

Debatte

Beiträge zur
Erwachsenenbildung

Erwachsenen- erziehung Teil 1

Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!

Daniela Holzer

Repliken zum Themenbeitrag

Erwachsenenbildung erzieht? Zur Notwendigkeit einer erwachsenen- pädagogischen Bereichsethik

Thomas Fuhr

Erwachsenenbildung zwischen Erziehung und Mündigkeit: Empirische Hinweise und ethische Fragen

Jasmin Dazer, Nadja Schwendemann &
Juliane Klopstein

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

Florian Dobmeier

(Un-)Zulässige Erwachsenenenerziehung? Eine kritisch-operative Replik

Daniel Lieb, Sarah Ganss & Pia Diergarten

Erwachsenenerziehung im Kontext gesellschaftlicher Macht erforschen!

Martin Hunold

Heraus- geber*innen- & Redaktions- kollektiv

Carolín Alexander (Hochschule Magdeburg-Stendal),
Songül Cora (Universität Duisburg-Essen),
Malte Ebner von Eschenbach (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Stephanie Freide (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Simone Müller (Karl-Franzens-Universität Graz),
Stefan Rundel (Universität der Bundeswehr München),
Maria Stimm (Universität Koblenz-Landau),
Farina Wagner (Universität Duisburg-Essen)

Review

Alle Beiträge durchlaufen einen Open-Peer-Review-Prozess.
<http://zeitschrift-debatte.de/review/>

Erscheinen & Bezugs- bedingungen

Die Zeitschrift erscheint 2 x jährlich mit einem Jahresumfang von ca. 200 Seiten (Print und Online). **Privat:** Kombi-Abonnement Print+Online – 69,90 €, Kombi-Abonnement Print+Online Studierende – 49,90 €, Online-Only-Abonnement – 69,90 €, Online-Only-Abonnement Studierende – 49,90 €, Print-Abonnement – 56,90 €, Print-Abonnement Studierende – 39,90 €; **Institutionen:** Print-Abonnement – 87,00 €, Online-Only-Abonnement – 132,00 €, Kombi-Abonnement Print+Online – 132,00 €, Einzelheft Print – 29,90 €, Einzelheft PDF – 29,90 €, Einzelbeitrag (PDF) im Download – 6,00 €

Alle Preise inkl. MwSt. und zzgl. Versandkosten (pro Jahr):
Inland: 5,00 €, Ausland: 9,00 €. Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag.
Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende.

Mit einem Kombi-Abonnement Print+Online haben Sie zusätzlich zu den Print-Heften freien Online-Zugriff auf das gesamte Volltext-Archiv der Zeitschrift, solange Ihr Abonnement besteht. Für ein ermäßigtes Abonnement ist eine Studienbescheinigung als PDF erforderlich.

Das digitale Angebot finden Sie auf: debatte.budrich-journals.de.

Bestellungen

Bitte an den Buchhandel oder an:
Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen-Opladen
Tel.: (+49) (0)2171 79491 50; Fax: (+49) (0)2171 79491 69; info@budrich.de
www.budrich.de · www.budrich-journals.de

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: DEBATTE24 vom 01.01.2024

Lektorat

Paula Oswald, Magdeburg

Design

Svenja Schall, Berlin, www.studio-sk.de

© 2024 Verlag Barbara Budrich Opladen · Berlin · Toronto

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

ISSN

2567-5966

Online-ISSN

2567-5974

Heftthema:

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 Erwachsenenenerziehung im Kontext gesellschaftlicher Macht erforschen!

Martin Hunold

Editorial

Während Lernen und Bildung zentrale Begriffe in Diskursen der Erwachsenenbildung sind, liegen lediglich punktuelle Auseinandersetzungen zu einem differenzierten Begriffsvokabular hinsichtlich Erziehung vor (z. B. Dinkelaker 2021). Eine Debatte zu Erwachsenenenerziehung findet sich lediglich vereinzelt, etwa in Bezug darauf, dass Erziehung vor allem gewohnheitsmäßig abläuft, indem Erwachsenen implizit spezifische Orientierungen zugemutet werden (Nohl 2022), oder in Bezug auf die erzieherische Funktion von Organisationen (Hunold 2019; Wendt & Manhart 2022). Ein umfassender und vertiefter Diskurs dazu, ob und inwiefern Erziehung im Rahmen von Erwachsenen- und Weiterbildung stattfindet, steht bislang allerdings aus. Vielmehr scheint allein schon die Möglichkeit, Erwachsenenenerziehung in den Blick kommen zu lassen, ein gewisses Unbehagen zu erzeugen. Dementsprechend wird die Erziehung Erwachsener häufig von vornherein kategorisch abgelehnt und somit zum Nicht-Thema erklärt (z. B. Zeuner 2012). Es steht daher umso dringlicher zur Debatte, was als Erwachsenenenerziehung zu fassen ist, ob bzw. wie diese zu legitimieren ist, welche Absichten damit verfolgt werden und wer wen wie womöglich erzieht.

Daniela Holzers Themenbeitrag *Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!* bietet einen ersten Aufschlag, um über diese Fragen ins Gespräch zu kommen. Denn wird Erwach-

senenerziehung als Tabu behandelt und stattdessen Bildung unhinterfragt als der (alleinige) normative Horizont herangezogen, bleiben erzieherische Praktiken unsichtbar und entziehen sich einer gebotenen Legitimation oder auch einer fundierten Zurückweisung – so Holzers Einsatz in die Debatte. Anknüpfend an Kritische Positionen ist die Vorstellung eines mündigen und autonomen, also fertig erzogenen Erwachsenen ebenso zu hinterfragen, wie das Ideal einer selbstbestimmten und freiwilligen Bildung, welche vielmehr als Instrument bürgerlich-kapitalistischer Vergesellschaftung fungiert (z. B. Ribolits 2009). Demzufolge trägt auch eine Begründung von Erwachsenenenerziehung mit gesellschaftlichen Sachzwängen nicht, wie sie etwa in Programmatiken zum Lebenslangen Lernen artikuliert werden. Erwachsenenenerziehung ist in ihrer Funktion als Erfüllungsgehilfin von politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Interessen ernst zu nehmen und als solche einer kritischen Betrachtung zu unterziehen.

Das in der Erwachsenenbildung verbreitete Selbstverständnis, sie operiere qua ihrer erwachsenen Zielgruppe und ihrer Verpflichtung hin auf Bildung jenseits erziehender Zugriffe, mag einen Anteil daran haben, dass Erwachsenenenerziehung in der Erwachsenenbildung(-wissenschaft) kaum thematisiert wird. Gleichzeitig lässt die Rede von Training, Qualifikation o.Ä. einen Reflexions-

horizont vermissen, der auch erziehende Aspekte aufdeckt. Erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen zum Begriff der Erziehung hingegen schließen Erwachsene kaum in ihre Überlegungen mit ein, was fruchtbare Anschlüsse zwischen beiden Subdisziplinen hinsichtlich Erwachsenen-erziehung erschwert. Diese „subdisziplinäre[n] und semantische[n] Ausweichmanöver“ (Holzer 2022, 97) werden flankiert von einer unübersichtlichen Vielzahl an Erziehungsbegriffen und -verständnissen, die Holzer im Themenbeitrag eröffnet, um Anknüpfungspunkte an bestehende Diskurse der Erwachsenenbildung sowie kritische Analysemöglichkeiten aufzuzeigen.

Angesichts dieser Gemengelage ist es umso wichtiger, Erwachsenen-erziehung nicht einfach ad acta zu legen, sondern Schneisen zu schlagen, um ihr nachzuspüren. Hierfür braucht es sowohl Auseinandersetzungen um den Begriff der Erziehung als auch empirische Analysen von Praktiken der Erwachsenen-erziehung. Die große Resonanz auf den Themenbeitrag *Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!* lässt jedenfalls auf Diskussionspotenzial schließen. In insgesamt zehn Repliken, die aufgeteilt auf zwei aufeinanderfolgende Hefte zum Thema ‚Erwachsenenerziehung‘ erscheinen, widmen sich die Autor*innen diesem Thema aus vielfältigen theoretischen und empirischen Perspektiven, unterschiedlichen disziplinären Verortungen und mit differierenden Anknüpfungen an Holzers Themenbeitrag.

Thomas Fuhr erweitert in seiner Replik *Erwachsenenbildung erzieht? Zur Notwendigkeit einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik* die Diskussion um ethische

Fragen, um die Erwachsenen- und Weiterbildung von der unzureichenden „Dichotomie von Erziehung und Bildung zu befreien“ (116). Erst wenn der Erziehungsbegriff geklärt und von Bildung abgegrenzt sei, könnten Aussagen dazu getroffen werden, inwiefern in der Erwachsenen- und Weiterbildung Erziehung stattfindet und wie dies normativ zu bewerten sei.

Jasmin Dazer, Nadja Schwendemann und Juliane Klopstein schließen in ihrer Replik *Erwachsenenbildung zwischen Erziehung und Mündigkeit: Empirische Hinweise und ethische Fragen* an Klaus Pranges formales Erziehungsverständnis und die ethische Perspektive von Fuhr an und untersuchen Erziehung als empirisches Phänomen im Kontext verpflichtender Bildungsmaßnahmen. 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 Spannungsfelds professionell positionieren kann, sei eine ethische Reflexion nötig, in der Erziehung als eine machtvolle Handlungspraxis anerkannt wird.

Florian Dobmeier knüpft in seiner Replik *Unterscheidungen zur Arbeit am Begriff ‚Erwachsenenerziehung‘ – Braucht es eine operative Formentheorie politischer Erziehungsästhetik?* an Holzers Themenbeitrag an, indem er argumentiert, dass eine operative Theorie erzieherischer Formen notwendig sei. Gleichzeitig argumentiert er gegen die von Holzer vorgebrachte Ablehnung einer systemtheoretischen Erziehungstheorie. Daran anknüpfend entfaltet Dobmeier das Desiderat einer

politischen Erziehungsästhetik und pädagogischen Agnotologie.

Die macht- und herrschaftskritische Perspektive einer operativen Pädagogik greifen auch *Daniel Lieb, Sarah Ganss und Pia Diergarten* in ihrer Replik *(Un-)Zulässige Erwachsenenenerziehung? Eine kritisch-operative Replik* auf. Sie gehen davon aus, dass Erziehung konstitutiv für die Erwachsenenbildung sei und betonen dabei die produktive Seite des Erziehungsbegriffs. Sie „plädieren für einen Erziehungsbegriff, der die inneren Ambiguitäten der Operation Erziehung betont und in einer dialektischen Wendung sowohl dessen steuernden, disziplinierenden als auch emanzipativen Charakter sichtbar macht“ (162). *Martin Hunold* nimmt in seiner Replik *Erwachsenenerziehung im Kontext gesellschaftlicher Macht erforschen!* ebenso eine machttheoretische Perspektive ein. Er erläutert, inwiefern „Erwachsenenerziehung durch Machtformen verschleiert und dadurch überhaupt möglich wird“ (174). Aus einer praxeologischen Perspektive und mit Bezug auf Machttheorien nach Pierre Bourdieu und Loïc Wacquant setzt er den Begriff der Erwachsenenenerziehung mit unterschiedlichen Machtformen ins Verhältnis und identifiziert so drei Mechanismen und Mittel von Macht: Sozialisationsmacht, Kapitalmacht, Sanktionen.

Mit dieser Replik endet nur diese Ausgabe, nicht jedoch die Debatte um Erwachsenenenerziehung. Die direkt anschließend erscheinende nächste Ausgabe wird die Debatte mit Repliken von Christoph Damm, Maike Lambrecht, Arnd-Michael Nohl, Henning Pätzold sowie Lukas Schildknecht und Sylvia Wehren sowie einer Stellungnahme von Holzer zu den Repliken fortführen.

Falls Sie eine Replik auf einen der Beiträge in dieser Ausgabe, der letzten oder der kommenden Ausgaben verfassen möchten, informieren Sie uns unter debatte@budrich-journals.de. Alle Einreichungen, Anfragen und Anregungen zur (aktuellen) Debatte senden Sie bitte per E-Mail an debatte@budrich-journals.de. Darüber hinaus erhalten Sie unter www.zeitschrift-debatte.de weitere Informationen.

In eigener Sache

Wir danken Maria Kondratjuk und Jana Trumann für ihren langjährigen Einsatz im Redaktionskollektiv der Debatte sowie für ihr Engagement bei der Gründung der Zeitschrift und verabschieden uns von beiden. Als neues Mitglied begrüßen wir seit dieser Ausgabe Songül Cora.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und freuen uns auf daran anknüpfende Debatten,

Ihr Redaktionskollektiv

*Malte Ebner von Eschenbach, Songül Cora,
Carolin Alexander, Farina Wagner,
Maria Stimm, Stefan Rundel,
Simone Müller und Stephanie Freide*

Literatur

Dinkelaker, Jörg (2021). Erzogenenbildung. Paradoxien der Adressierung Erwachsener im Horizont ihrer pädagogischen Vergangenheit. In Juliane Noack Napoles; Michael Schemmann & Jörg Zirfas (Hrsg.). Päd-

- gogische Anthropologie der Erwachsenen. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 26–42.
- Holzer, Daniela (2022). Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht! In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 95–114.
- Hunold, Martin (2019). *Organisationserziehung und Macht. Eine rekonstruktive Studie zu Erwachsenen in quasi-totalen Wohnorganisationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2022). *Erziehende Demokratie. Orientierungszumutungen für Erwachsene*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ribolits, Erich (2009). *Bildung ohne Wert – Wider die Humankapitalisierung des Menschen*. Wien: Löcker.
- Wendt, Thomas & Manhart, Sebastian (2022). Gemeinsam verschieden. Organisation und Bildung im semantischen Feld erziehungswissenschaftlicher Prozessbegriffe. In *Zeitschrift für Weiterbildungsfor-schung*, 45, 471–489.
- Zeuner, Christine (2012). *Erwachsenenalter*. In Uwe Sandfuchs; Wolfgang Melzer; Bernd Dühlmeier & Adly Rausch (2012). *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 187–191.

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 Erwachsenen*erziehung* – 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.

ich inzwischen weiß: eher an älteren und zum Teil konservativen, jedenfalls aber undifferenzierten – Erziehungsverständnissen orientiert. Ich wollte meiner Ahnung aber weiter nachspüren und die Auseinandersetzung für diesen Beitrag führte mich in detailreiche Diskussionen um Erziehung und zu vereinzelt Beiträgen über Erziehung von Erwachsenen. Die These, der ich nachgehe, denke ich bestätigen zu können: Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!

Die Erwachsenen- und Weiterbildung – so möchte ich hier zeigen – beraubt sich mit einer simplen, brüskten Zurückweisung von Erziehung Erwachsener einer notwendigen Auseinandersetzung mit innewohnenden und konkret praktizierten erziehenden Momenten. Nicht hinzusehen, lässt die erzieherische Realität aber nicht verschwinden, sondern entzieht sie lediglich der Wahrnehmung und verhindert damit, sie einer kritischen Reflexion zuzuführen. Eine differenzierte Beleuchtung ist aus meiner Sicht erforderlich, um nicht blindlings erzieherisch zu handeln und dies zugleich zu leugnen und um sich bewusst zu machen, wann und wo und wie in der Erwachsenen- und Weiterbildung erzieherische Elemente verborgen sind. Nur so können diese einem dringend gebotenen Legitimierungszwang unterworfen und kann gleichzeitig alles darangesetzt werden, sie an jeder Stelle, wo es nur irgend möglich ist, zu minimieren und zu suspendieren.

Ich wollte in diesem Beitrag eigentlich gleich direkt in eine vertiefende Diskussion von Erziehungspraktiken in der Erwachsenen- und Weiterbildung eintauchen und diese in die Kritik nehmen. Bei ersten Versuchen stellte sich allerdings rasch die Einsicht ein, dass zunächst eine genauere Auseinandersetzung mit

Erziehungsbegriffen selbst nötig ist, um die Gedanken in Richtung Erwachsenen- und Weiterbildung weiterspinnen zu können, ohne in Banalitäten und undifferenzierte Übernahmen von ungefähren Ahnungen, was denn Erziehung sei, zu verfallen. Zunächst sind also einige Grundfragen zu verhandeln. Daher kann mir in diesem Beitrag lediglich ein erster Aufschlag gelingen, mich der Frage von Erziehung zu nähern und vereinzelte Verbindungen zur Erwachsenen- und Weiterbildung aufzuschließen. Denn obwohl es bereits Überlegungen zu Erziehung Erwachsener und zu Erziehung in der Erwachsenen- und Weiterbildung gibt, sind umfassendere Debatten bislang nicht in Gang gekommen. Es gilt daher, erneut nachzuboahren. Ganz im Sinne dieser Zeitschrift, sollen die angestellten Überlegungen Auftakt für eine Debatte werden und ich bin erpicht auf Erweiterungen und Ausdifferenzierung, auch auf Einsprüche, welche die Diskussion weiterzutreiben vermögen.

Subdisziplinäre und semantische Ausweichmanöver

Die Erwachsenen- und Weiterbildung „tut sich schwer mit dem *Begriff* Erziehung“, so Jürgen Wittpoth schon vor zwanzig Jahren (Wittpoth 2003, 509; H. i. O.). Die Allgemeine Erziehungswissenschaft, ein Hort für die hier relevanten Grundlagen- und Begriffsfragen, tut sich hingegen schwer damit, Erwachsene überhaupt in den Blick geraten zu lassen. Diese beiden Subdisziplinen weichen sich also meist großräumig aus und verunmöglichen dadurch oft gegenseitig erhellende

Diskussionen von vornherein. Semantische Ausweichmanöver, mit denen der Begriff Erziehung zuweilen umschifft wird, erschweren die Auseinandersetzung zusätzlich.

Eine Distanzierung vom Begriff Erziehung ist nicht nur der Erwachsenen- und Weiterbildung eigen, sondern greift auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft um sich: Roland Reichenbach (2000a) spielt beispielsweise mit den negativen Konnotationen des Begriffs und macht Erziehung als Kränkung, Zumutung und als zwangs- und autoritätsbehaftet aus, was auch zu einer Abkehr vom Begriff Erziehung führe, um solche Assoziationen zu vermeiden. Er referiert auch einen pointierten Einwurf von Klaus Prange, dass Erziehung zunehmend als peinlich gelte und beschwichtigend auf Ersatzbegriffe ausgewichen werde (Prange 1999, zit. n. Reichenbach 2000a, 106). Prange bekräftigt diese Einschätzung 2005: „Es kommt mir gelegentlich vor, als ob wir Pädagog[*inn]en uns genierten, klar, direkt und nachdrücklich von Erziehung zu sprechen, als ob sie etwas sei, wofür wir uns zu entschuldigen hätten und was man bestenfalls noch den kleinen Kindern antun dürfe, aber ansonsten verbergen, umschreiben und semantisch umgehen müsse“ (Prange 2005, 19). Herbert Gudjons und Silke Traub verweisen auf den „Geruch von Fremdbestimmung, des illegitimen Eingreifens in das Werden [...], Beschneidung der Freiheit etc.“ (Gudjons & Traub 2021, 191), weshalb zuweilen der Begriff in den Erziehungswissenschaften vermieden oder als sich auflösend beschrieben wird. Arnd-Michael Nohl (2022b, 152) konstatiert ebenfalls, dass der Erziehungswissenschaft ihr namensgebender Begriff abhanden zu kommen scheint und fast nur noch in Hand-

büchern referiert (z. B. Oelkers 2008, 2012; Winkler 1996; Kunert 2018), sonst aber kaum elaboriert verhandelt werde.

