

Hefthema:

Erwachsenenerziehung

91 Editorial

Redaktionskollektiv

Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!

Daniela Holzer

95 Repliken zum Themenbeitrag

115 Erwachsenenbildung erzieht? Zur Notwendigkeit einer erwachsenen- pädagogischen Bereichsethik

Thomas Fuhr

129 Erwachsenenbildung zwischen Erziehung und Mündigkeit: Empirische Hinweise und ethische Fragen

Jasmin Dazer, Nadja Schwendemann &
Juliane Klopstein

143 Unterscheidungen zur Arbeit am Begriff ‚Erwachsenenerziehung‘ – Braucht es eine operative Formentheorie politischer Erziehungsästhetik?

Florian Dobmeier

160 **(Un-)Zulässige Erwachsenen-
erziehung? Eine kritisch-
operative Replik**

Daniel Lieb, Sarah Ganss &
Pia Diergarten

173 **Erwachsenenerziehung im
Kontext gesellschaftlicher
Macht erforschen!**

Martin Hunold

Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!

Daniela Holzer

Zusammenfassung

Der Beitrag wirft die These auf, dass Erwachsenen- und Weiterbildung auch erzieherische Elemente und Funktionen beinhaltet. Sich einer Diskussion darüber zu verweigern, entzieht Erziehung Erwachsener lediglich der Sichtbarkeit und damit einer fundierten Zurückweisung oder gebotenen Legitimation. Um vertiefende Auseinandersetzungen anzuregen, werden Einblicke in aktuelle Erziehungstheorien und -verständnisse vorgenommen, einige vorhandene Ansätze zur Erziehung Erwachsener zusammengetragen, um dann skizzenhaft Ansatzpunkte aufzuwerfen, wie, wo und warum Diskussionen um Erwachsenenenerziehung weitergeführt werden könnten.

Erwachsenen- und Weiterbildung · Erziehung · Erwachsenenenerziehung · kritische Erwachsenenbildung

Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!

Daniela Holzer

Erwachsenen- und Weiterbildung¹ weist fast durchweg vehement von sich, irgendetwas mit Erziehung zu tun zu haben. Erwachsene seien schließlich mündig, selbstbestimmt und eigenständig entscheidungsfähig, womit sie einige gängige Kriterien dafür erfüllen, als ‚fertig‘ erzogen zu gelten. Ein weiterer erziehender Zugriff wird als unzulässig und inadäquat missbilligt. Die Problematisierung, dass auch der Erwachsenen- und Weiterbildung vielleicht doch erzieherische Momente innewohnen, kann also nur eine Provokation sein, die es zurückzuweisen, zu entkräften oder auch einfach zu ignorieren gilt?

Ganz so einfach scheint mir die Sache nicht, auch wenn ich selbst lange in diese fast schon reflexhafte Abwehr verfallen bin, gleichzeitig aber sehr wohl immer wieder disziplinierende, anpassende und zurichtende Anteile von Erwachsenen- und Weiterbildung unnachgiebig kritisiere und damit – wie es hier zu zeigen gilt – wohl auch erzieherische Momente. Ein Teil der breit wahrnehmbaren Abwehr speist sich möglicherweise daraus, dass wir alle – als Erwachsene – auf den Gedanken, weiterhin erzogen zu werden, emotional aufgeladen zurückweisend reagieren, wollen wir doch nicht infantilisiert, entmündigt, als unzureichend und bearbeitungsbedürftig deklariert werden, jetzt, wo wir endlich mit dem Status ‚erwachsen‘ dem erzieherischen Zugriff ent-

ronnen scheinen. Die Abwehr entspringt aber ebenso dem Anliegen, Erwachsenen- und Weiterbildung zuweilen gerade über eine Distanzierung von Kindheit, von Jugend und von Erziehungsansinnen als eigenes Wissenschafts- und Handlungsfeld abzustecken, getragen von erwachsenbezogenen Theorien, erwachsenengerechten Praxen und nicht zuletzt einem emphatischen Einsatz für *Bildung* als von Erziehung – wenn auch zuweilen diffus – zu unterscheidendem Begriff. Bildung schillert. Als Versprechung von Erweiterung, als emanzipatorisches Anliegen, gar als kritisches Potenzial. Erziehung hingegen ist sowohl in vielen Alltagsverständnissen als auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung(-wissenschaft) mit Zwang, machtgeschwängelter Einflussnahme und Abrichtung konnotiert.

