige Meilensteine für die erneuerte Theoriebildung im Gebiet Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland<sup>11</sup> waren die Gründung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS-DVV) 1957 in Frankfurt am Main als Forschungs- und Serviceinstitut für die Volkshochschulen<sup>12</sup> sowie mehrere Standortbestimmungen, aus denen Wesen und Aufgaben der Erwachsenenbildung hervorgehen.<sup>13</sup> Ein Dokument ist hierbei besonders bedeutsam: das Gutachten *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung* des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960, wo die Notwendigkeit einer Wissenschaftsorientierung der Erwachsenenbildung begründet und hieraus die Folgerung abgeleitet wurde: „Die Erwachsenenbildung soll als ein eigenes Wissensgebiet Gegenstand der Forschung und Lehre an den wissenschaftlichen Hochschulen sein. (...)“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, [1960] 1966, S. 915). Bildungstheoretische und bildungspolitische Argumentationen und Aktivitäten gingen damit einher. Zunehmend entwickelte sich ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von Professionalität erwachsenenpädagogischen Handelns, das unmittelbar mit dem Ausbau des quartären Bildungssektors „Weiterbildung“ verknüpft war und auch zur Verabschiedung mehrerer Landesgesetze zur Förderung der Erwachsenenbildung führte<sup>14</sup> (vgl. Siebert 1972, S. 98).

1964 wurde von der Kultusministerkonferenz die Einrichtung von Lehrstühlen zur Erwachsenenbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen empfohlen

10 Gesondert zu würdigen wären die Entwicklungen zur Etablierung der Erwachsenenbildung an Fachhochschulen resp. Hochschulen für angewandte Wissenschaften sowie die Entwicklung der Wissenschaftlichen Weiterbildung. Siehe hierzu z. B. Schäfer 1988.

11 Die Entwicklung in der DDR ist einer eigenen Darstellung vorbehalten, da sie einer gesonderten und differenzierten Würdigung bedarf, auch hinsichtlich der Frage nach der ideologischen Indienstnahme der Wissenschaft durch die Politik. Bemerkenswert ist jedenfalls z. B., dass es an der Universität Leipzig bereits 1949 ein Institut für Erwachsenenbildung gab, an dem Herbert Schaller (1899–1966) zur Theorie der Erwachsenenbildung lehrte (vgl. Naumann 2007). – Zu Ansätzen einer Theorie der Erwachsenenbildung in der DDR vgl. Siebert 1970, S. 147 ff., bes. S. 148–157.

12 Damit knüpfte die Pädagogische Arbeitsstelle an die Tradition der „Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ an. Aus ihren vielfältigen Initiativen soll hier die Entwicklung und Publikation von Selbststudienmaterialien („SESTMAT“) für das pädagogische Personal an Volkshochschulen besonders erwähnt werden. Diese Materialien können inhaltlich als Zusammenfassung des Wissens im Gebiet Erwachsenenbildung gewertet werden. – Aus der Pädagogischen Arbeitsstelle ging 1994 das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hervor, das heute in Bonn angesiedelt ist. Vgl. die Festschrift zum 50-jährigen Bestehen: Nuissl 2008.

13 Zahlreiche Dokumente aus der Zeit von 1945 bis 1966 sind abgedruckt in Knoll & Siebert 1967.

14 Das erste dieser deutschen Landesgesetze zur Erwachsenenbildung war das niedersächsische „Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung“ vom 13. Januar 1970, das am 18. Dezember 1969 vom Landtag in Niedersachsen einstimmig beschlossen worden war.

(KMK 1964, II, 5)<sup>15</sup> und mit der Berufung von Fritz Borinski (1903–1988) an die Freie Universität Berlin 1956 und von Joachim H. Knoll (1932–2024) an die Ruhr-Universität Bochum 1964 wurden die ersten beiden Wissenschaftler zu Universitätsprofessoren ernannt, die sich explizit der Erwachsenenbildung als Wissenschaftsgebiet widmeten.<sup>16</sup> An Knolls Lehrstuhl erfolgte nach seinen Angaben (Knoll 1973, S. 59) im Wintersemester 1969/70 auch die erste Habilitation in der Bundesrepublik Deutschland zu einem Thema aus dem Gebiet Erwachsenenbildung, nämlich von Horst Siebert (1939–2022).<sup>17</sup> Weitere Universitäten folgten mit der Einrichtung von Lehrstühlen im Gebiet Erwachsenenbildung; die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung fand ihren Platz in der Erziehungswissenschaft. Es war folgerichtig, dass im Jahr 1971 eine Sektion Erwachsenenbildung innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gegründet wurde (vgl. die beiden Jubiläumsschriften: Schmidt-Lauff 2014 und Grotluischen et al. 2022). Im Zuge der „realistischen Wende“ weiteten sich die Forschungsansätze in der Erwachsenenbildung aus: Zur hermeneutischen Forschungsrichtung kamen bis Anfang der 1970er-Jahre empirische<sup>18</sup>, prognostische und ideologiekritische Ansätze hinzu (Knoll 1973, S. 103), wobei einzelne empirische Forschungen zum Gebiet Erwachsenenbildung auch schon weitaus früher nachweisbar sind.<sup>19</sup>