Der Zerfaserung, Entgrenzung oder Vermeidung des Erziehungsbegriffs begegnen nun manche in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit einer umso stärkeren Eingrenzung. Andreas Flitner macht es sich aber wohl ein wenig zu leicht, wenn er dafür in den 1980er Jahren einfach dazu auffordert, problematische Seiten von Erziehung, z. B. Verbote oder Lob- und Strafpraktiken, also „das ganze Teufelszeug nicht Erziehung zu nennen“ (Flitner 1982, zit. n. Gudjons & Traub 2021, 191; H. i. O.). Nicht weniger dramatisierend bezeichnen aktuell Nicole Welter und Heinz Elmar Tenorth die Entgrenzung des Begriffs als „desaströs“ (Welter & Tenorth 2022, 15) und plädieren für eine neuerliche Engführung von Erziehung auf jene generationellen, asymmetrischen und lebensalterbezogenen Funktionen, die nur Kindern und Jugendlichen anzugedeihen geboten sei.

Eine solche Engführung käme der Erwachsenen- und Weiterbildung wohl zupass, könnte sie damit – so wie bisher und noch weit jenseits einer begrifflichen Befragung – mit dem einfachen Hinweis auf die Nichtrelevanz der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und des Erziehungsbegriffs für das eigene Fach jeden Berührungspunkt großräumig umschiffen. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft vollführt ihr subdisziplinäres Ausweichmanöver hingegen in der Form, dass sie Pädagogik zuweilen ausschließlich mit Erziehung und mit Kindern verknüpft sehen will und damit Übergänge zu Erwachsenen- und Weiterbildung von vornherein kappt. Interessanterweise sind beispielsweise in einem Handbuch zu

Erziehung (Sandfuchs, Melzer, Dühlmeier & Rausch 2012) einige Beiträge zur Erwachsenen- und Weiterbildung vertreten (Bremer & Trumann 2012; Faulstich 2012; Nuissl & Thöne-Geyer 2012; Schmidt-Lauff 2012; Wolter 2012; Zeuner 2012), wenngleich ein Übergang nicht einmal versucht wird: In den anderen Beiträgen werden als Adressat*innen der Erziehung wieder ausschließlich Kinder und Jugendliche genannt, in den Beiträgen zur Erwachsenen- und Weiterbildung hingegen wird Erziehung nur am Rande oder gar nicht thematisiert, sondern es überwiegt die übliche Abwehr, dass Erziehung nicht relevant sei.

Prange und Gabriele Strobl-Eisele (2015) schließen ihre erziehungstheoretischen Überlegungen definitorisch, indem sie gleich zu Beginn unumwunden erklären, dass pädagogisches Handeln nur mit Erziehung gleichzusetzen sei. Sie diskutieren – eine eher seltene Ausnahme – im Weiteren dann zwar auch Erziehung bei Erwachsenen, schließen dafür aber weitere pädagogische Handlungsformen – z. B. Bildung – definitorisch aus. Eine aus meiner Sicht unhaltbare Verkürzung. In eine ähnliche Kerbe schlägt Jürgen Oelkers (z. B. 2008, 82), wenn er nur Erziehung als einzigen zentralen Begriff der Pädagogik gelten lässt. Bei Reichenbach (2000a,b) und vielen anderen allgemeinen Erziehungswissenschaftler*innen scheint ohnehin die pädagogische Welt fast ausschließlich aus Kindern und Jugendlichen zu bestehen. Weder Bildung noch Erwachsene – eine zentrale Lebensader der Erwachsenen- und Weiterbildung – geraten so in den Blick. Ich attestiere vielen Vertreter*innen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft eine mangelnde Aufmerksamkeit für sämtliche Vorgänge jenseits

des eigenen Horizonts, der am Übergang zum Erwachsensein zu enden scheint.

Die schon angesprochenen semantischen Ausweichmanöver, die Prange in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft beklagt, meistert die Erwachsenen- und Weiterbildung ohnehin bravourös: Mit Begriffen wie Lernen, Qualifizierung oder Training benannt, erscheinen Aktivitäten und Interventionen unwillkürlich frei von jeglicher Erziehungsanmutung, enthalten aber mit ziemlicher Sicherheit zahlreiche Anteile, die ohne weiteres auch Erziehung genannt werden könnten. Angestrebte Ergebnisse von ‚Bildungsangeboten‘, wie z. B. Kompetenz oder gesellschaftliche Integration, scheinen ebenfalls frei von Anmutungen des Erzogen-Seins, bergen aber wesentliche Charakteristika von Erziehung: Was ist soziale oder persönliche Kompetenz anderes als eine erzieherische Formung? Und gilt gesellschaftliche Integration (oder Enkulturation) nicht als zentrales Ziel von Erziehung (z. B. Gudjons & Traub 2021, 188; Koller 2021, 53–62)? Semantische Umgehungen – so die Aufmerksamkeit einmal geschult ist – werden aber auch in kritischen Zugängen sichtbar: Was anders als erziehend ist die angeprangerte Anpassung des ganzen Menschen an marktkonforme Bedarfe (z. B. Ribolits 2009 und viele andere)? Können Lernzwänge und Subjektivierungspraxen überhaupt erziehungsfrei sein (z. B. Pongratz 2010a, b; Klingovsky 2013; Forneck 2015 und viele andere)? Warum also wird dem Erziehungsbegriff dennoch ausgewichen? Jörg Dinkelaker stellt wenigstens die ebenso häufig ausweichend eingesetzte Wendung der „pädagogischen Adressierung“ (Dinkelaker 2021, 26) zumindest explizit mit Fragen der Erziehung von Erwachsenen in

einen Zusammenhang. Ist Erwachsenen- und Weiterbildung also vielleicht durchaus erziehend, versucht dies aber zu verschleiern? Um diese Spur weiter zu verfolgen, brauchen wir zunächst einige Annäherungen, was als Erziehung gelten kann.

What the fuck ist ‚Erziehung‘?

Als Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaftlerin bewege ich mich seit vielen Jahren weitab von Diskussionen um Erziehung, Kindheit, Jugend, Schule, Familie etc. Von den im Studium thematisierten erziehungswissenschaftlichen Grundlagen bin ich inzwischen einige Jährchen entfernt. Und auch wenn ich in meinen wissenschaftlichen Aktivitäten zahlreiche Übergänge zu basalen Fragen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft pflege und intensiv in bildungsphilosophischen und erkenntnistheoretischen Gefilden der Allgemeinen Erziehungswissenschaft stöbere, blieb mir der Begriff und das Handlungsfeld rund um Erziehung – wie vermutlich vielen in der Erwachsenen- und Weiterbildung – bislang weitgehend fremd. Ich blätterte in der Fachliteratur weiter, wenn Erziehung verhandelt wurde, manchmal gelangweilt, manchmal verärgert, wenn Pädagogik ausschließlich auf kindliche Lebenswelten reduziert wird und mein Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht mal am Gedankenhorizont auftaucht. Von früheren Begegnungen mit Erziehung hatte sich in der Erinnerung lediglich die schon genannte ungefähre, aber stark negativ aufgeladene Vorstellung von Erziehung als Dressur, Zurichtung, tiefgreifende und formende

Einflussnahme festgesetzt. „We don’t need no education“ von Pink Floyd (1979) und die dazugehörigen Filmsequenzen aus der Verfilmung von „The Wall“ (Parker 1982) sind beispielhaft für dieses Bild von Erziehung und sie eignen sich fraglos als Ausgangspunkt für eine kritische Zurückweisung vieler erzieherischer Praktiken und sind auch als Analysefolie für eher subtil verpackte Zurichtungen von Menschen für kapitalistische Verwertung überaus geeignet. Eine nähere Einlassung auf den Erziehungsbegriff eröffnet allerdings einen Blick auf ein weitaus differenziertes Feld, das auch für die Erwachsenen- und Weiterbildung erkenntnisreich ist und das – statt übergangen zu werden – zu erschließen ist. Die Fülle an Klärungsversuchen und theoretischen Absteckungen, was denn als Erziehung zu bezeichnen sei – worauf sich Erwachsenen- und Weiterbildung also beziehen könnte –, scheint schier unermesslich. Lehrbücher, Handbücher und Einführungen in erziehungswissenschaftliche Grundlagen geben einen Überblick über den einen oder anderen Ausschnitt, sortieren Ansätze – zumindest manchmal, manchmal auch tendenziös und undifferenziert – nach deren epistemologischer Basis und offerieren so einen Eindruck der Uneindeutigkeit, die eine vertiefende Auseinandersetzung anregen kann (z.B. Koller 2021; Gudjons & Traub 2021; Bernhard 2015; Seel & Hanke 2015; Thompson 2020; Pongratz 2010b; Sandfuchs et al. 2012). Solche Zusammenstellungen bergen also den Vorteil, dass höchst verschiedene Verständnisse versammelt werden, wodurch bereits in der kurzen Darstellung Differenzen zwischen beispielsweise einem streng deskriptiven Erziehungsbegriff wie

bei Wolfgang Brezinka (1977) und normativen Ansätzen wie beispielsweise von Klaus Mollenhauer (1972) deutlich hervortreten (siehe z.B. Koller 2021, 46–66). Aber auch Arbeiten, in denen die Autor*innen einen eigenen theoretischen Entwurf von Erziehung vorlegen, geben immer auch einen umfangreichen Überblick über historische und aktuelle Ansätze, um dann – sich davon abgrenzend oder diese erweiternd – eine eigene Festlegung von Erziehung darzulegen (z.B. Oelkers 2001; Sünkel 2010). Ich bin allerdings mehr jenen Ansätzen zugeneigt, die Erziehung offener verhandeln, die nicht versuchen, sie in eine scheinbar eindeutige Definition zu pressen und Abgrenzungen festzuschreiben, sondern stattdessen die vielen, auch widersprüchlichen und unklärbaren Dimensionen aufzuzeigen (z.B. Schäfer 2017; Pongratz 2010b).

Was aber ist ‚Erziehung‘, was könnte damit gemeint sein?

Alfred Schäfer (2017, 7–30) eröffnet seine erziehungsphilosophischen Gedanken damit, zunächst möglichst alle scheinbaren Gewissheiten über eine angeblich wahrnehmbare „pädagogischen Wirklichkeit“ (ebd., 24) aufzubrechen und sich stattdessen einem „Problemhorizont“ (ebd., 28) offener und ambivalenter Grundfragen zu nähern. In diesem Sinne geht es auch mir im Folgenden darum, mit Ungeklärtheiten umzugehen, statt Erziehung genau abgrenzen zu wollen oder zu warten, bis dies geschehen sei, was wohl nie der Fall sein wird. Ich reiße daher lediglich skizzenhaft an, welche Fragen zu Erziehung gestellt werden und welche Bedeutung sie eventuell für Erwachsenen- und Weiterbildung haben könnten – oder auch

nicht – und wo sich Weiterführungen aufdrängen. Ich orientiere mich im Weiteren an folgenden Dimensionen: *Begründungen und Legitimation* – Warum soll, muss, darf erzogen werden? *Erziehungsabsichten* – Was soll, will erreicht werden? *Subjekte (und Objekt) der Erziehung* – Wer erzieht und wer wird erzogen und in welchem Verhältnis stehen sie zueinander? *Funktionsweise* – Wie wird erzogen?

Begründungen und Legitimation

Erziehung erfordert eine Begründung und Legitimation, muss doch erklärt und fundiert werden, warum erzogen werden soll, muss und darf. Zu begründen ist die Relevanz und Bedeutung von Erziehung, um ihre Rolle innerhalb des gesellschaftlichen Zusammenlebens und entsprechende Aktivitäten und Ressourcen argumentieren zu können. Zu legitimieren ist Erziehung vor allem in ethischer Hinsicht, ist sie doch ein tiefgreifender und in hohem Ausmaß fremdbestimmender Eingriff in das Werden und Sein von Menschen, mit umfangreichen Einwirkungen auf emotionale, psychische und kognitive Eigenschaften und durchzogen von Machtverhältnissen, Asymmetrien und Zwangsmomenten.

Aktuell überwiegen Begründungen und Legitimationen, in denen gesellschaftliche Notwendigkeiten in den Vordergrund gestellt werden, sei es das Erfordernis, gesellschaftliche Entwicklungen weiterzutragen, oder die Unverzichtbarkeit, Menschen das für eine Teilhabe an der Gesellschaft erforderliche Wissen, Können, Denken und Handeln angedeihen zu lassen (z.B. Mollenhauer 1972; Oelkers 2001; Sünkel 2010). Dafür seien selbst Zwangsmomente und tiefgreifende

Eingriffe unumgänglich und damit legitimierbar. Diese Notwendigkeit scheint auf den ersten Blick schlüssig und unabdingbar. Sie wird allerdings bei genauerer Betrachtung brüchig, beispielsweise wenn wir in frühen aufklärerischen Schriften stöbern, die unser heutiges Erziehungsverständnis geformt haben und in denen spezifische normative Interessen hervortreten, die durchaus zu hinterfragen sind. In den Anfängen – und teilweise bis heute wirkmächtig – wurde hinterhehen Zielen des sittlichen und vollkommenen Menschen gut versteckt, dass die Apologet*innen der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft mit Erziehung ihr Interesse verfolgten, die für die neuen Herrschafts- und Produktionsverhältnisse erforderlichen funktionierenden Staatsbürger*innen und Arbeitskräfte hervorzubringen, die dann selbständig, mündig und gut ausgebildet ihre Aufgaben ausfüllen (z.B. Koneffke 2009) und denen dafür entsprechende Allgemein- oder Arbeitserziehung aufzunötigen sei.

Die Begründung und Legitimierung von Erziehung ist daher nie eine neutrale Situationsbeschreibung, sondern immer eng mit den jeweiligen normativen Interessen verbunden und die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft ist heute immer noch auf dieselben Funktionen angewiesen, lediglich Details der Ausprägungen und Anforderungen variieren und die Subjektivierungspraktiken als Herstellung der erforderlichen Haltungen sind differenzierter geworden (z.B. Koneffke 2009; Foucault 2005; Klingovsky 2013).

Für die Frage nach der Erziehung Erwachsener lassen sich nun erste Übergänge herstellen. Sogar Vertreter*innen eines sonst eher eng auf Kindheit bezogenen Erziehungs-

begriffs gestehen zu: Die gesellschaftlichen Veränderungen machen ständige Neuanpassungen notwendig, lassen ein dauerhaftes ‚Fertig-Erzogensein‘ eigentlich nicht mehr zu, weshalb sich Erziehung gar nicht mehr auf die frühe Lebensphase begrenzen lasse (z.B. Reichenbach 2000b; Prange 2005). Erwachsenen- und Weiterbildung schlägt – wenn auch den Erziehungsbegriff umschiffend, aber indirekt adressierend – in dieselbe Kerbe: Ständige Weiterqualifikation sei unumgänglich, lebenslanges Lernen gefordert etc. etc. Kritische Stimmen prangern den damit einhergehenden kapitalistisch motivierten Eingriff in Verhaltensweisen, Emotionen und Denkweisen an, beanstanden die ständigen Anpassungserfordernisse, die meist weit über Wissen und Können hinausreichen und die Einübung neuer Haltungen und Denkweisen einschließen (z.B. Illouz 2007; Ribolits 2009; Pongratz 2010a). Trotzdem vermeiden sie, von Erziehung zu sprechen.

Erziehungsabsichten

Was mit Erziehung erreicht werden will und soll, wird in Erziehungsabsichten und angestrebte Ziele gefasst, wiewohl normative Aufladungen vielfach tunlichst vermieden werden. Inhaltliche Gehalte in Form von konkreten Erziehungszielen werden in Erziehungstheorien und Versuchen der begrifflichen Fassung selten verhandelt, wenn auch durchweg anerkannt wird, dass Erziehung moralische und normative Aspekte beinhalte. Sogar Brezinka fügt in seine streng deskriptive Erziehungsdefinition die Kategorie der Wert- und Normenorientierung ein, entschlägt sich aber einer inhaltlichen Diskussion (z.B. Koller 2021, 46–49).

Zwar inhaltlich und normativ nicht weiter ausgeführt, werden in den meisten Erziehungstheorien aber abstrakte und allgemein gehaltene grundlegende Absichten von Erziehung formuliert, beispielsweise die Beeinflussung des Verhaltens und der psychischen Disposition (z.B. Brezinka 1977), Hilfestellung bei der Bearbeitung eines speziellen Problems (Oelkers 2001) oder die Zumutung, Orientierung zu verändern (Hunold 2019; Nohl 2022a, tw. bezugnehmend auf Luhmann und Lenzen). Insbesondere kritische Ansätze sprechen hingegen häufig von einer Doppelfunktion von Erziehung: Sie diene weder nur der Subjektentwicklung noch nur einer *Sozialmachung* (ein auf Helmut Fend (1970) zurückgehender Begriff zur Abgrenzung von Erziehung von Sozialisation als *Sozialwerdung*), sondern beidem: der Herausbildung sozialer Handlungsfähigkeit und eines unverwechselbaren Ichs (z.B. Kron 1996, zit. n. Koller 2021, 63; Schäfer 2017).

Diesen abstrakt gehaltenen Absichten treten aber durchaus normative Erziehungsbestrebungen hinzu. Ein weit verbreiteter normativer Anspruch ist jener der Mündigkeit, der von Immanuel Kant ausgehend bis heute durch die Diskussionen geistert. Der Anspruch der Mündigkeit kann sogar kritisch-emanzipatorische Kraft entfalten, wenn beispielsweise Theodor W. Adorno (1971), Heinz Joachim Heydorn (2004[1970]) oder Gernot Koneffke (2009) in der bürgerlichen Gesellschaft eine Verhinderung von Mündigkeit entdecken, eine umfassende Realisierung aber einfordern. Adorno knüpft Mündigkeit sogar explizit an eine gebotene Erziehung zu Widerstand (Adorno 1971). Mollenhauer (und weiterführend Kron, zit. n. Koller 2021) hingegen setzt Emanzipation und

Reflexion als normative Ansprüche, um der bürgerlich aufgeladenen Mündigkeit kritische Anliegen entgegenzuhalten.