Meine Abwehr gegen die Möglichkeit von *Erwachsenenerziehung* – eine irritierende, aber nicht neue Wortkombination (z.B. Buber 2005 [1961]; Brödel 2003, 127; Prange 2005, 18; Hunold 2020, 146; Nohl 2022a) – begann zu bröckeln, als ich in meiner Wissenschaftler*innenwerdung einige Anzeichen für *erzieherische* Einflussnahmen entdeckte. Daran anschließend stellten sich bald erste, noch konturlose Vermutungen über ähnliche Momente in der Erwachsenen- und Weiterbildung ein. Da wir in der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft allerdings so gut wie gar nicht in eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Erziehung geraten, blieb die Vermutung zunächst holzschnittartig und uninformativ, lediglich an ungefahren – und wie

¹ Die beiden Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung werden im Fachdiskurs uneinheitlich und teilweise unterschiedlich konnotiert verwendet. Mit der Nennung beider Termini möchte ich signalisieren, dass meine Überlegungen in diesem Beitrag in allen dazugehörigen Bereichen von Relevanz sind.

Erwachsenenbildung erzieht? Zur Notwendigkeit einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik

Thomas Fuhr

Zusammenfassung

Der Aufsatz vertritt die These, dass die Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht und schlägt vor, Erziehung nicht nur als Zwang zu betrachten. Sie kann im Interesse von Erwachsenen sein und von diesen gewollt werden. Allerdings ist es erforderlich, entsprechende erwachsenenpädagogische Handlungen auf ihre ethische Legitimität hin zu untersuchen. Der Beitrag stellt vor, wie andere Wissenschaften mit ethischen Fragen umgehen, plädiert für die Entwicklung einer empirischen Bereichsethik und diskutiert zwei mögliche Legitimationsformen, Vertrag und Paternalismus.

Erwachsenen- und Weiterbildung · Erziehung · Ethik · Vertrag · Paternalismus

Erwachsenenbildung erzieht? Zur Notwendigkeit einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik

Thomas Fuhr

Daniela Holzer (2022) hegt den Verdacht, dass die Erwachsenen- und Weiterbildung sich in die eigene Tasche lügt. Ihrem Selbstverständnis nach wolle sie Erwachsene nicht erziehen, sondern bilden (Holzer 2022, 96), wie es ihr Name schon sagt. Sie weise den Erziehungsbegriff zurück, weil Erwachsene als mündig (ebd.) gelten. Tatsächlich dürfte das auch außerhalb der Wissenschaften das gängige Verständnis von Erziehung sein: Man erzieht Kinder, nicht Erwachsene, denn diese sind schon erzogen. Erwachsene können selbst bestimmen, ob und was sie zu welchem Zweck lernen und wie sie leben wollen. Sie brauchen keine Erziehung und es wäre unangemessen, sie erziehen zu wollen. Es gibt allerdings Hinweise, dass schon im Alltagsverständnis diese Koppelung von Erziehung an Kinder und Jugendliche nicht immer eingehalten wird. Menschen können das Bedürfnis haben, Erwachsene zu verändern, etwa ihre Partner*innen, Mitarbeiter*innen, Kolleg*innen, Vorgesetzten oder die eigenen Eltern. Sie tun dies auf vielfältige Weisen: durch Hinweise („Willst du nicht aufhören zu rauchen? Das ist doch ungesund!“), Ermahnungen („Du hast es mir doch versprochen!“) oder Versprechen („Wenn Sie sich im Team gut einbringen, wissen wir das zu schätzen“); durch Belohnungen, Lob und Schmeichelei; durch schlechte Laune, die man nicht verbirgt, Druck und Zwang, oder auch, indem man ein gutes Vorbild zu sein versucht.