Etwa gleichzeitig begannen deutsche Universitäten mit der Etablierung eines Studiengbietes Erwachsenenbildung, die meisten davon in Form einer Studienrichtung Erwachsenenbildung (und außerschulische Jugendbildung) innerhalb des ebenfalls neu eingerichteten Diplomstudiengangs Pädagogik (oder: Erziehungswissenschaft). Vorreiter war die FU Berlin, an deren Erziehungswissenschaftlichem Institut es bereits seit dem Wintersemester 1964/65 möglich war, „Erwachsenenbildung“ (neben „Sozialpädagogik“) schwerpunktmäßig zu studieren, als Vorstadium eines späteren Diplomstudiengangs (vgl. Friedenthal-Haase 2023, S. 294). Eine Bestandsaufnahme vom Dezember 1970 ergab, dass an sieben deutschen Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen eine Studienrichtung Erwachsenenbildung innerhalb des erziehungswissenschaft-

15 Wörtlich lautet die Passage II, 5: „Die Kultusminister-Konferenz hält es für erforderlich, daß 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. Es wird weiter empfohlen zu prüfen, wie sich die Hochschulen in noch stärkerem Maße und möglichst auch in institutioneller Form an der Erwachsenenbildung beteiligen können.“

16 Die Lehrstuhldenominationen enthielten jedoch in beiden Fällen (zunächst) nicht den Begriff „Erwachsenenbildung“. Borinskis Lehrstuhl trug die Bezeichnung „Pädagogik“ (vgl. Friedenthal-Haase 2023, S. 273 ff.), und Knolls Lehrstuhl war einer von zwei in Bochum eingerichteten Lehrstühlen für „Praktische Pädagogik“, wobei Knoll den Schwerpunkt Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung vertreten sollte, der andere Lehrstuhl den Schwerpunkt Schule (Knoll 1973, S. 58 f.). Erst später war die Bezeichnung von Knolls Lehrstuhl „Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung“.

17 Der Titel der Habilitationsschrift lautet in der Buchveröffentlichung: *Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR* (Siebert 1970).

18 Von besonderer Bedeutung hierbei sind die beiden bildungssoziologischen empirischen Studien, die als „Hildesheim-Studie“ (Schulenberg 1957) und „Göttinger Studie“ (Strzelewicz et al. 1966) bekannt und einflussreich geworden sind.

19 Erwähnung verdienen hier insbesondere Bemühungen a) um eine *wissenschaftliche Teilnehmerstatistik* (so war auf dem V. Deutschen Volkshochschultag 1912 das zweite große Konferenzthema „Die Statistik bei den volkstümlichen Hochschulkursen“ (Bericht 1912, S. 50–106); in der Zeit der Weimarer Republik sind z. B. Arbeiten von Paul Hermberg wichtig, der an der Universität Leipzig ab 1924 Leiter des Seminars für freies Volksbildungswesen war, vgl. z. B. Hermberg, ([1925] 1999) und b) um *Ansätze qualitativer Lehr-Lernforschung* in den 1920er-Jahren, für die die Unterrichtsprotokollierungen von Alfred Mann beispielhaft sind (vgl. Seitter 2010).

lichen Studiengangs bereits eingerichtet war<sup>20</sup>, drei weitere hatten einen Antrag auf Genehmigung einer solchen gestellt<sup>21</sup> und an weiteren vier wurde eine entsprechende Prüfungsordnung vorbereitet<sup>22</sup> (Siebert 1972, S. 106).