Normative Absichten sind in jedem Fall inhärenter Teil von Erziehung, schwierig wird es allerdings, wenn sie zu unerlässlichen, definitorischen Merkmalen von Erziehung erklärt werden. Wenn beispielsweise Mündigkeit oder volle Teilhabe an der Gesellschaft als Ende der Erziehung gilt, ist die Frage zu stellen, was denn diese Mündigkeit sei und ob sie überhaupt jemals vollendet sein kann, was kritische Perspektiven – siehe oben – deutlich in Frage stellen. Stellvertretend einfach die volle Rechtsfähigkeit mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter einzusetzen ist jedenfalls zu vereinfachend. Andere Ansätze erachten hingegen Erziehung grundsätzlich als über alle Lebensalter möglich, sei es aus den bereits genannten gesellschaftlichen Entwicklungserfordernissen, aus anthropologischen Ansätzen, die ein ‚Fertig-Werden‘ als unmöglich betrachten (z.B. Dinkelaker 2021), oder aus politischen Interessen der Massenerziehung (z.B. Prange & Strobl-Eisele 2015; Nohl 2022a). In kritischen Erziehungstheorien wird hingegen zuweilen versucht, Erziehung eng mit normativen Ansprüchen wie Emanzipation oder Reflexion zu verknüpfen. Hier tritt nun aber das Problem auf, dass dann jede Beeinflussung, die diese Elemente nicht enthält, einfach nicht als Erziehung gelten würde und zahlreiche erzieherische Momente und Interessen unsichtbar gemacht würden, wie Hans-Christoph Koller eindringlich kritisiert (z.B. Koller 2021, 64–65).

Subjekte (und Objekt) der Erziehung

Eine nächste zentrale Frage bei Erziehung ist:

Wer erzieht und wer wird erzogen und in welchem Verhältnis stehen sie zueinander?

Im Alltagsverständnis und in zahlreichen (klassischen) Erziehungstheorien scheint außer Frage zu stehen: Erwachsene erziehen Kinder. Ein solches Erziehungsverhältnis wird aus einigen bereits angesprochenen Begründungen gespeist: Die voll gesellschaftlich funktionsfähigen Erwachsenen führen Kinder hin zu dieser gesellschaftlichen Rolle, womit Erziehung sehr eng als notwendig asymmetrisches und generationelles Verhältnis verstanden wird (z.B. Brezinka 1977; Sünkel 2010). Besonders problematisch wird eine solche Verengung, wenn beispielsweise Welter und Tenorth (2022, 20) zur „Rettung“ des Erziehungsbegriffs sogar mit der Festlegung antreten, Asymmetrien und Machtverhältnisse träten ausschließlich zwischen Generationen auf, womit sie gesellschaftliche Realitäten völlig missachten. Nicht weniger problematisch ist, wenn das Verhältnis von Erziehenden und Zu-Erziehenden als Verhältnis von Subjekt und Objekt verstanden wird, was Koller (2021) und Oelkers (2001) in Brezinkas Erziehungstheorie ausmachen und kritisieren. Sie setzen dem entgegen, dass Erziehung vielmehr ein gegenseitiges Verhältnis ist, in dem Bedürfnisse und Interessen der Zu-Erziehenden mitwirken, Erziehung sogar zurückgewiesen werden kann, und dass es nicht notwendig ein generationelles Verhältnis sein muss (z. B. Koller 2021; Nohl 2022a, 92–93). In Arbeiten zur Erziehung von Erwachsenen wird diese Perspektive sogar noch stärker ausgeweitet, wenn beispielsweise erzieherische Verhältnisse auch zwischen grundsätzlich Gleichgestellten ausgemacht werden (Hunold 2019) oder wenn Erzie-

hende gar nicht notwendigerweise Personen sind, sondern Erziehung auch von organisationalen Strukturen, z. B. staatlichen Arbeitsmarktagenturen (z. B. Nohl 2022a, 164–169) oder Betrieben (Gonon 2002; Büchter 2002), ausgehen kann.

Bleibt noch die Problematik der – zumindest kurzzeitigen – Asymmetrie, die kaum bestritten wird und u. a. mit unterschiedlichen Wissensbeständen und Erfahrungen, aber ebenso mit Machtverhältnissen einhergeht. Darin eingebettet ist ein hohes Maß an Fremdbestimmung bei Erziehung. Die Asymmetrie scheint einer der wenigen Punkte zu sein, wo ich weitgehend Einigkeit ausmachen kann, wiewohl die Asymmetrie ebenso brüchig ist, z. B. wenn Erziehung als Konfliktsituation (Reichenbach 2000b) umrissen wird oder den Zu-Erziehenden weitreichende Mitgestaltung und mögliche Zurückweisung des Erziehungsansinnens zugeschrieben wird (z. B. Schäfer 2017; Koller 2021). Auch Erwachsenen- und Weiterbildung birgt unzählige asymmetrische Beziehungen, die darauf zu prüfen wären, inwiefern sie in erzieherische Verhältnisse eingebettet sind, und ebenfalls zu ergründen wären diverse erzieherische Rollen, wer erzieht und wer erzogen wird.

Funktionsweise

Bleibt zuletzt noch die Frage nach der Funktionsweise von Erziehung bzw. was davon als charakteristische Merkmale für Erziehung diskutiert wird. Die Frage ist: Wie wird erzogen? Weitgehend einhellig wird vertreten, dass Erziehung jedenfalls als eine irgendwie geartete Beeinflussung zu sehen ist, über die Verhalten, Denken, Haltung etc. in bestimmte Richtungen gelenkt werden sollen. Darin

klingen zwei Dimensionen an, die in Erziehungstheorien fast immer bearbeitet werden: Die Frage der Intention und die Frage der Wirksamkeit.

Über Intentionalität wird zuweilen versucht, Erziehung von Sozialisation abzugrenzen (z.B. Brezinka 1977). Die erzieherische Intention als definitorischer Parameter bröckelt allerdings: Nicht jede erzieherische Handlung folgt einer explizit bewussten Absicht, sondern Intentionen können zwar dahinterliegen und zu Gewohnheiten werden, aber nicht immer bewusst sein. Oder aber scheinbar erzieherische Absichten entspringen ganz anderen Gründen, beispielsweise Kränkungen (z.B. Nohl 2022a, 10–11; Koller 2021, 51). Schäfer verwirft entsprechend Intention als relevantes Merkmal für Erziehung, er sieht darin sogar eher „eine nachträgliche Rechtfertigung – eine Rationalisierung, die nachträglich eine pädagogische Absicht unterstellt, wo vorher keine war“ (Schäfer 2017, 144–145).

Nicht viel anders stellt sich die Situation dar, wenn Wirksamkeit zu einem definitorischen Merkmal für Erziehung erklärt wird: Intendierte Handlungen können ihre Wirkung weit verfehlen oder eine gänzlich andere als die intendierte hervorbringen, u.a. weil die Zu-Erziehenden mitgestalten. Und auch nicht erzieherisch intendierte Handlungen können erzieherisch wirksam sein. Erziehung scheint hinsichtlich der Wirksamkeit also offen und uneindeutig bleiben zu müssen, was ebenfalls weitgehend einhellig geteilt wird, wenn auch mit unterschiedlichen Nuancen versehen (z.B. Brezinka 1977, 87; Oelkers 2001, 270–271).

Auf zahlreiche weitere Details von erzieherischem Handeln und den eingesetzten Mitteln

wie Sanktionen, Lob, Strafe, Anerkennung, Konsequenzen, Förderung etc. kann hier lediglich verwiesen werden, auch wenn sie für eine Analyse erzieherischer Erwachsenen- und Weiterbildung aufschlussreich wären. Beispielsweise sind Sanktionen – eine indirektere Form von Bestrafung – bei verpflichtenden Kursen gang und gäbe: Beschäftigungslose Personen verlieren Geldunterstützungen, wenn sie Kursteilnahmen verweigern, und ebenso drohen Migrant*innen Konsequenzen, wenn sie verpflichtende ‚Integrationskurse‘ nicht absolvieren (z.B. Nohl 2022a). Besonders interessant fände ich aber, Gedanken weiter zu verfolgen, inwiefern in der Erwachsenen- und Weiterbildung gerade bei der Frage erzieherischer Mittel wiederum semantische Ausweichmanöver erfolgen, wenn eben z.B. von Konsequenz statt Strafe gesprochen wird, eine Entwicklung, die allerdings auch in der Kindererziehung gerade einsetzt (z.B. Pongratz 2010b; Magiera & Wilder 2020). Eine weitere interessante Frage könnte sein: Warum wird von Disziplinierung, nicht aber von Erziehung gesprochen? Oder: Ist Lernen vielleicht nur das unbelastete Ausweichwort für durchaus erzieherische Absichten? Etc. Vermutlich ließe sich mit einem genauen Blick so manche versteckte, zuweilen perfide erzieherische Strategie in der Erwachsenen- und Weiterbildung vor den Vorhang zerren.

Fährte aufnehmen

So manche Spur zu Fragen der Erziehung Erwachsener ist bereits vorhanden und es gilt nun einige Fährten aufzunehmen, an denen zukünftige Diskussionen ansetzen und weitergeführt

werden könnten. Ich finde es höchst bedauerlich, dass die immer wieder kurz auftauchenden Auseinandersetzungen bislang kaum Teil des Diskursraums sind, obwohl sie einige überaus bereichernde theoretische Tiefen bergen, die erkenntnistheoretisch in unterschiedlichen Gefilden zu Hause sind, von deskriptiven Ansätzen bis hin zu kritischen Überlegungen oder zumindest Ambivalenzen Raum gebenden. Ich setze hier ein paar Wegweiser.

Eine erste Fährte führt in die Allgemeine Erziehungswissenschaft, wenn – selten, aber doch – eine prinzipielle Möglichkeit einer Ausdehnung von Erziehung aufs Erwachsenenalter eingeräumt wird (z.B. Brezinka 1977; Reichenbach 2000b). Prange und Strobl-Eisele – ich hatte weiter oben schon darauf verwiesen – widmen sich beispielsweise in ihren erziehungstheoretischen Ausführungen unter anderem der Nacherziehung, zu der sie Lebenslanges Lernen, volkshochschulische, betriebliche und berufsverbandliche Erwachsenen- und Weiterbildung zählen (Prange & Strobl-Eisele 2015, 187–189). Leider ohne einen Hauch von Kritik konstatieren sie allerdings, dass das ständige Nachlernen unabwendbare Tatsache und inzwischen so weit zu einer Selbstverständlichkeit geworden sei, dass Nacherziehung dadurch „den Makel verloren“ (ebd., 188) habe, eine aus meiner Sicht dreiste und sämtliche kritische Stimmen ignorierende Fehleinschätzung. Als durchaus „traktierend“ diskutieren sie hingegen weitere, auch Erwachsene betreffende „Großformen“ (ebd., 200) von Erziehung, unter anderem von politischen Interessen angetriebene Volks- und Massenerziehung und Umerziehungsprogramme (ebd., 200–219). Im Unterschied zum unhinterfragten Lebens-

langen Lernen werden hier politische Macht und Lenkung zumindest problematisiert. Auch Nohl (2022a, b), teilweise in Zusammenarbeit mit Denise Klinge und Burkhard Schäffer (Klinge, Nohl & Schäffer 2022), untersucht Massenerziehung von Erwachsenen mit einem Fokus auf deren Funktion in politischen und demokratischen Belangen. Nohl offeriert einige überaus erhellende Einblicke, wenn auch der Erziehungsbegriff etwas knapp umrissen bleibt und – aus meiner Perspektive bedauerlicherweise – systemtheoretisch ausgerichtet ist. Zuletzt sei noch ein Beitrag des Allgemeinpädagogen Prange erwähnt, der in der Weiterbildungszeitschrift Report erschienen ist, also direkt an Erwachsenen- und Weiterbildner*innen adressiert ist. Prange formuliert unmissverständlich: „Erwachsene werden erzogen, nicht immer und nicht alle, aber immer mehr und immer öfter“ (Prange 2005, 18). Und: „Es gibt Erwachsenenenerziehung“ (ebd.).

Eine zweite Fährte führt uns zu Auseinandersetzungen mit der Erziehung Erwachsener in organisationalen Zusammenhängen. Karin Büchter (2002) beleuchtet die Erziehung Erwachsener in Betrieben historisch anhand der betrieblichen Weiterbildung, die sich immer wieder auch explizit als Berufs- und Betriebserziehung positioniert(e). Eindringlich sind aber auch ihre Ausführungen, dass im NS-Regime Betriebe sogar ausdrücklich eine volkserzieherische Funktion übertragen bekamen (zu völkischer Erziehung in Volkshochschulen siehe z. B. auch Ciupke, Heurer, Jelic & Ulbricht 2007). Philipp Gonon identifiziert den „Betrieb als Erzieher“ (Gonon 2002, 317), der die Funktion übernimmt, zu Arbeitstugenden zu erziehen, sowohl in der

Vergangenheit als auch aktuell, nun als soziale Kompetenz oder Entrepreneurship benannt. In Sachen Unternehmer*innengeist haben für Gonon Betriebe sogar eine volkserzieherische Vorbildfunktion. Ebenfalls interessant sind Martin Hunolds (2019, 2020) Untersuchungen zu Erwachsenen- und Weiterbildung in Organisationen wie z.B. in kollektiven Wohnformen, in denen sich die Angehörigen von Gemeinschaften durch Erziehungsmomente gegenseitig erziehen und so erst die Gemeinschaftlichkeit etablieren. Hunold verbindet dabei einen (leider) systemtheoretischen Erziehungsbegriff mit überaus anregenden kritischen Fragen von Macht, Abweichung und Normalisierung.

Folgen wir einer dritten Fährte, so begegnen wir einer Thematisierung von Erziehung Erwachsener direkt im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung, gehäuft im Jahr 2003 – vielleicht ein Hinweis auf eine kurzfristig aufflammende, später wieder erloschene Diskursmöglichkeit. Wittpoths (2003) Verdienst ist eine direkte Verknüpfung der allgemeinpädagogischen Erziehungstheorie von Prange mit Fragen der Erziehung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Wittpoth sieht beispielsweise Entwicklungen zu Weiterbildungszwängen als durchaus erzieherisch und erachtet eine Zurückweisung solcher Ansinnen als gefordert, fragt aber gleichzeitig differenziert argumentiert danach, ob es vielleicht an manchen Stellen sogar durchaus angebracht wäre, wenn Erwachsenen- und Weiterbildung expliziter und mehr Erziehungsaufgaben übernehmen würde, beispielsweise um soziale Begrenzungen zu sprengen. In eine ähnliche Kerbe schlägt Dieter Nittel (2003), der ebenfalls die Erziehung in der Erwachse-

nenbildung nicht als per se deplatziert sehen will, aber doch auch auf höchst problematische Praktiken z.B. bei beschäftigungslosen Personen hinweist, im Zuge dessen Machtverhältnisse und die Mitwirkung der Erwachsenen- und Weiterbildung zu problematisieren sei. Auch Rainer Brödel gehört zu den wenigen in der Erwachsenen- und Weiterbildung, die den Erziehungsbegriff im Mund führen, wenn er in einem eigenen Kapitel „Erwachsenenerziehung als Komponente lebenslangen Lernens“ (Brödel 2003, 127–128) diskutiert, auch wenn er den Begriff dann zurückweist, aber doch ambivalent bleibt, ob er nicht doch Erklärungskraft hätte.

Eine weitere und vorläufig letzte Fährte lotst uns zu radikaleren gesellschaftskritischen Ansätzen. Interessanterweise scheint die kritische Soziologie und die Kritische Soziale Arbeit weniger Hemmung in der Verwendung des Erziehungsbegriffs zu haben. Erhellend sind beispielsweise Diskussionen um den erziehenden Sozialstaat, z. B. durch Hartz IV oder durch Arbeitslosen-Programme, der radikal in die Kritik genommen wird. Franz Segbers spricht beispielsweise von einem starken „pädagogisch-autoritäre[...]n] Paternalismus“ (Segbers 2016, 698) in sozialstaatlichen Maßnahmen und Stephan Lessenich vom Sozialstaat als einer „veritablen Erziehungsagentur“ zur „Formierung des Aktivbürgers“ und als „Erziehung zu Marktlichkeit“ (Lessenich 2012, o.S.). Beide bleiben leider einen differenzierten Erziehungsbegriff schuldig, öffnen aber Ansatzpunkte für die Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft. Zwar ebenfalls ohne näher erläuterten Erziehungsbegriff, aber explizit aus unserem Feld kommend, seien zuletzt noch ältere Ansätze aus der kritischen

Erwachsenenbildung genannt: Das zu Beginn der 1970er Jahre von kritischen Erwachsenenbildner*innen in Mexico formulierte *Manifest von Cuernavaca* weist schon früh auf problematische Erziehungselemente im aufkommenden Lebenslangen Lernen hin, wenn vor einer „lebenslangen Erziehung“ gewarnt wird (Centro Intercultural de Documentación 1974). Und Dirk Axmacher arbeitet in den 1980er Jahren pointiert und kritisch die misslungene Abgrenzung von Schule und Erwachsenenbildung heraus (Axmacher 1989) und erhellt mit seinen teilweise gemeinsam mit Wolfgang Hüge durchgeführten Forschungen zu Widerstand gegen Weiterbildung, wie erwachsene Handwerker im 19. Jahrhundert gegen den schulischen Weiterbildungszwang aufbehrten (Axmacher & Hüge 1986; Axmacher 1990). Es erschien mir prickelnd, meine eigenen Überlegungen zu Weiterbildungswiderstand (Holzer 2017) näher daraufhin zu überprüfen, ob dieser vielleicht auch als Widerstand gegen Erwachsenenenerziehung lesbar wäre?

Weil nicht sein kann, was nicht sein darf?

Trotz bereits mancher Thematisierung von Erziehung Erwachsener und trotz einiger Indizien dafür, dass Erwachsenen- und Weiterbildung eng in erzieherische Funktionen verstrickt ist, gilt in diesen Fragen in unserem Feld weiterhin das Motto: „Weil nicht sein kann, was nicht sein darf“, ein inzwischen geflügeltes Sprichwort aus der Feder von Christian Morgenstern (2011 [1909], 130). Erziehung darf in der Erwachsenen- und Wei-

terbildung nicht sein, weil damit das Bild von Erwachsenen als selbstbestimmte, mündige Personen torpediert würde. Erziehung darf nicht sein, weil sich weite Teile der Erwachsenen- und Weiterbildung beinahe mantraartig auf den hehren Anspruch berufen, Hort von Bildung und emanzipativer Entwicklung zu sein. Erziehung darf aber auch nicht sein, weil sie den Mief von Fremdbestimmung, Zwang und Paternalismus mit sich führt. Erziehung Erwachsener kann also nicht sein, weil sie nicht sein darf.