Nicht nur Kinder kommen demnach in den Genuss von Veränderungsversuchen, sondern auch erwachsene Personen sind ihnen ausgesetzt, von anderen Erwachsenen oder gar von ihren eigenen Kindern. Die Frage ist: Wollen wir das Erziehung nennen? Was wollen wir unter Erziehung verstehen? Welche Formen von Einwirkung fallen unter diesen Begriff und wie genau grenzen wir Erziehung von Bildung ab? Erst wenn wir diese Fragen beantwortet haben, können wir etwas zu den Fragen sagen, ob die Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht und was wir gegebenenfalls von der erziehenden Erwachsenen- und Weiterbildung halten sollen.

Ich werde (1.) rekonstruieren, was Holzer (2022) unter Erziehung versteht, und argumentieren, dass Erziehung nicht notwendig mit Zwang und Unterdrückung einhergeht. Auch werde ich darlegen, dass die traditionelle Unterscheidung von Erziehung als Formung der Person und Bildung als Angebot von Wissen nicht haltbar ist. Ich schlage deshalb (2.) vor, Erziehung formaler zu definieren als Holzer dies tut. Sie wäre dann, im Sinne von Werner Loch (1979a) und auch Klaus Prange (2012), ein Oberbegriff, der jede Einwirkung auf Lernen umfasst. Fragen nach der Legitimation dessen, was gemeinhin als Erziehung bezeichnet wird, werden dann nicht mehr mit dem Begriffsduo Erziehung-Bildung diskutiert, sondern als ethische Fragen. Ein formaler Erziehungsbegriff macht es möglich, ethische Fragen der Erwachsenen- und Weiterbildung von der Dichotomie von Erziehung und Bildung zu befreien. Ich stelle kurz dar (3.), wie andere Forschungsbereiche außerhalb der Erziehungswissenschaft mit ethischen Fragen umgehen und plädieren

Erwachsenenbildung zwischen Erziehung und Mündigkeit: Empirische Hinweise und ethische Fragen

Jasmin Dazer,
Nadja Schwendemann &
Juliane Klopstein

Zusammenfassung

Erziehung wird in diesem Beitrag als empirisches Phänomen im Kontext verpflichtender Bildungsmaßnahmen untersucht. Die Ergebnisse konturieren ein spannungsgeladenes Verhältnis zwischen implizitem, disziplinierendem Erziehungshandeln einerseits und Adressierung der Teilnehmenden als mündige Subjekte andererseits. Damit sich die Erwachsenenbildung angesichts dieses Spannungsfeldes professionell positionieren kann, ist eine ethische Reflexion nötig, in der Erziehung als eine ihr inhärente machtvollere Handlungspraxis anerkannt wird.

Erziehung · Erwachsenenbildung · Ethik · empirische
Forschung · Mündigkeit

Erwachsenenbildung zwischen Erziehung und Mündigkeit: Empirische Hinweise und ethische Fragen