## 5 Resümee

Die Betrachtung wichtiger Stationen des Weges der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung hat – mit aller Vereinfachung, die hier aus Platzgründen nötig war – gezeigt, dass die Entwicklung folgende Hauptmerkmale aufwies:

- a) Erwachsenenbildung mit wissenschaftlichem Anspruch wurde zunächst als punktuelle Einzelinitiativen engagierter Persönlichkeiten betrieben und war damit in höchstem Maße labil. Der Weg ging zur Institutionalisierung, die erst außeruniversitär und dann universitär war.
- b) Erwachsenenbildung mit wissenschaftlichem Anspruch wurde zunächst als „Nebentätigkeit“ von Praktiker:innen in unterschiedlichen Feldern betrieben, die eine Nähe zu erwachsenenpädagogischen Fragestellungen aufweisen. Später beschäftigten sich Wissenschaftler:innen aus unterschiedlichen Gebieten mit der Erwachsenenbildung und verbanden dies oft mit eigenem praktischem Handeln. Der Weg ging zu einer Separierung von theoretisch Reflektierenden und praktisch Handelnden (vgl. Seitter 2007, S. 117), und es bildete sich schließlich die wissenschaftliche Hauptbeschäftigung heraus, am prominentesten sichtbar an der Berufung von Lehrstuhlinhaber:innen für das Gebiet Erwachsenenbildung.
- c) Erwachsenenbildung mit wissenschaftlichem Anspruch wurde zunächst im außeruniversitären Raum mittels Publikationen betrieben. Der Weg ging zur Akademisierung der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung als Forschungs- und Lehrgebiet.
- d) Die wissenschaftliche Behandlung der Erwachsenenbildung erfolgte zunächst punktuell von verschiedenen Disziplinen aus, wobei den Geistes-, Staats- und Sozialwissenschaften besondere Bedeutung zukam. Der Weg ging zur Verankerung des wissenschaftlichen Gebiets innerhalb der Erziehungswissenschaft.
- e) Die wissenschaftliche Behandlung der Erwachsenenbildung wurde methodisch zunächst philosophisch-hermeneutisch reflektiert. Daneben gab es bereits in den 1920er-Jahren sozialwissenschaftliche und interdisziplinäre Ansätze zur Erwachsenenbildung, teils mit Berücksichtigung internationaler Entwicklungen. Der Weg ging zu einer noch stärkeren Pluralität an Forschungsansätzen.

Aus dem Charakter der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung als einer Wissenschaft, für die u. a. „die diffuse Grenzziehung hinsichtlich des Objektbereichs mit einer Tendenz zur Totalisierung und Diffusion“ (Friedenthal-Haase & Meilhammer 2010,

20 Freie Universität Berlin, PH Berlin, PH Niedersachsen, Universität Münster, PH Ruhr, PH Rheinland, PH Westfalen-Lippe.

21 Universität Tübingen, PH Bremen, Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz.

22 PH Karlsruhe, Universität Regensburg, Universität Mainz, Universität Kiel.

S. 89) kennzeichnend ist, ergibt sich allgemein die intrinsische Problematik einer sowohl grenzbewussten als auch klaren Theoriebildung, die die spezifischen Probleme und Herausforderungen angeht, vor denen die Erwachsenenbildung bis heute steht. Diese sind teilweise relativ neu und zeigen sich teilweise schon bei einem Blick in die Geschichte. Beispiele dafür sind: die Ansiedelung der Erwachsenenbildung an der Hochschule für angewandte Wissenschaften; die Streichung von Professuren für Erwachsenenbildung zugunsten anderer Fachrichtungen, die politisch oder gesamtuniversitär als zukunftsfähiger gelten, allgemein der Stellenwert der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung im Gefüge anderer Wissenschaften und innerhalb der Erziehungswissenschaft; das Theorie-Praxis-Verhältnis. Der Weg der Erwachsenenbildung als Wissenschaft, der nicht mit ihrer Etablierung als universitäres Forschungs- und Lehrgebiet abgeschlossen war, geht weiter – es ist zu hoffen, dass es ihr gelingt, sich als wichtiges Wissenschaftsgebiet zu behaupten und zu stärken, auch im Zuge internationaler Entwicklungen.