Diese Haltung verschließt allerdings den Blick darauf, dass Erwachsenen- und Weiterbildung immer schon und aktuell nicht weniger auch zentrale Erfüllungsgehilfin der Formung von Menschen ist, um politische, gesellschaftliche und ökonomische Interessen durchzusetzen. Und sie verschließt den Blick darauf, dass in zahlreichen Situationen auch Erwachsene durchaus erzogen werden und die Erwachsenen- und Weiterbildung daran beteiligt ist. Mehr noch: Erwachsenen- und Weiterbildung entzieht sich damit einer unbedingt notwendigen Legitimation ihres Tuns, indem sie sich darauf zurückzieht, dass die Menschen, mit denen sie arbeitet, ausschließlich mündig und selbständig seien.

Eine differenzierte Auseinandersetzung mit Erziehung und Erziehungsverständnissen könnte hingegen eine Zurückweisung unzulässiger Erwachsenenenerziehung fundiert untermauern, zugleich aber auch einen Diskursraum öffnen, in dem überhaupt erst verhandelt wird, wo Erziehung stattfindet, sichtbar gemacht werden kann und einer besonders genauen Begründung und Rechtfertigung zu unterziehen ist. Ich halte es daher für äußerst problematisch, wenn ohne weitere

theoretische und wissenschaftliche Prüfung Erziehung zu einem Nicht-Thema der Erwachsenen- und Weiterbildung erklärt wird. Ganz besonders – aber nicht nur –, weil kritisch angeprangerte Praktiken anhand einer Auseinandersetzung mit deren erzieherischen Momenten weiter erhellt werden könnten.

Meinem kritischen Erkenntnis- und Handlungsinteresse geschuldet, gilt dabei die besondere Aufmerksamkeit jenen Prozessen, die bereits jetzt in die Kritik genommen werden, ohne aber Erziehungsbezüge herzustellen. Selbst, wenn wir nur einige stark reduzierte Aspekte von Erziehungsverständnissen hernehmen, sind die Übergänge eigentlich unübersehbar:

Erziehung wird mit gesellschaftlichen Notwendigkeiten begründet und legitimiert und mit Aufgaben der gesellschaftlichen Integration und gleichzeitiger Subjektwerdung belegt. Was ist denn der bereits erwähnte Ruf nach ständiger Weiterqualifizierung als angebliche gesellschaftliche Notwendigkeit oder die diversen bildungspolitischen Proklamationen der gesellschaftlichen Integration qua Teilhabe am Arbeitsmarkt oder qua ‚Integrationskursen‘ für kürzlich zugezogene Migrant*innen anderes? Und selbst in emanzipatorischen Bildungsansinnen brechen machtdurchzogene Schief lagen auf, nicht zuletzt aufgrund habitueller Passungsschwierigkeiten (Bremer 2022) zwischen Erwachsenenbildungsanliegen und ‚denen da‘.

Erziehung gilt als in irgendeiner Form vorgenommener, stark fremdbestimmender Eingriff in das Werden und Sein von Menschen, mit umfangreichen Einwirkungen auf emotionale, psychische und kognitive Eigenschaften und durchzogen von Machtverhältnissen,

Asymmetrien und Zwangsmomenten. Was sind gouvernementale Praktiken, die zwar die Selbstregierung adressieren, diese aber lediglich Überwälzungen der Fremdbestimmung in das Selbst sind, anderes als erziehend? Beispielsweise wenn Hermann J. Forneck die Bildung erwachsener Subjektivität und die Gouvernementalität der Erwachsenenbildung als „Prozess der psychosozialen Veränderung und Anpassung von Individuen“ (Forneck 2015, 91) beschreibt.

Da Erziehung als Verhältnis von Erziehenden und Zu-Erziehenden beschrieben wird, das nicht notwendig auf ein direktes persönliches und intergenerationelles Verhältnis reduziert sein muss, werden auch Organisationen, wie z.B. Betriebe, Arbeitsmarktagenturen oder auch Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen, oder über hegemoniale Diskurse hergestellte Erwartungen und Normen, wie z.B. Selbstunternehmer*innentum, zu Erziehenden und Erwachsene zu deren Adressat*innen. Was steckt denn anderes hinter Diagnosen der Selbsttechnologien oder der „Pädagogisierung“ (z.B. Schäfer & Thompson 2013; Höhne 2013), in denen es um die „*Ökonomisierung des Selbst qua pädagogischer Praktiken und Diskurse*“ (Höhne 2013, 33; H.i.O.) und eine „Neuformierung der Subjekte“ geht, bei der „ökonomisierende und pädagogisierende Praktiken zusammen[wirken]“ (ebd.) und die als „*politisches Ersatzhandeln*“ (ebd., 32; H.i.O., bezugnehmend auf Dudek) gelten können? Bereits Antonio Gramsci analysierte, dass die Durchsetzung politischer Interessen bei der Etablierung von Hegemonien über durchaus erwachsenenerzieherische Praktiken von Zugeständnissen und Zwangs-

momenten in einem Zusammenspiel von Erziehungsinteressen und einer Mitwirkung der Subalternen erfolgt und formuliert: „Jedes Verhältnis von Hegemonie ist notwendigerweise ein pädagogisches“ (Gramsci 2012 [1929–35], 1335, GH10/II; auch Becker, Candeias, Niggemann & Steckner 2013). Etc. etc.

Ich bleibe dabei: Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht! Es ist nur die Frage, wo, wie, warum, in welchem Ausmaß und mit welcher Berechtigung. Diese Debatte ist zu eröffnen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Axmacher, Dirk & Hüge, Wolfgang (1986). *Materialien zur Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert. Berichte aus einem Projekt*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Axmacher, Dirk (1989). Der erwachsene Teilnehmer als Schulkind. Zur Problematik von Schulstrukturen und Lehrerrolle in der Erwachsenenbildung. In *Neue Sammlung. Vierteljahreszeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, 26 (1), 76–88.
- Axmacher, Dirk (1990). *Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens*. Weinheim: Studienverlag.
- Becker, Lia; Candeias, Mario; Niggemann, Janek & Steckner, Anne (2013) (Hrsg.). *Gramsci lesen. Einstiege in die Gefängnishefte*. Hamburg: Argument.
- Bernhard, Armin (2015). *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (7. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bremer, Helmut (2022). Passungsverhältnisse. In *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 29 (4), 18–21.
- Bremer, Helmut & Trumann, Jana (2012). Partikulare Erwachsenenbildung. In Uwe Sandfuchs; Wolfgang Melzer; Bernd Dühlmeier & Adly Rausch (2012). *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 368–373.
- Brezinka, Wolfgang (1977). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge* (3., verbesserte Auflage). München u. a.: Reinhardt.
- Brödel, Rainer (2003). *Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsgeschichte, Politik und Erziehungswissenschaft*. In Dieter Nittel & Wolfgang Seitter (Hrsg.). *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge*. Bielefeld: wbv, 115–139.
- Buber, Martin (2005 [1961]). *Erwachsenenerziehung*. In ders. *Werkausgabe Bd. 8. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 371–383.
- Büchter, Karin (2002). Betriebliche Weiterbildung – Historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (3), 336–355.
- Centro Intercultural de Documentación (1974) (Hrsg.). *Der Preis lebenslanger Erziehung. Das Manifest von Cuernavaca*. http://www.heinrichdauber.de/uploads/media/MANIFESTvon_Cuernavaca.pdf [07.03.2023].
- Ciupke, Paul; Heurer, Klaus; Jelich, Franz-Josef & Ulbricht, Justus H. (2007) (Hrsg.).

- „Die Erziehung zum deutschen Menschen“. Völkische und nationalkonservative Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Essen: Klartext.
- Dinkelaker, Jörg (2021). Erzogenenbildung. Paradoxien der pädagogischen Adressierung Erwachsener. In Juliane Noack Napoles; Michael Schemmann & Jörg Zirfas (Hrsg.). Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 26–42.
- Faulstich, Peter (2012). Erwachsenenbildung. In Uwe Sandfuchs; Wolfgang Melzer; Bernd Dühlmeier & Adly Rausch (2012). Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 70–76.
- Fend, Helmut (1970). Sozialisierung und Erziehung: Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Forneck, Hermann J. (2015). Die Bildung erwachsener Subjektivität – Zur Gouvernamentalität der Erwachsenenbildung. In Wiltrud Gieseke; Steffi Robak & Ming-Lieh Wu (Hrsg.). Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld: transcript, 87–102.
- Foucault, Michel (2005). Analytik der Macht. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gonon, Philipp (2002). Der Betrieb als Erzieher – Knappheit als pädagogische Herausforderung. In Zeitschrift für Pädagogik, 48 (3), 317–335.
- Gramsci, Antonio (2012 [1929–35]). Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Hg. von Wolfgang Fritz Haug und Klaus Bochmann. 10 Bände. Hamburg: Argument.
- Gudjons, Herbert & Traub, Silke (2021). Pädagogisches Grundwissen (13., aktualisierte Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heydorn, Heinz Joachim (2004 [1970]). Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke, Band 3, Studienausgabe. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Höhne, Thomas (2013). Pädagogisierung als Entgrenzung und Machtstrategie. Einige kritische Überlegungen zum erziehungswissenschaftlichen Pädagogisierungsdiskurs. In Alfred Schäfer & Christiane Thompson (Hrsg.). Pädagogisierung. Halle: Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg, 27–35.
- Holzer, Daniela (2017). Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.
- Hunold, Martin (2019). Organisationserziehung und Macht. Eine rekonstruktive Studie zu Erwachsenen in quasi-totalen Wohnorganisationen. Wiesbaden: Springer VS.
- Hunold, Martin (2020). Organisationale Erziehungspraxis. Zur Rekonstruktion und Typisierung der Erziehung von Erwachsenen durch Organisationen. In Arnd-Michael Nohl (Hrsg.). Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 139–165.
- Illouz, Eva (2007). Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2004. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Klinge, Denise; Nohl, Arnd-Michael & Schäffer, Burkhard (2022). Erziehung und Informationsvermittlung durch Politik und Wissenschaft. Zur massenmedialen Adressierung Erwachsener in der Coronapandemie. In Zeitschrift für Pädagogik, 68 (3), 346–361.
- Klingovsky, Ulla (2013). Lebenslanges Lernen im Postfordismus. Zur Transformation von Begründungsfiguren des Lehrens und Lernens. In Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis

- und Diskurs. (18) http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-18/meb13-18_06_klingovsky.pdf [07.03.2023].
- Koller, Hans-Christoph (2021). Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung (9. Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Koneffke, Gernot (2009). Die verzwickte Domestikation der Autonomie. Heydorn weitergedacht. In Carsten Bünger; Peter Euler; Andreas Gruschka & Ludwig A. Pongratz (Hrsg.). Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh, 215–227.
- Kunert, Hubertus (2018). Erziehung. In Armin Bernhard; Lutz Rothermel & Manuel Rühle (Hrsg.). Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Neuausgabe. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 124–131.
- Lessenich, Stephan (2012). Der Sozialstaat als Erziehungsagentur. In APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte, (49-50), 55–61 und <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/150630/der-sozialstaat-als-erziehungsagentur/> [07.03.2023].
- Magiera, Kim & Wilder, Nicolaus (2020). Von der Strafe zur Konsequenz. Alter Wein in neuen Schläuchen? In Bernhard Rauh; Nicole Welter; Manuel Franzmann; Kim Magiera; Jennis Schramm & Nicolaus Wilder (Hrsg.). Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und ‚neuen‘ Disziplinierungstechniken. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 49–66.
- Mollenhauer, Klaus (1972). Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa.
- Morgenstern, Christian (2011[1909]): Die unmögliche Tatsache. In ders. Alle Galgenlieder. Wiesbaden: marixverlag, 130.
- Nittel, Dieter (2003). Erziehung: Verbindungsglied zwischen Schule und Erwachsenenbildung? In Hessische Blätter für Volksbildung, 53 (1), 7–20.
- Nohl, Arnd-Michael (2022a). Erziehende Demokratie. Orientierungszumutungen für Erwachsene. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2022b). Erziehung. In Milena Feldmann; Markus Rieger Ladich; Carlotta Voß & Kai Wortmann (Hrsg.). Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 151–158.
- Nuissl, Ekkehard & Thöne-Geyer, Bettina (2012). Öffentlich verantwortete Weiterbildung – Erwachsenenbildung. In Uwe Sandfuchs; Wolfgang Melzer; Bernd Dühlmeier & Adly Rausch (2012). Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 364–368.
- Oelkers, Jürgen (2001). Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Oelkers, Jürgen (2008). Erziehung. In Hannelore Faulstich-Wieland & Peter Faulstich (Hrsg.). Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 82–109.
- Oelkers, Jürgen (2012). Aktuelle Erziehungstheorien. In Uwe Sandfuchs; Wolfgang Melzer; Bernd Dühlmeier & Adly Rausch (2012). Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 114–121.
- Parker, Alan (1982): Pink Floyd – The Wall. Großbritannien: Metro Goldwyn Mayer.

- Pink Floyd (1979). *The Wall*. London: Harvest Records.
- Pongratz, Ludwig A. (2010a). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Pongratz, Ludwig A. (2010b). *Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Prange, Klaus & Gabriele Strobl-Eisele (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns* (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Prange, Klaus (2005). Die vielen Erziehungswissenschaften und die eine Pädagogik – zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Allgemeiner Pädagogik. In *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 28 (1), 13–22.
- Reichenbach, Roland (2000a). Die Zumutung des Erziehens und die Scham der Erziehenden. In Anton A. Bucher; Rosemarie Donnenberg & Rudolf Seitz (Hrsg.). *Was kommt auf uns zu? Erziehen zwischen Sorge und Zuversicht*. Salzburg: öbv&hpt, 104–119.
- Reichenbach, Roland (2000b). „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“ Zur pädagogischen Bedeutung des Dissens. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (6), 795–807.
- Ribolits, Erich (2009). *Bildung ohne Wert – Wider die Humankapitalisierung des Menschen*. Wien: Löcker.
- Sandfuchs, Uwe; Melzer, Wolfgang; Dühlmeier, Bernd & Rausch, Adly (2012). *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schäfer, Alfred & Thompson, Christiane (2013). Einleitung. In dies. (Hrsg.). *Pädagogisierung*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg, 7–25.
- Schäfer, Alfred (2017). *Einführung in die Erziehungsphilosophie* (2. Auflage). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2012). Betrieblich-berufliche Erwachsenenbildung. In Uwe Sandfuchs; Wolfgang Melzer; Bernd Dühlmeier & Adly Rausch (2012). *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 373–378.
- Seel, Norbert M. & Hanke, Ulrike (2015). *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Berlin u. a.: Springer VS.
- Segbers, Franz (2016). Das Menschenbild von Hartz IV. Die Pädagogisierung von Armut, die Zentralität von Erwerbsarbeit und autoritärer Sozialstaat. In Roland Anhorn & Marcus Balzereit (Hrsg.). *Handbuch Therapie und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 687–708.
- Sünkel, Wolfgang (2010). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. Band 1*. Weinheim: Juventa.
- Thompson, Christiane (2020). *Allgemeine Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Welter, Nicole & Tenorth, Heinz-Elmar (2022). Entgrenzung des Erziehungsbegriffs. Risiken einer beliebten Strategie. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (1), 15–23.
- Winkler, Michael (1996). *Erziehung*. In Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (Hrsg.). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (2., durchgesehene Auflage). Opladen: Leske + Budrich, 53–69.

- Wittpoth, Jürgen (2003). Erziehung – Bildung – lebenslanges Lernen. Zum prekären Status von Absichten in der Erwachsenenbildung. In Dirk Rustemeyer (Hrsg.). Erziehung in der Moderne. Festschrift für Franzjörg Baumgart. Würzburg: Königshausen & Neumann, 509–520.
- Wolter, Andä (2012). Lebenslanges Lernen. In Uwe Sandfuchs; Wolfgang Melzer; Bernd Dühlmeier & Adly Rausch (2012). Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 191–197.
- Zeuner, Christine (2012). Erwachsenenalter. In Uwe Sandfuchs; Wolfgang Melzer; Bernd Dühlmeier & Adly Rausch (2012). Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 187–191.

Daniela Holzer, Assoz.-Prof. Dr., Assoziierte Professorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz im Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung. Forschungsschwerpunkte: Weiterbildungswiderstand, kritische Bildungstheorie, kritische Erwachsenenbildung, Bildungsphilosophie.

✉ daniela.holzer@uni-graz.at

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 plädiere

für eine empirisch-analytische Bereichsethik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Danach (4.) skizziere ich zwei mögliche ethische Selbstverständnisse: Erwachsenen- und Weiterbildung als Vertrag und als Paternalismus. Ich argumentiere, dass beide legitim sind und die Erwachsenen- und Weiterbildung erforschen sollte, in welchen Kontexten welche Legitimationen begründet sind und in welchen nicht. Abschließend (5.) fasse ich meine Argumentation zusammen und beziehe sie auf Holzers Kritik an der Erwachsenen- und Weiterbildung.

1. Der Begriff der Erziehung

Holzer stellt fest, dass nicht nur die Erwachsenen- und Weiterbildung einen Bogen um den Erziehungsbegriff macht. Auch die Allgemeine Erziehungswissenschaft distanzieren sich von ihm (Holzer 2022, 98). Zugleich liege eine „Fülle an Klärungsversuchen“ (ebd., 100) vor, von denen sich Holzer jedoch abgrenzt. Sie ist „mehr jenen Ansätzen zugeeignet, die Erziehung offener verhandeln, die nicht versuchen, sie in eine scheinbar eindeutige Definition zu pressen“ (ebd., 101). Das ist erst einmal verwirrend. Denn wie will man die Frage beantworten, ob die Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht, wenn man den Erziehungsbegriff unbestimmt lässt? Bei genauerem Hinsehen eröffnet die Unentschiedenheit allerdings Optionen: Holzer nimmt sich verschiedene Erziehungsbegriffe vor, behandelt „Ungeklärtheiten“ und bestimmt die „Fragen“ (ebd.), welche zu Erziehung gestellt werden, um an ihnen die Erwachsenen- und Weiterbildung zu vermessen. Aber ich denke,

Holzer benutzt trotz der Offenheit dennoch einen bestimmten Erziehungsbegriff, der mir problematisch erscheint. Um das zu zeigen, können wir zwischen materialen und formalen Erziehungsbegriffen unterscheiden (Fuhr 2000). Ich diskutiere zuerst drei Formen materialer Begriffe, um dann in Abschnitt 2 formale Erziehungsbegriffe zu behandeln.

Materiale Erziehungsbegriffe machen Aussagen dazu, wie und/oder wozu erzogen werden kann, soll oder darf. Sie enthalten mehr oder weniger starke Aussagen zu den Methoden (Formen) der Erziehung, den Zielen oder beidem, und vielleicht noch zu einigem anderen mehr. Materiale Erziehungsbegriffe sind entweder deskriptiv, stipulativ oder programmatisch (Scheffler 1971).