Jasmin Dazer, Nadja Schwendemann & Juliane Klopstein

1. Erziehung als alltägliche Normalität?

Daniela Holzer erkundet in ihrem Beitrag theoretisch-begrifflich, inwiefern die Erwachsenenbildung, die sich in grundlegender und identitätsstiftender Weise vom Erziehungsbegriff abzugrenzen versucht, durch Erziehung geprägt ist. Holzer kommt angesichts ihrer Literaturrecherchen zu dem Schluss: „Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!“ (Holzer 2022, 96). Hinweise darauf, dass Holzer damit recht hat, lassen sich auch aus der Handlungspraxis von Erwachsenenbildner*innen empirisch rekonstruieren. In unserem Beitrag gehen wir diesen empirischen Hinweisen anhand ausgewählter Beispiele aus aktuellen Studien nach. In diesen Ausführungen bestätigt sich, dass (implizites) normatives Agieren und damit verbundenes Erziehungshandeln als alltägliche Normalität erwachsenenbildnerischen Lehrens angenommen werden kann (Holzer 2022, 103). Nehmen wir diese Erkenntnisse ernst, droht das idealisierte Bild der Erwachsenenbildung zu erodieren. Und zwar das Bild, mit dem wir uns als Erwachsenenbildner*innen selbst so gerne überzeichnen, indem wir denken, dass wir die Teilnehmenden (allerorts) als mündige und freiwillige Lernende adressieren (Fuhr 2003). Erkennen wir an, dass das Ideal der

Mündigkeit nicht immer der Wirklichkeit von Erwachsenenbildung entspricht, kann unser Blick für ein der Erwachsenenbildung potenziell zugrundeliegendes Spannungsverhältnis geschärft werden. Ein Spannungsverhältnis, das sich zwischen (implizitem) Erziehungshandeln und der Adressierung der Teilnehmenden als mündige Subjekte aufspannt. Ausgehend von der empirischen Erfassung dieses Spannungsverhältnisses, ergibt sich für uns die Forderung nach einer ethischen Diskussion, in welcher die Erwachsenenbildung die Abgrenzung zum Erziehungsbegriff hinterfragen sollte, damit sie das eigene pädagogische Handeln vollumfänglich umfassen und letztendlich auch das (implizite) Erziehungshandeln offen reflektieren, kritisieren oder legitimieren kann.

2. Erziehung und Mündigkeit: empirische Erziehungshinweise

In ihrem Beitrag nimmt Holzer (2022) eine Annäherung an den Erziehungsbegriff vor. Obwohl dabei eine Pluralität und Uneindeutigkeit in Bezug auf den Erziehungsbegriff in der Disziplin der Erziehungswissenschaft und der Erwachsenenbildung aufgezeigt werden, deuten sich auch Konturen eines Erziehungsbegriffs an, die nach Holzer als geteilte Annahmen eingeordnet werden können (z. B. Holzer 2022, 104). Erziehung kann demnach als „Beeinflussung“ (ebd.), „Eingriff“ oder „Einwirkungen“ (ebd., 101) verstanden werden. Zudem tritt eine negative Konnotation des Erziehungsbegriffs hervor, wenn bspw. von einem „tiefgreifende[...]n] und in hohem Ausmaß fremdbestimmen-

Unterscheidungen zur Arbeit am Begriff ‚Erwachsenenerziehung‘ – Braucht es eine operative Formentheorie politischer Erziehungsästhetik?

Florian Dobmeier

Zusammenfassung

Erwachsene können – pädagogische Operativität von ihrer Form und generativen Struktur her gedacht – erzogen werden. Und das werden sie auch alltäglich. Zwar meist unter falscher Flagge (‚Beratung‘, ‚Bildung‘ etc.) oder in massen(medien)erzieherischen Fehlformen politischer Agitation (‚Nudging‘, ‚Spinning‘, ‚Framing‘ etc.). Aber: auch Fehlformen der Erziehung sind unter ‚Erziehung‘ zu klassifizieren. Desiderat wäre daher eine politische Ästhetik und Agnotologie operativer (Erwachsenen-)Erziehung.

Politische Ästhetik · erzieherische Operativität · pädagogische Formen · Fehlformen · pädagogische Agnotologie

Unterscheidungen zur Arbeit am Begriff ‚Erwachsenenerziehung‘ – Braucht es eine operative Formentheorie politischer Erziehungsästhetik?