## Literatur

- Arnold, R. (2023). Erwachsenenbildung als Wissenschaft. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3., vollst. überarb. Aufl.), 124–125. Klinkhardt UTB.
- Bericht über die Verhandlungen des V. Deutschen Volkshochschultages* (1912). Carl Heymann.
- Böning, H. (2001). Das Ringen um „Volkston“ und „Volksbeifall“. Johann Christoph Greilings Beitrag zur Theorie der Popularität [Nachwort]. In J. Ch. Greiling, *Theorie der Popularität, 183\*–198\**. Frommann-Holzboog.
- Comenius, J. A. ([vor 1670] 1991). *Pampaedia. Allerziehung*. In deutscher Übersetzung hrsg. von Klaus Schaller. Academia.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen ([1960] 1966). Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Gesamtausgabe*, 857–928. Klett.
- Dewe, B., Frank, G. & Hüge, W. (1988). *Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch*. Hueber.
- Dräger, H. (1975). *Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871–1914*. Klett.
- Flitner, W. (1927). Plan einer Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. In Hohenrodter Bund (Hrsg.), *Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. Das erste Jahr*, 14–29. Silberburg.
- 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* (2. Aufl.), 88–90. Klinkhardt UTB.
- Greiling, J. Ch. ([1805] 2001). *Theorie der Popularität. Neudruck der Erstausgabe Magdeburg 1805. Mit einem Nachwort von Holger Böning*. Frommann-Holzboog.
- Grotlüschen, A., Käßlinger, 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.
- Henningsen, J. (1958). *Der Hohenrodter Bund. Zur Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit*. Quelle & Meyer.
- Hermberg, P. ([1925] 1999). Zur Soziologie der Volkshochschüler (Ergebnisse und Aufgaben der Volkshochschulstatistik). In *Blätter der Volkshochschule Thüringen*, Reprint, hrsgg. v. M. Friedenthal-Haase & E. Meilhammer, Bd. 2, 811–813. Olms.
- Hohenrodter Bund (Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung) (1924). *Archiv für Erwachsenenbildung* 1 (1), 39–41.
- Körner, S. (1980). Wissenschaft. In J. Speck (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe*. Bd. 3 (R–Z), 726–737. Vandenhoeck & Ruprecht UTB.
- KMK – Kultusministerkonferenz (1964). Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Erwachsenenbildung und zum Büchereiwesen. Beschluss vom 16./17.1.1964. *Gemeinsames Ministerialblatt (...)*, 15 (7), 138–139.
- Knoll, J. H. (1973). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. De Gruyter.
- Knoll, J. H. & Siebert, H. (1967). *Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Dokumente 1945–1966*. Quelle & Meyer.
- Korthaase, W. (1992). Johann Amos Comenius. Pädagoge und Mann des Friedens (1592–1992 [sic]). *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), 157–162.
- Kretzer, O. (2021). Sachsen-Gotha und die Anfänge der Erwachsenenbildung im 17. Jahrhundert in Deutschland. In Stadtverwaltung Gotha (Hrsg.), *Gotha Illustre. Jahrbuch für Stadtgeschichte*, Bd. 4, 59–75. Stadtverwaltung Gotha.
- Kron, F. W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. Reinhardt UTB.
- 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*, 82–95. Pro Leipzig.
- Meyer, K. (1969). *Arbeiterbildung in der Volkshochschule. Die „Leipziger Richtung“. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Volksbildung in den Jahren 1922–1933*. Klett.
- Naumann, W. (2007). Herbert Schaller und das Institut für Erwachsenenbildung 1949 bis 1968. In J. Knoll, M. A. Lehnert & V. Otto (Hrsg.), *Gestalt und Ziel. Beiträge zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung*, 136–148. Pro Leipzig.
- Nuissl, E. (Hrsg.) (2008). *50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts*. W. Bertelsmann Verlag.
- Schäfer, E. (1988). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß. Theoretische, konzeptionelle und empirische Aspekte*. Leske + Budrich.

- Scheidig, F. (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit*. Klinkhardt.
- Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2014). *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Barbara Budrich.
- Schulenberg, W. (1957). *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie*. Enke.
- Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung* (3., akt. u. erw. Aufl.). W. Bertelsmann Verlag.
- Seitter, W. (2010). Die Arbeitsgemeinschaft als partizipative Regulationsform. Alfred Manns Unterrichtsprotokollierungen im Kontext erwachsenenpädagogischer Lehr-/Lernforschung der 1920er Jahre. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (3), 393–404.
- Siebert, H. (1970). *Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR*. Bertelsmann Universitätsverlag.
- Siebert, H. (1972). Studium der Erwachsenenpädagogik – Stand und Perspektiven. In W. Schulenberg u. a., *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*, 98–135. Westermann.
- Strzelewicz, W., Raapke, H. D. & Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Enke.

## Autorin

Elisabeth Meilhammer, Prof. Dr., Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Augsburg

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 16.5.2024 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following a qualitative peer Review at the editorial meeting on the 16<sup>th</sup> of May 2024.*