Deskriptive Definitionen wollen den üblichen Sprachgebrauch explizieren; sie bringen auf den Punkt, was man im Allgemeinen unter Erziehung versteht. Wenn das materialreich geschieht, wird es problematisch, denn es gibt keine Einigkeit über den Begriff.

Stipulative Definitionen nehmen darauf Rücksicht, dass es unterschiedliche Sprachgebräuche gibt; um das Begriffswirrwarr zu beenden, schlagen sie vor, in bestimmten Kontexten, z. B. in der Wissenschaft, eine bestimmte Definition zu verwenden, die vom Alltagsverständnis abweicht. Es wird ein neuer Begriff eingeführt oder ein Begriff für bestimmte Kommunikationskontexte neu bestimmt. Die meisten Fachbegriffe sind von dieser Art.

Programmatische Definitionen plädieren für ein bestimmtes Erziehungsverständnis und wollen den Erziehungsbegriff auf dieses Verständnis beschränkt sehen. Sie führen Argumente dafür an, warum man bestimmte

Praktiken wie etwa Dressur, Indoktrination, Missbrauch oder bloßen, nicht-erziehenden Unterricht nicht Erziehung nennen sollte. Holzer (2022, 101) würde solche Definitionen „normativ“ nennen.

Vorschläge dazu, wie und wozu erzogen werden kann oder soll, sind sinnvoll. Es spricht nichts dagegen, für bestimmte Erziehungsbegriffe zu plädieren. Die Erziehungswissenschaft soll zu Formen und Zielen der Erziehung forschen und debattieren, dafür ist sie da. Nur wird der Diskurs zu den Formen und Zielen der Erziehung unabgeschlossen bleiben, sonst wäre die Aufgabe der Erziehungswissenschaft beendet und wir könnten sie abwickeln. Deshalb sollte eine Definition von Erziehung mit materialen Bestimmungen vorsichtig sein, durch die schon *per definitionem* andere Erziehungsverständnisse aus dem Diskurs ausgeschlossen werden.

Holzer (2022) hält, auch wenn sie den Begriff nicht verwendet, materiale Definitionen zu Recht für problematisch. Allerdings enthalten ihre Aussagen zur Erziehung materiale Elemente; sie benutzt einen materialen Erziehungsbegriff in deskriptiver Weise, der aber auch programmatische Anteile enthält. Material ist ihr Erziehungsverständnis insofern, als sie das allgemeine Fachverständnis expliziert und dann feststellt, dass darin eine – allerdings negativ zu bewertende – Programmatik liegt. Trotz aller Differenzen in den Bestimmungen sei sich die Fachwelt weitgehend einig, dass Erziehung in „ein hohes Maß an Fremdbestimmung“ (ebd., 104) eingebettet sei. Sie sei „ein tiefgreifender und in hohem Ausmaß fremdbestimmender Eingriff in das Werden und Sein von Menschen“ (ebd., 101). Erziehung ist für Holzer

„mit umfangreichen Einwirkungen“ (ebd.) verbunden und „durchzogen von Machtverhältnissen, Asymmetrien und Zwangsmomenten“ (ebd.). Erziehung enthält „[n]ormative Absichten“ (ebd., 102), gemeint sind Erziehungsziele wie Mündigkeit, Emanzipation oder Reflexivität, welche an die zu erziehende Person angelegt werden. Typisch seien „Mittel wie Sanktionen, Lob, Strafe, Anerkennung, Konsequenzen, Förderung“ (ebd., 105).

Das ist dann doch ein klares, materiales und programmatisches Bild von Erziehung. Erziehung ist die unfreundliche Seite der Pädagogik, mit der sich sogar der Teil der Erziehungswissenschaft schwertut, der sich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigt. Ob die Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht, untersucht Holzer, indem sie nach Intentionen und Praktiken sucht, die diesem Bild von Erziehung entsprechen. Sie entdeckt, dass auch die Erwachsenen- und Weiterbildung „den Mief von Fremdbestimmung, Zwang und Paternalismus“ (ebd., 108) nicht ganz los wird. Die Erwachsenen- und Weiterbildung solle sich nicht länger selbst belügen, sondern vorhandene Erziehungsabsichten und -praktiken offenlegen, um sie kritisch hinterfragen oder auch legitimieren zu können.

Ich kann Holzers Plädoyer für Ehrlichkeit nur zustimmen. Allerdings frage ich mich, ob ich ihrem Erziehungsbegriff beistimmen will. Schon wenn wir nur auf die Erziehung der Kinder und Jugendlichen schauen, muss sie nicht so schwarz daherkommen, wie Holzer meint. Das zeigt etwa die Tatsache, dass viele Menschen für die Erziehung dankbar sind, die sie genießen durften. Sie hat ihnen geholfen, sich zu dem zu entwickeln, was

sie sind, und neben Zwang erinnern sich die Personen vielleicht auch an die vielen positiven Anregungen, die sie von ihren Eltern oder von Lehrpersonen erhalten haben. Bereits Johann Friedrich Herbart kennt Mitte des 19. Jahrhunderts nicht nur Zwang und Strafe, sondern etwa auch die Erinnerung, „ohne dabei einen Vorwurf auszusprechen“ (Herbart 1982 [1841], § 153). Der – bei Herbart natürlich männliche – Erzieher erinnert das Kind an etwas, was dieses sich selbst vorgenommen hat, damit es sein Ziel leichter erreiche. Ein anderes Beispiel ist das Spielen mit dem Kind, wobei man es „auf etwas Nützliches leiten“ (Herbart 1982 [1806], 146) kann. Herbart warnt davor, zu oft zu tadeln und zu beschränken, weil sonst die „Empfindlichkeit abgestumpft“ (Herbart 1982 [1841], § 152) und die kindliche „Zuversicht des Wollens“ (ebd.) beeinträchtigt wird. Leider hat die Erziehungswissenschaft bisher kaum versucht, die vielfältigen Formen der Erziehung ordnend zu beschreiben (Prange 2008a, 2008b; Prange & Strobel-Eisele 2015); sie überlässt dies weitgehend den Erziehungsrätegebern.

Zudem kommt, wiederum mit Herbart, die Erziehung auf die Dauer nicht ohne Unterricht, nicht ohne Wissensvermittlung aus. Es gibt einzelne Erziehungsformen, bei denen die Wissensvermittlung nicht kommuniziert wird, zum Beispiel wenn man versucht, eine andere Person zu beeinflussen, indem man ihr ein gutes Vorbild ist, so wie ich mir als Vater beim Fahrradfahren mit den Kindern einen Helm aufgezogen habe, damit sie es auch tun. Schon hier wird der Vater allerdings die Funktion und Bedeutung des Helms wahrscheinlich auch erklären. Darüber hinaus

werden solche Erziehungsformen des mitgängigen, informellen Lernens im Prozess der Erziehung im Lebenslauf durch theoretische, vom alltäglichen erzieherischen Umgang getrennte Wissensvermittlungen ergänzt.

Schließlich kommt nicht nur die Erziehung nicht ohne Bildung – verstanden als Wissensvermittlung – aus. Auch die Erwachsenenbildung ist nicht nur Wissensvermittlung; sie bedient sich der Erziehung; und das ist nicht notwendig problematisch. In einem Kontaktstudium ‚Erwachsenenbildung‘, in dem ich in einem Tandem Berufstätige unterrichte, die in der Erwachsenen- und Weiterbildung arbeiten, ohne das Fach studiert zu haben, geht es unter anderem auch um die Bedeutung einer vertrauensvollen Lernatmosphäre. Die Studierenden im Kontaktstudium sollen lernen, dass sie den Lernenden in ihren Kursen ermöglichen sollen, sich selbst auszuprobieren und Gedanken ohne Angst vor Beschämung entwickeln zu dürfen. Wir sprechen im Studium über dieses Thema, vermitteln es also lehrend. Aber wir beschränken uns nicht auf ein bloßes Angebot, sich das von uns angebotene Wissen anzueignen, sondern wir leben es auch vor und führen die Studierenden auf diese Weise erzieherisch dazu hin, wie sie Unterricht gestalten sollen. In den Rückmeldungen, die wir von den Teilnehmenden erhalten, erfahren wir immer wieder, dass die Studierenden vor allem an dem Vorbild gelernt haben, das wir gegeben haben, und dass sie es sehr schätzen, dass wir über Lernatmosphäre nicht nur gesprochen, sondern sie auch mit ihnen gelebt haben. Sie schätzen also, dass wir ihnen die Kompetenz, vertrauensvolle Lernatmosphären zu gestalten, erzieherisch vermitteln. Die

Teilnehmenden lernen nicht primär durch die lehrende Vermittlung, sondern durch Beobachtung und Erfahrung, was eine vertrauensvolle Lernatmosphäre ist und welche Bedeutung sie ihr in ihrer eigenen pädagogischen Praxis zumessen sollen. Das heißt: In der Weiterbildung versuche ich, die Teilnehmenden nicht nur durch Wissensvermittlung zu verändern; ich versuche auch, ihre Haltungen zu ändern, sie zu erziehen, und ich denke, ich habe ein Recht und eine Pflicht dazu. Die Teilnehmenden sollen durch mein Vorbild lernen, dass eine vertrauensvolle Lernatmosphäre für den Lernprozess wichtig ist; in den Kursen, die sie geben, sollen sie sich darum bemühen, eine solche Lernatmosphäre herzustellen und aufrechtzuerhalten. Ich kontrolliere nicht, ob sie dies tun, und bestrafe sie nicht, wenn sie mir widersprechen. Aber ich zielen doch darauf ab, die Teilnehmenden entsprechend zu verändern. Wenn man an der Unterscheidung von Erziehung als Versuch der Veränderung einer Person und Bildung als Wissensangebot festhalten will, muss man sagen, dass ich die Teilnehmenden erziehe. Ich bin manipulativ, weil ich nicht (nur) durch Worte wirken will, aber als schwarze Pädagogik würde ich es auch nicht bezeichnen. Die Studierenden haben nichts dagegen, dass ich meine Pädagogik nicht nur lehrend vermittele, indem ich sie inhaltlich thematisiere, sondern auch durch die Form meiner eigenen Lehre. Holzers oben referierte Kritik am Erziehungsbegriff würde ich genauso wenig unterschreiben wie eine scharfe Trennung des Erziehungs- vom Bildungsbegriff. Erziehung (als Formung der Person) ist nicht immer mit Zwang verbunden und kommt nicht ohne Bildung (als Wissensvermittlung) aus.

Wissensvermittlung wiederum darf auch im Erwachsenenalter von Erziehung begleitet werden. Zustimmung würde ich Holzer wenn sie fordert, dass es eine Reflexion darüber geben muss, unter welchen Umständen Versuche zur Formung von Personen gerechtfertigt sind (Holzer 2022, 108), vor allem dann, wenn sie mit den Elementen einhergehen, die Holzer mit Erziehung verbindet, mit „Sanktionen, Lob, Strafe, Anerkennung, Konsequenzen, Förderung“ (ebd., 105), mit „Fremdbestimmung, Zwang und Paternalismus“ (ebd., 108), mit „Machtverhältnissen“ (ebd., 109) und „Asymmetrien“ (ebd.).

2. Formale Begriffe der Erziehung

Nach einem Verständnis von Erziehung zu suchen, heißt, den Gegenstand der Wissenschaft bestimmen zu suchen, die sich Erziehungswissenschaft nennt. Deshalb ist diese Suche auch für die Erwachsenen- und Weiterbildung wichtig. Erziehung zu definieren, heißt nicht, dass man ein Wesen der Erziehung zu bestimmen sucht, die Erziehung ontologisiert oder normativiert (Winkler 2006, 37). Will man materiale Aussagen machen, wird das angesichts des „Überschuss[es] an Merkmalen, Notwendigkeiten und Aufgaben“ (Winkler 2012, 42) allerdings notgedrungen ein umfangreicheres Unterfangen (z.B. für die Erziehung allgemein Winkler 2006; Prange & Strobel-Eisele 2015; für die Familienerziehung Fuhr 1998). Ich würde Erziehung nicht material, sondern formal definieren und dabei zwei Möglichkeiten unterscheiden (Fuhr 2000), funktionale Begriffe und Handlungsbegriffe.

Funktionale Erziehungsbegriffe definieren Erziehung aus einer im weiten Sinn gesellschaftstheoretischen Beobachterperspektive, quasi von außen, von ihrer Funktion für die Gesellschaft her, etwa als das, was die ältere Generation mit der jüngeren will (Schleiermacher 1983 [1826], 9), als „Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache“ (Bernfeld 2019 [1925], 51) als „Stabilisierung“ bestimmter „Lernprozesse“ im Prozess der Evolution (Trembl 2000, 25) oder als gesellschaftliches Teilsystem (Luhmann 2020).

Handlungstheoretisch sind solche Begriffe, welche die Handlungsproblematik der Erziehung zu verstehen suchen. Sie denken von der handelnden Person her, welche erzieht; auch die Erziehung durch Organisationen und die Gesellschaft allgemein werden von daher gedacht und deshalb stehen Analysen zur gesellschaftlichen Einbettung und Funktion der Erziehung sowie zu den zu vermittelnden Inhalten – dem dritten Faktor, wie Wolfgang Sünkel (2013) das nennt – nicht am Anfang der Abhandlungen (Prange 2012; Winkler 2012). Formal sind die Handlungsbegriffe dann, wenn sie in der Definition des Erziehungsbegriffs zu den Zielen und Formen nur formale Aussagen machen, was aber nicht heißt, dass die Theorien, die diese Erziehungsbegriffe explizieren, sich materialer Aussagen enthalten; sie machen sie nur nicht zu einem notwendigen Element des Begriffs der Erziehung. Zu nennen sind hier primär die phänomenologischen Theorien von Loch (1979a, b), Prange (2012) sowie Sünkel (2013) und, an diesen anschließend, Michael Winkler (2012).

Am formalsten ist wohl die Definition von Loch. Erziehung ist demnach eine „Lernhilfe“

(Loch 1979b, 242) mit dem Ziel, das Individuum handlungsfähig zu machen, damit es selbst weiter lernen kann. Sie tritt dann ein, wenn das Individuum vor „Lernaufgaben“ (ebd.) steht, die es aufgrund von „Lernhemmungen“ (ebd., 244) nicht selbst bewältigen kann. Diese Definition macht keine Aussagen dazu, wer dem Individuum die Lernaufgabe stellt (andere, das Individuum selbst, die nicht-persönliche Umwelt), welcher Art die Lernhemmungen sind und ob die Lernhilfe freundlich erscheint oder als Unterdrückung. Im Gegensatz zu Prange (2012), der Erziehung als das Zusammenkommen von Zeigen und Lernen versteht, enthält der Begriff der Lernhilfe auch keine Bestimmungen zur Form der Erziehung. Wenn wir Erziehung derart formal verstehen, können wir unseren Blick für die Vielfalt der Formen und Ziele öffnen, ihre Vielschichtigkeit, historische Fluidität, ihre Ambivalenzen und letztlich ihre „Flüchtigkeit“ (Winkler 2012, 43) akzeptieren. Von einer kategorialen Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung wird abgesehen. Jede Lernhilfe ist Erziehung. Der Loch'sche Erziehungsbegriff ist also weiter als der übliche, er umfasst sowohl Erziehung im üblichen Sinn (direkte, oft machtvolle Formung der Person) als auch Bildung im üblichen Sinn (bloßes Wissensangebot).

Wenn wir Erziehung formal stipulativ definieren, muss die Erwachsenen- und Weiterbildung sich von der Erziehung nicht abgrenzen. Als erziehungswissenschaftliche Disziplin sollte sie nach einem Erziehungsbegriff suchen, der nicht dem Alltagsverständnis entspricht und auch nicht eine bisher unzureichende wissenschaftliche Begriffsreflexion abbilden muss. Es kann ein formaler

Erziehungsbegriff stipuliert werden. Die Frage, die Holzer umtreibt, welche Einwirkungsversuche gerechtfertigt oder gar geboten sind und welche nicht, wird dann nicht mehr, wie bei Holzer, entlang der Unterscheidung von Bildung (als machtfreies Angebot) und Erziehung (als machtvoller Zwang) ausbuchstabiert. Sondern die Erwachsenen- und Weiterbildung kann sich als eine zum Teil auch ethische Wissenschaft verstehen, die konkrete ethische Probleme analytisch bearbeitet und einen Diskurs über Möglichkeiten des Umgangs mit ethischen Herausforderungen führt (Bernhardsson & Fuhr 2014; Bernhardsson-Laros & Fuhr 2022). Was mit einer solchen ethischen Wissenschaft gemeint ist, werde ich im Folgenden untersuchen. Sie wird, so mein Vorschlag, nicht das zu grobe Begriffsdual Erziehung-Bildung an eine Praxis anlegen, von der sie noch gar nicht empirisch erforscht hat, ob deren ethische Probleme mit diesen Begriffen adäquat rekonstruiert werden können.

3. Ethik der Erwachsenen- und Weiterbildung

Ethische Forschungsbereiche wie die Medizinethik, die journalistische Ethik, die Wirtschaftsethik oder die pädagogische Ethik werden in der philosophischen Ethik als angewandte Ethiken oder Bereichsethiken bezeichnet (Zichy, Ostheimer & Grimm 2011). Der Pädagogik im Allgemeinen und der Erwachsenen- und Weiterbildung im Speziellen fehlt es bisher an einer Bereichsethik. Der Begriff der Bereichsethik ist passender als der der angewandten Ethik, weil es nicht darum geht, allgemeine ethische Prinzipien anzuwenden.

Bereichsethiken sind vielmehr wichtige eigenständige Quellen ethischer Erkenntnis, weil sich in ihnen spezifische Herausforderungen zeigen, die spezifische Antworten verlangen und deshalb den allgemeinethischen Diskurs herausfordern und bereichern. Die Ethik der Erwachsenen- und Weiterbildung ist aus einer allgemeinen Ethik oder aus der Ethik der Pädagogik weder deduzierbar noch von ihr losgelöst (Fuhr 1998). Bereichsethiken formen sich nicht im luftleeren Raum aus, sind also an allgemeinere Ethiken rückgebunden, vor denen sie sich rechtfertigen müssen. Sie haben aber ihre je eigenen Probleme, aus denen sich eigene Formen der ethischen Problembearbeitung ergeben.

Wie geht nun eine Bereichsethik vor? Die Probleme und die Art und Weise, wie sie von den Akteuren konstruiert werden, werden empirisch erforscht, indem man beispielsweise Akteure befragt oder beobachtet. Erste Forschungen für die Erwachsenen- und Weiterbildung haben herausgearbeitet, wie erwachsenenpädagogische Akteure Handlungsprobleme konstituieren und bearbeiten (Bernhardsson-Laros 2020; Bernhardsson-Laros & Fuhr 2022). Auch zeigt es sich, dass die Akteure sich der ethischen Herausforderungen nicht unbedingt bewusst sind, dass es vielfältige Möglichkeiten gibt, eine Herausforderung reflexiv zu bearbeiten (Dazer 2022) und das explizite Wissen einer Lehrkraft zu ihren ethischen Prinzipien nicht unbedingt ihrem Handeln entsprechen muss (Schwendemann 2018). Insgesamt gilt es, die ethischen (Re-)Konstruktionen, welche Erwachsenen- und Weiterbildende entwerfen, empirisch sichtbar werden zu lassen, sie damit einer kritisch-konstruktiven Analyse zugänglich zu

machen und die Ethik der Erwachsenen- und Weiterbildung damit zu erden.

Einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik kann es zumindest zum jetzigen Forschungsstand nicht primär darum gehen, Ziele und Standards für die ganze Erwachsenen- und Weiterbildung zu begründen. Ihr Forschungsgegenstand sind primär institutionenspezifische Normen und Handlungsprinzipien (Fuhr 2001). Nicht nur das pädagogische Feld im Gesamten, vom Kindergarten über die Schule und Sozialpädagogik bis hin zur Erwachsenen- und Weiterbildung, ist in sich differenziert, sodass es zumindest vorerst viel zu hoch gegriffen wäre, für dieses Feld allgemeine, für alle Teilerfelder geltende Normen und Prinzipien zu entwickeln. Auch Prange, der bisher als Einziger eine pädagogische Handlungsethik für die gesamte Pädagogik vorgelegt hat, differenziert sie nach Bereichen (Prange 2010).

Die Erwachsenen- und Weiterbildung ist wenig formalisiert und deshalb in sich hochgradig differenziert. Systemtheoretisch gesprochen ist sie an unterschiedliche Sphären der gesellschaftlichen Reproduktion gekoppelt (Harney 1997), welche nicht den gleichen Reproduktionslogiken folgen, sodass auch ihre Ethiken gesondert analysiert werden müssen. In einer differenzierten, arbeitsteiligen Gesellschaft kann nicht eine einzige Ethik für alle Teile gleichermaßen gelten. Es macht einen Unterschied, ob ein Kurs, wie in der Volkshochschule, freiwillig belegt wird, im Rahmen eines Arbeitsverhältnisses aufgenommen wird, die Teilnahme von der Arbeitsverwaltung erwartet wird oder im Rahmen einer größeren beruflichen Fortbildung in Kauf genommen werden muss

und mit einer Prüfung endet. Die konkreten ethischen Herausforderungen in den unterschiedlichen ethischen Settings sind nicht deckungsgleich. Es macht keinen Sinn, alle den gleichen Prinzipien zu unterwerfen. Wichtiger wäre es, dass die Forschung von der Praxis lernt, indem sie empirisch aufnimmt, welche Probleme sich in den verschiedenen Kontexten überhaupt stellen und wie sie bearbeitet werden. Erst auf dieser Basis kann man Vorschläge für Umgangsweisen mit ethischen Herausforderungen entwickeln, diskutieren und ausprobieren. Die Erwachsenen- und Weiterbildung braucht konkrete ethische Forschung. Ihr Gegenstand ist nicht zuerst die Ethik der Erwachsenen- und Weiterbildung im Allgemeinen, sondern sie erforscht Institutionenethiken der Erwachsenenbildung und Weiterbildung.

Diese konkrete, empirische Institutionenethik muss nicht für sich reklamieren, dass das, was gemeinhin Erziehung genannt wird, in der Erwachsenenbildung nicht vorkommt. Vielmehr würde sie untersuchen, wo Versuche zur direkten Veränderung von Personen vorkommen und wie sich die Lernenden und die anderen Akteure dazu stellen. Von da aus kann dann diskutiert werden, unter welchen Bedingungen diese Versuche gerechtfertigt sind oder nicht. Insofern wäre die Forderung von Holzer erfüllt, dass Erziehungsversuche nicht einfach geleugnet, sondern aufgedeckt und auf ihre Legitimität hin untersucht werden. Nur würde ich, wie schon erwähnt, den materialen Erziehungsbegriff vermeiden, weil er Erziehung zu sehr mit Zwang assoziiert und so tut, als könne man Erziehung und Bildung gut voneinander trennen.

4. Erwachsenen- und Weiterbildung als Vertrag

Zum Schluss möchte ich zwei Modelle vorstellen, mit denen die Erwachsenen- und Weiterbildung ethische Herausforderungen theoretisch rahmen kann, die sich in den Institutionen stellen: Vertrag und Paternalismus (Fuhr 2003). Sie kann Erwachsene als mündige Bürger ansehen, die selbst entscheiden, zu welchen Themen sie sich wann wie weiterbilden. In diesem Fall konkretisiert sie sich als Vertrag. Oder sie kann annehmen, dass Erwachsene zu einer freien Entscheidung nicht immer in der Lage sind und sie für sie Entscheidungen treffen muss; das wäre dann ein erwachsenenpädagogischer Paternalismus. Ich werde beide Positionen kurz skizzieren und dabei darauf hinweisen, dass auch innerhalb des Vertragsmodells paternalistische Entscheidungen erforderlich sind. Auch die Erwachsenen- und Weiterbildung, die sich als ein Angebot an mündige Erwachsene versteht, kann auf Paternalismus nicht verzichten.

Die Erwachsenen- und Weiterbildung als *Vertrag* macht Erwachsenen Angebote, aus denen sie frei wählen können, wenn sie es denn wollen. Sie versteht sich als eine Dienstleistung für Bildung, die manifeste Bildungsbedürfnisse Erwachsener erfüllt, wobei sie, wie auf Märkten üblich, durchaus eigene Vorstellungen von guter Bildung und wichtigen Themen entwickeln und für sie werben kann. In ethischer Hinsicht ist sie den konkreten Erwachsenen als Vertragspartnern gegenüber verantwortlich. Ihnen muss sie ein ehrliches und transparentes Angebot machen. Erwachsenen- und Weiterbildung kommt zustande, wenn das vorhandene Bildungsangebot auf

eine Bildungsnachfrage trifft, beziehungsweise andersherum, wenn eine Nachfrage durch ein Angebot bedient wird. In ethischer und rechtlicher Hinsicht beruht diese Erwachsenen- und Weiterbildung auf einem Vertrag zwischen der anbietenden Institution und Teilnehmenden.

Das Vertragsmodell der Erwachsenen- und Weiterbildung korrespondiert mit der Vorstellung der mündigen, erwachsenen Person. Denn das Rechtsinstitut des Vertrags ist Ausdruck der modernen Vorstellung von der Freiheit der erwachsenen Person (Privatautonomie). Das moderne Verständnis demokratischer und liberaler Staaten beruht auf den Prinzipien der Privatautonomie und der Vertragsfreiheit. Aufgezwungene Verträge sind nichtig. Das Vertragsdenken gibt den Handelnden Freiheit, sich Vertragspartner selbst zu suchen und die Inhalte der Verträge zu bestimmen. Die Rechtssubjekte bestimmen ihre Vertragsverhältnisse selbst. Keine Obrigkeit kann sie bevormunden, niemand kann sie zu etwas zwingen, was sie nicht wollen. Verträge beruhen auf einem formalen Äquivalenzprinzip. Die Einschätzung, ob die Leistung des Vertragspartners zur eigenen Leistung äquivalent ist und nicht etwa zu teuer, entscheidet bei Vertragsabschluss jede Vertragspartei für sich selbst. Niemand anderes gibt vor, welche Leistungen erbracht werden sollen und wieviel die Leistung dem/der Vertragsnehmer*in wert sein muss; das regelt der Markt.

Die Erwachsenen- und Weiterbildung schließt vielfach Verträge mit den Teilnehmenden, so etwa beim Besuch eines Volkshochschulkurses, aber sie konnte sich mit der Vertragsfigur nie anfreunden. Sie will sich

nicht als reine Dienstleistung verstehen, die auf vorhandene Nachfragen reagiert. Sie will gesellschaftlich wichtige Themen platzieren, Bildungsbedürfnisse wecken und Teilnehmende gewinnen, die auf dem Bildungsmarkt benachteiligt sind. Auch hat sie Probleme damit, dass in der betrieblichen Weiterbildung oder bei Arbeitslosigkeit die Teilnahme vom Arbeitgeber oder der Arbeitsverwaltung mehr oder weniger explizit erwartet wird. Dass in Maßnahmen der Arbeitsverwaltung Nicht-Teilnahme ebenso sanktioniert werden kann wie ein Verhalten im Kurs, das nicht den Erwartungen entspricht, erscheint ethisch bedenklich. Man kann dagegen argumentieren, dass solche Bildungszwänge vertragsethisch unproblematisch sind; rechtlich sind sie es allemal. Denn die Betroffenen sind Verträge eingegangen (Arbeitsverträge), die sie verpflichten, oder sie wollen staatliche Leistungen, für die Gegenleistungen erwartet werden können. Es wäre lohnend, den ethischen Argumenten genauer nachzugehen, die hier ins Spiel gebracht werden können. Es wäre zu überlegen, ob das formale Äquivalenzprinzip nicht durch materiale Schutzkriterien ergänzt werden sollte, wobei vor allem an den Schutz der Lernenden zu denken wäre, weil sie im Vertragsverhältnis die Schwächeren sind. Materiale Schutzmaßnahmen, welche das Vertragsrecht einschränken, kennen wir etwa aus dem Verbraucherrecht und dem Mietrecht, aber auch aus der Medizinethik, wo man davon ausgeht, dass die Verbraucher*innen, Mieter*innen beziehungsweise Patient*innen des besonderen Schutzes bedürfen. Für die Erwachsenen- und Weiterbildung wäre zu analysieren, welche Rechte die Lernenden haben. Denn sie lassen sich

auf ihnen unbekannte Lernwege ein, die sie Zeit und Geld kosten und bei denen sie in vielfältiger Weise den pädagogischen Entscheidungen und Vorschlägen der Lehrenden ausgesetzt sind, ohne sich dazu selbst eine informierte Meinung bilden zu können. Es wäre zu diskutieren, auf welche Informationen und Absprachen vor und während des Kurses die Lernenden zur Wahrnehmung eines Rechts des *informed consent* Anspruch haben. Die Erwachsenen- und Weiterbildung könnte diskutieren, welche Anforderungen Kursausreibungen erfüllen müssen oder inwieweit Arbeitsverträge Weiterbildungsrechte und -pflichten konkretisieren sollten, statt den Arbeitgebern hier weitgehende Gestaltungsfreiheit zu überlassen.

Diskurse, welche materiale Gesichtspunkte einbringen, können wir als paternalistisch bezeichnen. *Paternalismus* liegt dann vor, wenn eine Person oder Institution in die Freiheit einer Person in der Überzeugung eingreift, dass dieser Eingriff für die betroffene Person von Vorteil ist. Auch jemanden vor unbilligen Verträgen, unspezifischen Vertragsbedingungen und überhaupt moralisch problematischen Praktiken zu schützen, ist paternalistisch und dennoch durchaus gerechtfertigt. Um paternalistische Entscheidungen kommt die Erwachsenen- und Weiterbildung aber auch aus einem anderen Grund nicht herum. Denn im Verlauf des Lehr-Lernprozesses müssen die Lernenden weitgehend auf die Professionalität und Integrität der Lehrkraft vertrauen. Die Lehrkraft mag die Lernenden in Entscheidungen über das inhaltliche und methodische Vorgehen einbeziehen. Aber in der Regel sehen sich die Lernenden gar nicht dazu

in der Lage, den Kurs selbst mitzuverantworten, und sie wollen es auch nicht. Sie begeben sich in die Hände einer Lehrkraft, der sie vertrauen müssen und das Ruder weitgehend übergeben. Der Kurs ist für sie zu Beginn weitgehend intransparent; erst im Verlauf erfahren sie, ob sie mit dem Vorgehen einverstanden sind oder nicht. Erschwerend kommt hinzu, dass sich das Ganze in einer Gruppe abspielt, die eigenen Erwartungen also mit denen der anderen Lernenden konfrontiert werden und hier durchaus Differenzen auftreten können. Die teilnehmende Person muss also nicht nur der Lehrperson einen Vertrauensvorschuss geben, sondern auch der Gruppe. Schließlich ist zu beachten, dass neben den Lehrenden und Lernenden weitere ethische Akteure relevant sind, etwa die Institution, welche die Lehrkraft beschäftigt oder die Maßnahme in Auftrag gibt. Wir haben es mit komplizierten Netzwerkkonstellationen auf mehreren Ebenen zu tun. Die ethischen Herausforderungen und Spannungen, die sich darin verbergen, sind noch kaum untersucht.

5. Fazit

Holzer wirft der Erwachsenen- und Weiterbildung vor, dass sie erzieht und ihre erzieherischen Anteile negiert. Erziehung ist für Holzer problematisch. Sie sei ein fremdbestimmter Eingriff in eine andere Person mit dem Ziel, diese zu verändern. Sie plädiert dafür, erzieherische Elemente zu identifizieren und sie auf ihre Legitimität hin zu untersuchen. Dem kann ich nur zustimmen. Nur: Wer den Erziehungsbegriff wie Holzer

mit Zwang und Fremdbestimmung verbindet, konstruiert zugleich das Gegenstück, von dem sich der Begriff abgrenzt. Dieses Gegenstück bringt Holzer nicht auf den Begriff. Ich habe es als Bildung (als machtfreies Angebot) und als (bloße) Wissensvermittlung bezeichnet. Die Erwachsenen- und Weiterbildung versteht sich gemeinhin als Bildungsangebot für freie Erwachsene, aber das ist problematisch (Fuhr 2013), wofür Holzer viele Belege liefert.

Die Dichotomie von fremdbestimmter Erziehung und Bildung als machtfreie Wissensvermittlung, welche davon absieht, Menschen formen zu wollen, ist zu undifferenziert, weil sie nur zwei Seiten kennt, Erziehung und Bildung, und sie ist zu aufgeladen, weil beide Begriffe zu viele Merkmale aufweisen. Ich plädiere dafür, ethische Fragen der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht mit diesem Begriffspaar zu diskutieren, sondern eine empirische Bereichsethik zu entwickeln, wie das auch andere Wissenschaften machen. Eine solche Ethik ist kein philosophisches Gedankenspiel. Sie untersucht empirisch, welche ethischen Herausforderungen sich in der Praxis stellen und diskutiert sie mit Rückgriff auf ethische Begriffe. Im letzten Teil habe ich zwei Ansätze vorgestellt, mit denen die Problematik von Zwang und Fremdbestimmung diskutiert werden kann. Vertrag und Paternalismus sind ethische Begründungsfiguren. Vielleicht helfen sie, differenzierter zu diskutieren, unter welchen Bedingungen wir in welchen Kontexten Bildungsangebote der Freiheit der Adressat*innen überlassen wollen und wo ein Paternalismus zulässig oder gar geboten ist.

Literatur

- Bernfeld, Siegfried (2019[1925]). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. 14. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bernhardsson-Laros, Nils (2020). Moralische Probleme und ethische Fragen von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ein Modell für die Forschung zur erwachsenenpädagogischen Bereichsethik. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43 (1), 13–30.
- Bernhardsson, Nils & Fuhr, Thomas (2014). Standards ethischen Handelns in Verbänden der Erwachsenenbildung. Zum Stand der Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik. In *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37 (1), 39–58.
- Bernhardsson-Laros, Nils & Fuhr, Thomas (2022). *Lessons Learned. Zur Etablierung einer Bereichsethik in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Was wir von internationalen Vorläuferstudien lernen können*. In Anke Grotlischen; Bernd Käßlinger; Gabriele Molzberger & Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.). *Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive. Grenzen und Chancen*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich, 46–59.
- Dazer, Jasmin (2022). Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. Teilnehmendenorientierung im Blick. In *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 33 (1), 36–39.
- Fuhr, Thomas (1998). *Ethik des Erziehens. Pädagogische Handlungsethik und ihre Grundlegung in der elterlichen Erziehung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Fuhr, Thomas (2000). Erziehung – Zur Definition des Begriffs. In *Pädagogische Rundschau*, 54, 433–447.
- Fuhr, Thomas (2001). Die Erziehungswissenschaft als ethische Wissenschaft und ihr methodisches Grundproblem. In Edwin Keiner & Guido Pollack (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft. Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 19–26.
- Fuhr, Thomas (2003). Weiterbildung als Paternalismus und Vertrag. Zur Ethik der Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der liberalen Gesellschaft. In *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 79, 376–394.
- Fuhr, Thomas (2013). Erwachsene als freie Lerner. Kritik eines Modells. In *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 20 (4), 29–32. Online verfügbar unter: <https://www.diezeitschrift.de/42013/erwachsenenbildung-04.pdf> [31.10.2023].
- Harney, Klaus (1997). Sinn der Weiterbildung. In Dieter Lenzen & Niklas Luhmann (Hrsg.). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 94–114.
- Herbart, Johann Friedrich (1982[1806]). *Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. In Walter Asmus (Hrsg.). *Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Grundschriften*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1–139.
- Herbart, Johann Friedrich (1982[1841]). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In Walter Asmus (Hrsg.). *Johann Friedrich Herbart: Pädagogisch-didaktische Schriften*. Stuttgart: Klett-Cotta, 157–300.

- Holzer, Daniela (2022): Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht! In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 95–114.
- Loch, Werner (1979a). *Lebenslauf und Erziehung*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Loch, Werner (1979b). Curriculare Kompetenzen und pädagogische Paradigmen. Zur anthropologischen Grundlegung einer biographischen Erziehungstheorie. In *Bildung und Erziehung*, 32, 241–266.
- Luhmann, Niklas (2020). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. 7. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Prange, Klaus (2008a). Formen des Erziehens in Geschichte und Gegenwart. In Ursula Frost; Gerhard Mertens; Winfried Böhm; Lutz Koch & Volker Ladenthin (Hrsg.). *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Band 1. Paderborn: Schöningh, 939–955.
- Prange, Klaus (2008b). Großformen des Erziehens. In Ursula Frost; Gerhard Mertens; Winfried Böhm; Lutz Koch & Volker Ladenthin (Hrsg.). *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Band 1. Paderborn: Schöningh, 979–988.
- Prange, Klaus (2010). *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Prange, Klaus (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. 2. Aufl. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Prange, Klaus & Strobel-Eisele, Gabriele (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Scheffler, Israel (1971). *Die Sprache der Erziehung*. Düsseldorf: Schwann.
- Schleiermacher, Friedrich (1983). Vorlesungen aus dem Jahr 1826. In Friedrich Schleiermacher: *Pädagogische Schriften*, Bd. 1. hrsg. v. Erich Weniger. Frankfurt a.M. u. a.: Klett-Cotta, 1–369.
- Schwendemann, Nadja (2018). *Werthaltungen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung. Eine rekonstruktive Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sünkel, Wolfgang (2013). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis*. 2. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Treml, Alfred K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winkler, Michael (2006). *Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winkler, Michael (2012). *Erziehung in der Familie. Innenansichten des pädagogischen Alltags*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zichy, Michael; Ostheimer, Jochen & Grimm, Herwig (Hrsg.) (2011). *Was ist ein moralisches Problem? Zur Frage des Gegenstandes angewandter Ethik*. Freiburg im Breisgau: Alber.