Florian Dobmeier

Die vorliegende Replik entzündet sich an drei argumentativen Linien, die Daniela Holzer (2022) initial aufwirft. Erstens, Holzers Beobachtung, dass im Allgemeinen eine gewisse, relative Erziehungslosigkeit der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft vorherrscht, im Besonderen aber eine Erziehungslosigkeit der Erwachsenen- und Weiterbildung (Holzer 2022, 97–100). Zweitens, Holzers *Kritik an der Operativen Pädagogik* (sensu Prange und Strobel-Eisele 2015 [2006]) sowie, damit verschränkt, einem „bedauerlicherweise“ (Holzer 2022, 106), „leider“ (ebd., 107) *systemtheoretischen* Erziehungsbegriff (ebd., 99, 106, 108). Drittens, Holzers herrschaftskritische Analyseperspektive, dass wir auch im Erwachsenenalter Erziehung – sei es in der Rolle als Educandus oder Educans – ausgesetzt sind, und erhebliche *legitimatorische Probleme und Fehlformen der Erziehung* folgen, wenn dies nicht explizit gemacht und begründet wird (ebd., 101–110).

In Kapitel I des vorliegenden Textes wird Holzers Diagnose aus Sicht einer operativen Theorie erzieherischer Formen zugestimmt. In Kapitel II wird jedoch Holzers Lesart der Operativen Pädagogik sowie insbesondere pauschalen Ablehnung systemtheoretischer Erziehungstheorie entschieden opponiert. In Kapitel III wird – sozusagen mit und gegen Holzer – das Desiderat entfaltet, dass

und warum es einer politischen Erziehungsästhetik und pädagogischen Agnotologie bedarf.

1. Zur Frage, in welcher Form und anhand welcher Sachkriterien ‚Erziehung‘ zu definieren wäre

Gegen jene Erziehungslosigkeit der Erziehungswissenschaft, insbesondere der Erwachsenen- und Weiterbildung, hilft m.E. eine *allgemeinmethodologische* Reflexion (Anicker 2017, 86) darauf, wie der Erziehungsbegriff im Allgemeinen und anhand welcher *sachkriterialen* Vergleichsgesichtspunkte im Besonderen definiert werden kann. Nur so lässt sich erkennen und diskutieren, ob konkurrierende Beiträge in der Sachlogik Lösungen zur *selben* Problematik (‚Erziehung‘) darstellen, oder ob unter bspw. ‚Lernen‘, ‚Bildung‘, ‚Kompetenz‘ etc. nicht ein ganz anderer operativer Phänomenbereich bearbeitet und genuin erzeugt wird.

Zwar ist es von großer Wichtigkeit, „mit Ungeklärtheiten umzugehen, statt Erziehung genau abgrenzen zu wollen [...]“ (Holzer 2022, 101). D.h. auch, sich der Kontexturalität, Kontingenz und Komplexität (Jansen & Vogd 2022) der eigenen definitivisch notwendigen, operativ temporären Schließungen und semantisch lozierenden Signifikationen (Schäfer 2013, 539) reflexiv zu vergewissern; wissend darum, dass kategorisch immer ein Nicht-Identisches sich der begriffskonstellierend fragilen Vergewisserung zu entziehen vermag (Adorno 1973, 84).

(Un-)Zulässige Erwachsenen- erziehung? Eine kritisch- operative Replik

Daniel Lieb,
Sarah Ganss &
Pia Diergarten

Zusammenfassung

Daniela Holzers These, wonach *Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!*, regt aus Sicht der kritisch-operativen Pädagogik zu einer Replik an, die aufzeigt, dass Erziehung konstitutiver, in sich ambivalenter Bestandteil von Erwachsenenbildung ist. Der Beitrag zeigt, dass in Kontexten der Erwachsenenbildung anhand des zugrundeliegenden Menschenbildes und der Ausrichtung von Erziehung auf Bildung sowohl über Legitimation als auch über mögliche Zurückweisung von Erziehung diskutiert werden muss.

Erziehung · Anthropologie · Bildung · Lernsteuerung ·
Aufklärung

(Un-)Zulässige Erwachsenen- erziehung? Eine kritisch- operative Replik

Daniel Lieb, Sarah Ganss &
Pia Diergarten

1. Einleitung

Erwachsenenbildung erzieht. Zu diesem Fazit kommt Daniela Holzer in ihrem Beitrag *Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!* (Holzer 2022). Sie argumentiert überzeugend, dass Erwachsenen- und Weiterbildung (Holzer verwendet beide Begriffe, wir werden uns im Folgenden auf Erwachsenenbildung als Oberbegriff beziehen) immer auch erzieherische Elemente enthält, diese jedoch geschickt mit anderen Begriffen verhüllt oder gar gänzlich negiert. Vor diesem Hintergrund plädiert sie für einen offenen Diskurs über Verständnis und Berechtigung von Erziehung in der Erwachsenenbildung. Wir schließen uns ihrer Analyse an und fügen aus Sicht einer kritisch-operativen Pädagogik eine wichtige Nuance hinzu: Erwachsenenbildung erzieht – denn sie kann gar nicht anders. Die Frage ist, wie und weshalb es dazu kommt, dass die Erwachsenenbildung ihr Bildungselement in den Vordergrund rückt, nicht aber, wie zu zeigen sein wird, die ihr inhärenten erzieherischen Elemente anerkennt und vielleicht sogar wertschätzt. Im Folgenden wollen wir mithilfe des kritisch-operativen Erziehungsbegriffs nach Ralf Koerrenz (2023) aufzeigen, dass Erziehung keinerlei negatives Manko per ipse anhaftet. Es ist unserer Meinung nach vielmehr so, dass ein differenziertes Verständnis des erzieherischen Charakters von Erwachsenenbildung die Möglichkeit eröffnet, institutionalisierte Zwänge – gegen die Holzer sich wendet

– aufzudecken und Widerstand herauszufordern. Das Nachdenken über Erziehung in der Erwachsenenbildung, inspiriert durch den Artikel von Holzer, regt uns an, den von Koerrenz entwickelten Begriff von Erziehung differenziert zur Diskussion zu stellen.

Wir unterstützen Holzers These, nach der Erwachsenen- und Weiterbildung erzieherisch wirkt, ausdrücklich und stimmen ihrem Apell, die dort praktizierte Erziehung „einer kritischen Reflexion zuzuführen“ (Holzer 2022, 97), umfassend zu. Den Gedanken, die vorfindlichen „erzieherische[n] Elemente [...] zu minimieren und zu suspendieren“ (ebd.) weisen wir zurück, obgleich die Vorstellung, Erwachsene würden oder müssten sogar erzogen werden, oft auf Ablehnung trifft. „Wer erwachsene Menschen erziehen will, will sie in Wahrheit bevormunden“, ist etwa bei Hannah Arendt (1994, 258) zu lesen. Diese kritische Haltung gegenüber Erziehung hat eine lange Tradition im Nachdenken über Pädagogik, die sich spätestens um 1800 in der begrifflichen Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung im deutschsprachigen Raum niederschlägt (Bollenbeck 1996). Ein Grund für diese grundsätzlich skeptische bis ablehnende Haltung und der in dieser Tradition stehenden Forderung nach einer Suspendierung der Erziehung innerhalb der Erwachsenenbildung liegt unseres Erachtens in einer stark negativen Konnotation des Erziehungsbegriffs. Auch Holzer erklärt, dass in weiten Teilen der Erwachsenenbildungsforschung Erziehung mit Infantilisierung, Entmündigung (ebd., 96) und „Zwangsmomenten“ (ebd., 101) assoziiert oder sogar als „perfide [...] Strategie“ (ebd., 105) beschrieben werde. Mit dieser

Erwachsenenerziehung im Kontext gesellschaftlicher Macht erforschen!