Thomas Fuhr, Prof. Dr., Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Pädagogische Hochschule Freiburg. Forschungsschwerpunkte: Ethik der Erwachsenenbildung, Operative Pädagogik, Transformatives Lernen.

✉ fuhr@ph-freiburg.de

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 machtvolle 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-

de[...]n] Eingriff“ (ebd.) die Rede ist und Erziehung als „durchzogen von Machtverhältnissen, Asymmetrien und Zwangsmomenten“ (ebd.) begriffen wird. Dies ist ein recht normatives Begriffsverständnis, das eine deutliche Kritik an Erziehung impliziert. Wir möchten uns im Folgenden zunächst auf einen formalen Erziehungsbegriff beziehen. Dieser scheint uns geeignet, um Erziehung in analytisch-deskriptiver Form als empirisches Phänomen aufzudecken, welches erst in einem anschließenden Schritt einer (normativen) Reflexion unterzogen wird. Hierfür erscheint uns Klaus Pranges formales Erziehungsverständnis als besonders geeignet. Als erzieherisch gelten nach Prange „Regeln und Verfahren, die geeignet sind, erwünschtes Verhalten wahrscheinlicher und unerwünschtes unwahrscheinlicher werden zu lassen“ (Prange 2005, 52). Thomas Fuhr ergänzt dieses Verständnis und bezeichnet Handlungsweisen, die „auf die Veränderung von Personen“ (Fuhr 2001, 398, in Verweis auf Luhmann 1997) zielen, als erzieherisch. „Erziehung ist die Formung der Person im Medium des Lebenslaufs und in der Form der Wissensvermittlung“ (ebd., 399), so Fuhr. Es wird deutlich, dass sich Erziehung hierbei auch auf das Erwachsenenalter erstreckt. Erziehung, so führt er weiter aus, bezieht sich jedoch nicht allein auf bedeutsame, biografisch relevante Prozesse, sondern genauso auf die kleinen, pädagogisch initiierten Veränderungen, die einen Übergang zwischen Nicht-Wissen und Wissen oder zwischen Nicht-Können und Können wahrscheinlicher machen (ebd., 407). Etwas als erzieherisch zu kennzeichnen, beinhaltet demgemäß noch keine normative Bewertung. „Wenn Handeln als

pädagogisch resp. erzieherisch qualifiziert wird, ist nicht gemeint: erzieherisch erfolgreich oder richtig oder gut, zunächst soll das pädagogische Handeln und Erziehen nur formal als ein Begriff eingeführt werden“ (Prange & Strobel-Eisele 2006, 13). Durch die formale Fassung des erzieherischen Handelns wird versucht, einer Engführung des Blicks auf die pädagogische Praxis entgegenzuwirken.

Dass der Erziehungsbegriff, so wie bei Holzer (2022), in erwachsenenbildnerischen Diskursen negativ konnotiert ist, scheint konstitutiv für die Disziplin zu sein. Der negative Blick auf Erziehung kann damit erklärt werden, dass der Begriff zum einen aufgrund seines historischen Gebrauchs im Kontext autoritärer Herrschaftsformen politisch vorbelastet ist, zum anderen wird Erziehung oft als widersprüchlich zu dem die Erwachsenenbildung kennzeichnenden Ideal der Mündigkeit verstanden. Fuhr beschreibt diese Konstitution in Abgrenzung zur Erziehung von Kindern damit, dass es die Erwachsenenbildung „mit Menschen zu tun [hat], die ihr Leben selbst bestimmen dürfen“ (Fuhr 2003, 388). Durch die Abgrenzung von Erziehung und die Orientierung am Ideal der Mündigkeit, die „unter dem Einfluß der Aufklärungsbewegung und des Neuhumanismus“ (Weber 1994, 89) entstanden ist, will die Erwachsenenbildung „selbstbestimmtes Lernen in Freiheit“ (ebd.) ermöglichen. Das Ideal der Mündigkeit, auf das sich die Erwachsenenbildung hier bezieht, ist die seit der Philosophie der Aufklärung beschriebene Fähigkeit, das eigene Handeln selbst bestimmen zu können. Bei der Verwendung des Begriffs in erwachsenenbildnerischen Diskursen erscheint die

Mündigkeit dahingehend meist ungebrochen im Lichte ihres emanzipatorischen Potentials. Weniger Beachtung findet das Ideal hingegen im Kontext seiner Entstehungsgeschichte und der damit verbundenen Verstricktheit in die Legitimation und (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit. Beleuchten wir die Kehrseite der Berufung auf Mündigkeit, können wir erkennen, dass die Fähigkeit zur Selbstbestimmung zur Zeit ihrer ideellen Entstehung nicht allen Erwachsenen gleichsam zugesprochen wurde. So wurden z.B. Frauen oder Nicht-Europäer nur begrenzt (oder überhaupt nicht) als handlungsfähige Subjekte repräsentiert, wie z.B. Gayatri Chakravorty Spivak (2000) in Bezug auf Immanuel Kants Kritik der Urteilskraft argumentiert oder wie Judith Butler (2020) in Bezug auf die je eigenen Vorstellungen von Jean-Jacques Rousseau und Thomas Hobbes zum Naturzustand des ‚souveränen Mannes‘ aufzeigt. Dass auch heute die Fähigkeit, das eigene Handeln selbst bestimmen zu können, nicht allen Erwachsenen gleichermaßen zugesprochen wird, deuten unsere empirischen Rekonstruktionen von erwachsenenbildnerischem Erziehungshandeln an.

Vor dem Hintergrund dieser Begriffsverständnisse betrachten wir im Folgenden einzelne Beispiele aus aktuellen empirischen Studien von Nadja Schwendemann (2018) und Jasmin Dazer (2022) und zeigen Hinweise auf Erziehungshandeln in ausgewählten Feldern der Erwachsenenbildung auf. Wir beleuchten damit die Praxis, um, mit Holzer gesprochen, „bewusst zu machen, wann und wo und wie in der Erwachsenen- und Weiterbildung erzieherische Elemente verborgen sind“ (Holzer 2022, 97).

Bei den gewählten Beispielen handelt es sich um solche, die aufgrund ihrer Angebotstitel bereits auf ein gewisses Erziehungshandeln hindeuten. Im ersten Beispiel geht es um ein Bewerbungstraining, welches Teilnehmende im Rahmen einer Fördermaßnahme der Arbeitsagentur besuchen. Im zweiten Beispiel diskutieren Dozierende über Herausforderungen im Kontext von Integrationskursen. Ohne an dieser Stelle genauer auf die Inhalte dieser beiden Veranstaltungen einzugehen, können wir von folgenden Ähnlichkeiten ausgehen: Es handelt sich nicht um freiwillige Angebote, da die Teilnehmenden die Veranstaltung gewissermaßen verordnet bekommen. Der Großteil der Teilnehmenden ist finanziell auf staatliche Unterstützung angewiesen und damit verbunden von Armut betroffen. Außerdem zielen beide Angebote letztendlich auf eine gewisse Anpassung der jeweiligen Teilnehmenden an ‚die Gesellschaft‘ ab. Das Ziel der ‚Integration‘ charakterisiert zugleich die gesellschaftliche Funktion dieser Bildungsangebote. Das Merkmal der Verpflichtung zur Teilnahme kombiniert mit einer Integrations- und Anpassungsfunktion lässt recht schnell Erziehungsverhältnisse und möglicherweise auch „disziplinierende“ sowie „anpassende [...] Anteile“ (Holzer 2022, 96) der Maßnahmen vermuten. Aufgrund der gemeinsamen Rahmenbedingungen der Kurse kann angenommen werden, dass erzieherisches Handeln der Erwachsenenbildner*innen begünstigt wird, wohingegen die Mündigkeit der Teilnehmenden weniger Berücksichtigung findet als es z.B. bei freiwilligen Angeboten zu vermuten ist. Diese Bedingungen können zu Unzufriedenheiten der Teilnehmenden und

zu Spannungen zwischen Lehrpersonen und Teilnehmenden führen. Diese Spannungen verweisen nach unserer Deutung auf ein Spannungsverhältnis, das sich in der Erwachsenenbildung zwischen Erziehungshandeln und Anerkennung von Mündigkeit aufspannt. Dies zeigen wir im Folgenden exemplarisch auf. Der Fokus liegt dabei aufgrund der Anlagen der Studien auf der Lehrendenperspektive und damit auf der Rekonstruktion des Erziehungshandelns, die Teilnehmendenperspektive kann nur bedingt rekonstruiert und berücksichtigt werden.

2.1 Erziehungshandeln im Kontext von Bewerbungstrainings

Schwendemann (2018) untersucht in ihrer Studie die Lehrpraxis von Dozierenden in der Erwachsenenbildung und fragt nach den zugrundeliegenden Werthaltungen. Das in der Studie verwendete Konzept der Werthaltungen steht für Werte, nach denen die Dozierenden in der Praxis handeln. Sie sind oft vorreflexiv und die Lehrpersonen können sie selbst nicht immer explizieren. In der Studie zeigt sich, dass die Werthaltungen der Erwachsenenbildner*innen das Lehrhandeln mehr als ihre bewussten, kommunizierten Werte leiten. Werthaltungen fungieren als Handlungsorientierungen und implizieren im Kontext des im Folgenden aufgezeigten Beispiels auch Erziehungsziele. Die Studie zeigt vor allem für den Bereich beruflicher Seminare, wie z.B. Bewerbungstrainings, Kommunikationskurse und Methodenseminare, dass erwachsenenbildnerisches Handeln „auf die Lenkung der abweichenden Teilnehmenden zielt“ (Schwendemann 2018, 301–302), um dem dahinterliegenden Ziel der ‚Integration‘

(der Teilnehmenden) in den Arbeitsmarkt gerecht zu werden. Mit der in diesem Zusammenhang rekonstruierten Werthaltung *Anpassung* verbunden ist das Ziel, das unkonventionelle Verhalten einzelner Teilnehmenden an das Verhalten der Gesamtgruppe anzupassen.

Solch eine Art des erwachsenenbildnerischen Handelns, das auf das Verhalten der Lernenden einwirkt, kann mit den oben aufgeführten Definitionen von Prange (2005) und Fuhr (2001) als Erziehung gedeutet werden. Es zeigt sich, dass erwachsenenbildnerisches Lehrhandeln durch mehr geleitet wird als das, was in den Seminaurausschreibungen oder auch von den Lehrpersonen selbst kommuniziert wird. Denn wie sich herausarbeiten ließ, bleiben die Erziehungsbestrebungen implizit. Die Tatsache, dass die Lehrpersonen ihre erzieherischen Handlungen nicht reflektieren, führt dazu, dass sie die Erziehungsziele gegenüber den Teilnehmenden nicht transparent machen (können). Dies hat auf Seiten der Teilnehmenden zur Konsequenz, dass diese zwar wahrnehmen, dass sie im Unterricht nicht immer als mündig adressiert werden, dieser Umstand jedoch nicht offen thematisiert wird.

Es konnte zusätzlich herausgearbeitet werden, dass die Werthaltungen der Lehrkräfte den von ihnen kommunizierten Seminarzielen teilweise sogar entgegenstehen: Beispielsweise wird im Rahmen eines Bewerbungstrainings in der Ausschreibung und durch die Lehrkräfte „das Erstellen von professionellen Bewerbungsunterlagen“ (Schwendemann 2018, 263–265) als Seminarziel und -thema erläutert. Diesem Seminarziel wird im Rahmen der Veranstaltung auch nach-

gegangen. Eine Vielzahl der Handlungen der Lehrpersonen zielt allerdings in erster Linie darauf ab, dass sich die Teilnehmenden an die Regeln der Arbeitsagentur halten, die eng mit dem Bildungsträger zusammenarbeitet. Dies wird besonders in den Interviews mit den Lehrpersonen deutlich, wenn diese die Teilnehmenden als abweichend bezeichnen, wenn sie „*ihr eigenes Ding*“ (ebd., 278) machen und zum Beispiel andere Vorgehensweisen bei der Erstellung ihrer Bewerbungsunterlagen bevorzugen als vorgegeben oder eigene Ideen einbringen. Sie werden zudem als „*widerständig*“ (ebd., 270), „*opponierend*“ (ebd., 271) und „*Außenseiter*“ (ebd., 272) empfunden, wenn sie während des Erstellungsprozesses der Unterlagen eigene Pausen setzen, das Handy nutzen oder wenn sie ihre Bewerbungsunterlagen nach erfolgreicher Fertigstellung und Abgabe an die Lehrpersonen und Agentur aus persönlichen Gründen nicht zusätzlich auf einer Online-Datenbank hochladen möchten. Teilweise werden von den Lehrenden auch Sanktionen angekündigt, um ihre Ziele durchzusetzen. So drohen sie beispielsweise damit, das Verhalten der Teilnehmenden an die Agentur für Arbeit weiterzugeben oder direkt mit der Kürzung von Geldbezügen. Es geht im Seminar also um mehr als die kommunizierten Inhalte bzw. das Ziel, professionelle Bewerbungsunterlagen zu erstellen. Es geht v.a. darum, *wie* das Seminarziel erreicht wird. Die Lehrpersonen geben stark vor, mit welchem Verhalten das Ziel zu erreichen ist. Sie erziehen also und dies mit deutlich disziplinierenden und anpassenden Elementen (Holzer 2022, 96). In Anbetracht dieser Handlungsweisen wird die Selbstbe-

stimmung der Teilnehmenden beschnitten. Dies führt gerade bei der Teilnehmerin, die im Rahmen des Kurses die Erfüllung einer reinen inhaltlichen Zielsetzung erwartet, zu Irritationen und letztendlich zu Frustration (Schwendemann 2018, 277–279). Diese äußert sich im Rahmen eines Interviews nach der Veranstaltung in Bezug auf die mehrfache Aufforderung zum Hochladen ihrer Dateien auf die Online-Datenbank: „*hab ich für mich gelöst indem ich meine daten nicht hinterlegt hab. nach wie vor des mach ich nich dazu kann mich auch niemand zwingen*“ (ebd., 270). Dadurch, dass sich die Teilnehmerin nicht an das von ihr erwartete Verhalten anpasst, erscheint sie dem (impliziten) Erziehungshandeln der Lehrpersonen gegenüber als widerständig. Mit solch einem Verhalten nutzt sie den von ihr gedeuteten Freiheitsspielraum, was zu Spannungen im Lehr-Lernkontext führt. Obwohl die Teilnehmenden und gerade auch diese *opponierende Teilnehmerin* nicht als mündige Teilnehmende adressiert wird, kann sie mit ihrem beschriebenen Verhalten ein Stück weit ihre Mündigkeit bewahren. Dies wirkt dem Erziehungshandeln der Lehrpersonen entgegen. Das implizite Erziehungshandeln, welches somit an seine Grenzen gerät, wird dadurch erst deutlich erkennbar. Die hier herausgearbeitete Spannung zwischen Mündigkeit und Erziehung ist auch dem folgenden Beispiel inhärent.

2.2 Erziehungshandeln im Kontext von Integrationskursen

Das zweite Beispiel stammt aus einer aktuell laufenden Studie von Dazer (2022), in der Umgangsweisen von Erwachsenenbildner*innen mit herausfordernden Situationen ihres

Berufsalltags untersucht werden.¹ Die Lehrpersonen gehen in diesem Beispiel reflektierter mit dem Spannungsverhältnis um als im vorherigen, obwohl sie den Erziehungsbegriff dabei selbst nicht explizit verwenden. Im Kontext einer Gruppendiskussion beschreibt eine Jobcoach und Dozentin für Integrationskurse (DI) für Frauen mit Migrationserfahrung, dass sie es als sehr problematisch empfindet, dass die Teilnehmenden ihrer Kurse unfreiwillig und oftmals nur durch die Androhung von Sanktionen an den Kursen teilnehmen. So äußert sie u. a.: *„leute, die zu mir kommen, die werden geschickt (.) zu uns geschickt. das wollen sie gar nicht, das wollen sie alles NICHT. [...] sie müssen das machen, weil sie sonst ähm sanktionen erwarten“* (DI, Z. 12–14). Diese Begebenheiten, so führt sie weiter aus, seien für sie *„extrem schwierig“*, weil sie nicht wisse, welche Rolle ihr als Dozentin in dieser Situation zukommt. Das Dilemma, in dem die Dozentin steckt, beschreibt sie folgendermaßen: *„einerseits muss ich sagen äh zu den grundwerten gehört ja auch freiheit nicht? und freiheit dieser person ist gegen diese maßnahme zu entscheiden, ja? [...] andererseits gehört zu äh zum bildungssystem, dass man einfach anwesend sein muss, dass man mitarbeiten muss, äh um vorwärts zu kommen sich zu entwickeln“* (ebd., Z. 16–19). Ausgehend von dieser Dilemma-Darstellung diskutiert die Gruppe darüber, inwiefern das „Vorwärtsskommen“ im Bildungssystem als gesellschaftlicher Auf-

trag von der Erwachsenenbildung notfalls auch mit Sanktionierung umgesetzt werden soll bzw. ob dies als gerechtfertigt erscheint, selbst wenn bei der Durchführung des Auftrags der Grundwert der Freiheit zurückgewiesen wird. Die Gruppe diskutiert unserer Deutung gemäß über die Legitimation von Erziehungshandeln im Kontext der Bildungsmaßnahmen. Eine mitdiskutierende Interkulturelle Trainerin (IT) positioniert sich im Rahmen dieser Frage dahingehend, dass sie die Sanktionierung als legitim betrachtet, um eine gewisse Verhaltensänderung der Teilnehmenden zu erwirken. Diese Positionierung kann als ein Plädoyer für Erziehungshandeln durch Sanktionierung gedeutet werden, was die Interkulturelle Trainerin folgendermaßen begründet: *„wenn sie staatliche leistungen bezieht, geld bekommt oder wohnung oder irgendwas. ähm (.) finde ich, kann man schon sagen okay, du bekommst etwas, du musst auch etwas geben“* (IT, Z. 47–49). Mit dieser Begründungsfigur rechtfertigt sie den erzieherischen Zugriff auf Personen dadurch, dass Leistungen mit Gegenleistungen ausgeglichen werden sollten. Die Äußerung der Interkulturellen Trainerin darüber, dass diese Begründung z. B. auch gegenüber den Teilnehmerinnen in den Integrationskursen kommuniziert werden kann, lässt sich als Empfehlung für die indirekte Androhung von Bestrafung durch Sanktionierung deuten. Denn mit dem Hinweis darauf, dass die Teilnehmerinnen auch

¹ In der Studie, welche den Titel *(Un-)Möglichkeiten pädagogischen Handelns: Zum Umgang mit ethischen Spannungsverhältnissen in der Erwachsenenbildung* trägt, werden vier Gruppendiskussionen mit insgesamt vierzehn Erwachsenenbildner*innen aus den Bereichen Interkulturalität und Integration, Antidiskriminierungsarbeit, Berufliche Aus- und Weiterbildung und Theaterpädagogik qualitativ-rekonstruktiv analysiert. Zu Beginn der weitestgehend selbstläufigen Gruppendiskussionen wurden die Erwachsenenbildner*innen gefragt, welche herausfordernden Situationen sie in ihrem Tätigkeitsfeld erleben.

etwas geben müssen, um diese Leistungen zu beziehen, wird indirekt die Möglichkeit des Entzugs der Existenzgrundlage ins Bewusstsein gerufen, wenn sie dies nicht tun. Die Interkulturelle Trainerin empfiehlt der Dozentin für Integrationskurse damit implizit, dass sie diejenigen Teilnehmerinnen, die sich durch Aussagen, wie *„Lass mich einfach hier in Frieden leben“* (DI, Z. 20) als widerständig erweisen, erziehen soll.