Martin Hunold

Zusammenfassung

Mit Blick auf den Beitrag „Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!“ von Daniela Holzer wird im Folgenden der Begriff der Erwachsenenenerziehung mit unterschiedlichen Machtformen ins Verhältnis gesetzt und für eine kritische Theorie, Empirie und Praxis der Aus-, Fort- und Weiterbildung plädiert. Neben erziehungs- und machttheoretischen Reflexionen wird gezeigt, dass die Erforschung von Erwachsenenenerziehung erkenntnisversprechend ist.

Erwachsenenerziehung · Macht

Erwachsenenerziehung im Kontext gesellschaftlicher Macht erforschen!

Martin Hunold

1. Es kann nicht sein, was nicht sein darf

Daniela Holzer weist in ihrem aktuellen Beitrag „Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!“ (2022) treffend darauf hin, dass eine kritische Wissenschaft keineswegs auf eine macht- und konfliktsensible Analyse von Erwachsenenenerziehung verzichten sollte. Die Erwachsenen- und Weiterbildung sei ohnehin an „der Formung von Menschen“ (ebd., 108) beteiligt, „um politische, gesellschaftliche und ökonomische Interessen durchzusetzen“ (ebd.). In Auseinandersetzung mit einschlägigen Arbeiten plädiert Holzer mit Nachdruck dafür, das Erzieherische der Erwachsenen- und Weiterbildung zu untersuchen, da ansonsten die Erwachsenenenerziehung „der Sichtbarkeit und damit einer fundierten Zurückweisung oder gebotenen Legitimation“ (ebd., 95) entzogen werde.

Mit Blick auf einschlägige Arbeiten konstatiert Holzer (2022) kritisch, dass Erziehung in der Erwachsenen- und Weiterbildung abgelehnt werde, da das dort vorherrschende „Bild von Erwachsenen als selbstbestimmte, mündige Personen torpediert würde“ (ebd., 108). Des Weiteren, so Holzer, berufen „sich weite Teile der Erwachsenen- und Weiterbildung beinahe mantraartig auf den hehren Anspruch [...], Hort von Bildung und emanzipativer Entwicklung zu sein“ (ebd.). Im Gegensatz zu Bildung werde Erziehung in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu-

dem mit dem „Mief von Fremdbestimmung, Zwang und Paternalismus“ (ebd.) in Verbindung gebracht. „Erziehung Erwachsener“, das kritisiert Holzer an einigen Akteur*innen der Erwachsenenbildung, „kann also nicht sein, weil sie nicht sein darf“ (ebd.). Da Holzer selbst keinen Begriff von Erwachsenenenerziehung in ihrem Beitrag entfaltet, wird der Gegenstand im Folgenden zunächst konzipiert, um daran anschließend den Diskurs in der Erwachsenen- und Weiterbildung erziehungs- und machtanalytisch zu bereichern. Es wird erläutert, dass und wie Erwachsenenenerziehung durch Machtformen verschleiert und dadurch überhaupt möglich wird.

Aus einer praxeologischen Perspektive kann Erziehung als „nachhaltige Zumutung von Handlungs- oder Lebensorientierungen“ (Nohl 2018, 122) konzipiert werden. Erziehung zielt insofern auf die aspekthafte bis umfassende Bearbeitung von Orientierungsrespektive Haltungsdifferenzen und vollzieht sich häufig jenseits von Reflexion und Kalkül der Beteiligten. „Für die Rekonstruktion von Erziehungsprozessen kommt es daher nicht darauf an, dass die in sie Involvierten sich der Erziehungsqualität des Geschehens bewusst sind. Man könnte sogar vermuten, dass diese Unbewusstheit oftmals vorliegt und gerade dies ein Hinweis darauf ist, dass Erziehung problemlos funktioniert“ (ebd., 136).

In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass Erziehung in der Gesellschaftsordnung fundiert ist. Erziehung realisiert sich nicht lediglich in einem Interaktionsverhältnis zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden, sondern geht mit gesellschaftlichen Notwendigkeiten und Anforderungen (Sünkel 2013, 41–53) sowie sozio-materiellen und symboli-