Um die mit den Erziehungsmaßnahmen einhergehende Missachtung der Mündigkeit zu legitimieren, scheint die Interkulturelle Trainerin die teilnehmenden Frauen als solche zu konstruieren, die nicht ohne Weiteres dazu befähigt wären, selbst Entscheidungen für sich zu treffen. So führt sie z.B. aus, dass die Frauen in ihren Herkunftsländern *„gar nie selber nachdenken mussten“* (IT, Z. 60) und es ohnehin die Männer oder die Eltern seien, die für ihr Leben Entscheidungen fällen. Im Zusammenhang dieser Ausführungen wird von der Trainerin weder auf tatsächliche Erzählungen oder Begegnungen verwiesen noch auf Erfahrungen der jeweiligen Teilnehmerinnen. Auch fragt die Interkulturelle Trainerin in der Gruppendiskussion nicht nach den Gründen für das widerständige Verhalten oder nach den derzeitigen Lebensbedingungen der Teilnehmerinnen. Indem sie das Bild der *„in eine Passivität hineinernsten Frauen“* (IT, Z. 64) zeichnet, homogenisiert die Trainerin die Teilnehmerinnen und konstruiert sie als „andere“, als nicht mündige Frauen (Riegel 2016). Das Bild der *„unterdrückten Frauen“* (IT, Z. 68), die erst zur Bildung hingeführt werden müssen, wird dabei als Rechtfertigung herangezogen, dass die Frauen zur Teilnahme an den Bildungsveranstaltungen

mit Hilfe von Sanktionierung erzogen werden sollen. Die Trainerin glaubt besser zu wissen, was dem Wohl der Teilnehmerinnen diene, weil die Frauen ihr gemäß (noch) nicht gelernt hätten, für sich selbst Entscheidungen zu treffen. Die Notwendigkeit erzieherischen Handelns wird damit paternalistisch legitimiert (Fuhr 2003). Das Spannungsverhältnis zwischen Erziehungsbestrebungen und Mündigkeit hebt die Interkulturelle Trainerin dadurch argumentativ einseitig zugunsten des Erziehungshandelns auf. Dass sich die Teilnehmerinnen mit ihrem widerständigen Verhalten im Kontext der Erziehungsmaßnahme z.B. durch Aussagen wie *„Lasst mich einfach in Ruhe“* (Dazer 2022, 39) als mündige Frauen zeigen, die für sich selbst sprechen, scheint von ihr ignoriert zu werden.

2.3 Zusammenführung der empirischen Forschungsergebnisse

Im Kontext der beiden aufgeführten empirischen Beispiele sind wir Hinweisen auf Erziehungshandeln von Lehrpersonen in der Erwachsenenbildung nachgegangen. Die empirischen Einblicke bestätigen, dass Teilnehmende in ihrem Verhalten verändert werden sollen, womit gemäß dem Verständnis von Prange (2005) und Fuhr (2001) nicht mehr abgestritten werden kann, dass auch in der Erwachsenenbildung erzogen wird. Dabei ist das Erziehungshandeln im Rahmen der verpflichtenden Bildungsangebote eng mit Sanktionierungsandrohungen und Disziplinierungsversuchen verknüpft. Im ersten Beispiel ist das Erziehungshandeln implizit und von den Lehrpersonen gänzlich unreflektiert. Auch die damit verbundenen Erziehungsabsichten der „Anpassung ab-

weichender Teilnehmenden‘ bzw. ‚die gesellschaftliche Integration‘ werden von ihnen weder reflektiert noch werden diese den Teilnehmenden gegenüber kommuniziert. Das Erziehungshandeln wird den Teilnehmenden somit einfach zugemutet. Im zweiten Beispiel scheint den diskutierenden Erwachsenenbildner*innen das Erziehungshandeln bewusster zu sein, auch wenn sie den Erziehungsbegriff nicht explizit verwenden. Ihre Reflexionen beziehen sich jedoch weniger auf das erzieherische Handeln selbst, sondern vielmehr darauf, wie dieses Erziehungshandeln zu legitimieren ist. Suchend nach Gründen, die für die Durchführung des verpflichtenden Bildungsauftrags sprechen, arbeitet die Interkulturelle Trainerin ihre Legitimationen für das erzieherische Handeln heraus, ohne dieses selbst zu hinterfragen. Das Erziehungshandeln dient dabei ebenfalls dazu, dem gesellschaftlichen Auftrag der ‚Integration‘ nachzukommen.

Durch beide Beispiele kann aufgezeigt werden, dass die Erwachsenenbildner*innen zum einen durch die rechtlich verankerten Sanktionierungsmaßnahmen politisch dazu angehalten sind, die Teilnehmenden zu erziehen. Zum anderen kann aufgezeigt werden, dass das Erziehungshandeln auch durch die Wahrnehmungsweisen und Werthaltungen der Erwachsenenbildner*innen geprägt wird. Das Mittel, mit dem erzogen wird, ist die Sanktionierung, welche als „eine indirektere Form von Bestrafung“ (Holzer 2022, 105) verstanden werden kann. Solch ein Mittel steht dem Bild von mündigen, selbstbestimmten Lernenden besonders deutlich entgegen.

3. Erziehung in der Erwachsenenbildung als machtvolle Praxis

Die empirischen Rekonstruktionen bestätigen nicht nur, dass Erziehungshandeln in der Erwachsenenbildung wirksam wird, sondern auch, dass Erziehung eine „machtdurchgezogene“ (Holzer 2022, 109) Praxis ist. Dies wird in den beiden ausgewählten empirischen Beispielen zunächst dadurch deutlich, dass die Bildungsmaßnahmen ‚Bewerbungstraining‘ und ‚Integrationskurse‘ für die Teilnehmenden verpflichtend sind und eine explizit ‚anpassende‘ Funktion mit sich bringen. Hierdurch werden besonders ausgeprägte, asymmetrische Machtbeziehungen begünstigt. Denn die Erwachsenenbildner*innen können mit ihren Rückmeldungen an Institute, wie z. B. das Job-Center, bewirken, dass den Teilnehmenden ihre Existenzgrundlage gekürzt wird. Wenn wir den Erziehungsbegriff anerkennen, müssen wir, so scheint es, auch anerkennen, dass hierbei asymmetrische Machtbeziehungen und die Ausübung von Macht eine Rolle spielen. Auch wenn sich Prange nicht ausgiebig mit der machtvollen Seite von Erziehung auseinandersetzt, so benennt er diese doch als alltäglich wirksam. Daher hält er es für angebracht zu prüfen, inwiefern „das Phänomen der Macht zur Erscheinung kommt, nicht nur als etwas Zusatzliches und Nachträgliches, sondern von vornherein und unvermeidlich“ (Prange 2012, 78–79).

Um verstehen zu können, inwiefern die Ausübung von Macht als inhärenter Teil von Erziehung begriffen werden kann, erscheint es uns als ergiebig, folgende Definition von Michel Foucault zur Machtausübung näher zu

betrachten: „Sie bietet Anreize, verleitet, verführt, erleichtert oder erschwert, sie erweitert Handlungsmöglichkeiten oder schränkt sie ein, sie erhöht oder senkt die Wahrscheinlichkeiten von Handlungen, und im Grenzfall erzwingt oder verhindert sie Handlungen“ (Foucault 2017, 96–97). Diese formale Definition zur Ausübung von Macht kommt dem, was nach Prange (2005) unter Erziehung verstanden werden kann, nahe. Denn unter der Ausübung von Macht versteht Foucault ein „auf Handeln gerichtetes Handeln“ (Foucault 2017, 97), wodurch „das Verhalten handelnder Subjekte“ (ebd.) versucht wird, in eine bestimmte Richtung zu lenken. Erziehung in Lehr-Lernsettings kann als Handeln von pädagogischen Akteur*innen begriffen werden, mit dem das Handeln von Lernenden in eine bestimmte Richtung zu lenken versucht wird.

Mit dieser breiten Definition kann Erziehung, gedacht als machtvolleres Handeln im Kontext von Lehr-Lern-Settings, nicht vermieden werden. Auch in der Erwachsenenbildung kommen wir nicht umhin, dass wir mit unserem Handeln auf das Handeln der anderen einwirken (wollen), auch wenn uns das nicht immer bewusst ist. Erziehung ist, in dieser formalen Bedeutung, konstitutiv für Bildungsprozesse (Prange 2005). Erst im Rahmen von pädagogischen Beziehungen, in denen Subjekte (wechselseitig) auf ihr Handeln einwirken, kann sich ein Selbst überhaupt bilden und die Fähigkeit zur Selbstbestimmung ausformen (Foucault 2019[1981/1982]). Hierauf verweist auch Butler in Rekurs auf Foucault (ebd.) mit folgenden Worten: „Vielmehr ist eine Herrschaft über sich selbst möglich, indem man einen

Anderen adressiert oder sich dem Anderen ausliefert, und zwar im Rahmen einer pädagogischen Beziehung“ (Butler 2007, 170–171). Obwohl Selbstbestimmung durch Erziehungshandeln auch eingeschränkt werden kann, sind Erziehung und Mündigkeit hier nicht als Dichotomie gefasst. Denn Erziehung wird als Grundvoraussetzung gedacht, um Gesellschaften kultivieren zu können, in der die Individuen möglichst selbstbestimmt leben können. Sich in einer ständig wandelnden Welt selbstbestimmt bzw. mündig verhalten zu können, setzt (erwachsenen-)pädagogische Beziehungen voraus, so auch Erich Weber (1994, 89). Das (erahnte) Wissen um diesen konstitutiven Charakter von (Selbst-)Bildung kann uns ‚aufgeklärte‘ Erwachsenenbildner*innen allzu leicht dazu verleiten, dass wir Mündigkeit, so wie die Interkulturelle Trainerin, in paternalistischer Art und Weise kultivieren wollen.

Dabei laufen wir jedoch Gefahr, die tatsächlichen Äußerungen von Mündigkeit der Teilnehmenden zu übersehen oder zu übergehen (Fuhr 2003) und Spannungen im Lehr-Lernkontext zu verursachen. Gerade wenn die pädagogischen Beziehungen, wie in unseren Beispielen, durch ausgeprägte asymmetrische Machtverhältnisse gekennzeichnet sind, und die Lehrpersonen damit ungleich mehr Möglichkeiten haben, auf das Handeln der Teilnehmenden einzuwirken (z.B. durch Sanktionierung) als andersherum, ist die Gefahr groß, dass Äußerungen von Mündigkeit der Teilnehmenden übergangen werden. Dass die Teilnehmenden, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, dennoch mündig sind, zeigt sich in unseren Beispielen an Situationen, in denen sie nicht so handeln, wie es die Erwachsenen-

bildner*innen gerne hätten, sie also ihr Handeln entgegen der Erziehungsversuche selbst bestimmen. Mit dem ‚abweichenden‘ Verhalten zeigt sich Mündigkeit und gleichzeitig auch ein Scheitern der Erziehung. Die im Beispiel zum Integrationskurs angebrachte Äußerung von Mündigkeit einer Teilnehmerin führt dazu, dass die Erwachsenenbildnerin ihrem alltäglichen ‚Erziehungsgeschäft‘ nicht mehr in gewohnter Weise nachgehen kann und letztendlich auch dazu, dass ihr und uns das (potenzielle) Spannungsverhältnis zwischen Erziehungsauftrag und Adressierung der Teilnehmenden als mündige Subjekte bewusst wird: *„einerseits muss ich sagen äh zu den grundwerten gehört ja auch freiheit nicht? und freiheit dieser person ist gegen diese maßnahme zu entscheiden, ja? [...] andererseits gehört zu äh zum bildungssystem, dass man einfach anwesend sein muss dass man mitarbeiten muss, äh um vorwärts zu kommen sich zu entwickeln“* (DI, Z. 16–19).

4. Erziehungshandeln ethisch reflektieren

Angesichts des oben ausgeführten Spannungsverhältnisses sollten wir uns bewusst fragen, inwiefern Erziehungshandlungen in der Erwachsenenbildung als gerechtfertigt erscheinen. Denn Erziehung als „fremdbestimmender Eingriff in das Werden und Sein von Menschen, mit umfangreichen Einwirkungen auf emotionale, psychische und kognitive Eigenschaften und durchzogen von Machtverhältnissen“ (Holzer 2022, 101) sollte nicht einfach leichtfertig, unbewusst oder ethisch unbegründet in der Erwach-

senbildung vollzogen werden. In der von uns dargelegten Deutungsweise von Erziehung sind erzieherisches Handeln und mit ihm die Ausübung von Macht in Bildungskontexten unumgänglich. Erkennen wir an, dass Erziehungshandeln auch im Kontext der Erwachsenenbildung auftritt, können wir versuchen, in unserer Disziplin einen durch Reflexivität und nicht durch Verschwiegenheit gekennzeichneten Umgang mit dem potentiellen Spannungsverhältnis zwischen Erziehung und Mündigkeit herauszubilden. Hierfür erscheint es uns als notwendig, dass wir uns unserer Macht bewusst sind und mit ihr verantwortlich umgehen, indem wir das Erziehungshandeln in unserer Profession ethisch reflektieren. Dafür plädiert auch Holzer, indem sie schreibt, dass „Erziehung vor allem in ethischer Hinsicht“ (ebd.) zu legitimieren ist. Unter ethischer Reflexion verstehen wir zum einen das Nachdenken über moralische Fragen, z. B. über die Frage, welche (potenziell allgemeingültigen) Normen für das Handeln in bestimmten Situationen gelten sollen. Zum anderen können ethische Reflexionen auch Fragen umfassen, die nicht notwendigerweise moralische Implikationen (im Sinne von Erwartungen an andere) enthalten, z. B. Fragen nach persönlichen Werten oder dem Wollen im Handlungskontext (Joas 2017[1999]). Ethische Reflexionen helfen im Kontext von herausfordernden Situationen dazu, Entscheidungen zu treffen und Handlungshemmnisse überwinden zu können.

Im Kontext ethischer Reflexionen könnte sich die Erwachsenenbildung zukünftig fragen, *ob*, und *wem gegenüber* erzogen werden sollte. Die Frage nach dem *Ob* können wir

uns z.B. stellen, wenn wir darüber nachdenken, ob überhaupt versucht werden sollte, Teilnehmende im Kontext bestimmter Bildungsmaßnahmen (auch gegen deren Willen) zu erziehen. Auch könnte in der Erwachsenenbildung kontinuierlich danach gefragt werden, welche *Ziele* und *Erziehungsformen* als ethisch vertretbar erscheinen und welche nicht. Durch die klare Bestimmung von Erziehungszielen würde die Erwachsenenbildung ihre eigene Position im Kontext des gesellschaftlichen Gefüges bewusster (mit-) bestimmen können (Prange & Strobel-Eiseler 2006, 5) und auch weniger Gefahr laufen, von Zielen bestimmt zu werden, die z.B. (unbewusst) von den Werthaltungen einzelner Erwachsenenbildner*innen ausgehen.

Wir sehen es somit als Aufgabe der Disziplin an, sich ethisch relevanten Fragestellungen anzunähern. Dabei kann grundsätzlich geklärt werden, welche ethischen Herausforderungen in einem normativ ausgerichteten bereichsethischen Diskurs verhandelt werden sollten und welche Entscheidungen die Erwachsenenbildner*innen gemäß ihrer persönlichen Werte bzw. ihrem Willen treffen können. In unseren Beispielen werden unseres Erachtens moralische Fragen für die Erwachsenenbildung aufgeworfen, die nicht einfach nach dem Gutdünken einzelner Erwachsenenbildner*innen beantwortet werden sollten. Denn, wie anhand der Beispiele rekonstruiert wurde, kann die Erwachsenenbildung dabei Gefahr laufen, dass einerseits die Mündigkeit der als ‚anders‘ gelesenen Teilnehmerinnen aberkannt wird (Integrationskurs) und andererseits, dass Möglichkeiten zur Selbstbestimmung unbegründet eingeschränkt werden (Bewerbungstrainings). Gerade in Bildungskontexten, die durch asym-

metrische Machtverhältnisse zwischen Lehrpersonen und Lernenden gekennzeichnet sind, scheint die Aberkennung von Mündigkeit, die bisweilen mit erzieherischen Handlungen einhergeht, ein virulentes Problem zu sein. Damit die Erwachsenenbildung ihrem selbstgesetzten Ziel der Erweiterung von Möglichkeiten zur Selbstbestimmung gerecht werden kann, bedarf es innerhalb erzieherischen Handelns einer ethischen Orientierung am Ideal der Mündigkeit. Dieses Ideal sollte in der Erwachsenenbildung jedoch weniger als „*anti-tragische Zuversicht offizieller Liberalität* [...] mit welcher auch erziehungs- und bildungsphilosophische Denkprodukte mitunter zu glänzen meinen müssen“ (Reichenbach 2000, 187, in Rekurs auf Foucaults Skepsis gegenüber humanistischen Idealen, H.i.O.) zur Geltung kommen, sondern vielmehr als konkreter ethischer Maßstab, an dem sich die erzieherische Praxis der Erwachsenenbildung messen lässt. Eine Orientierung am Ideal der Mündigkeit, kann dazu führen, dass wir konkret darüber nachdenken, inwiefern im Kontext von Bildungsangeboten die Fähigkeit zur Selbstbestimmung *aller* Teilnehmenden möglichst wenig eingeschränkt und möglichst weit gefördert werden kann. Das Ideal der Mündigkeit kann dabei als Korrektiv eines nicht hintergehbaren erzieherischen Handelns fungieren, um ethisch fragwürdigen Praxen entgegenzuwirken.

Die im Kontext unserer Beispiele erkennbar gewordenen ethischen Fragen sind zu komplex, als dass die Autorinnen an dieser Stelle einfache Antworten geben könnten, zumal hierfür zunächst ein Konsens unter den Schreibenden geschaffen werden müsste. Dass die ethischen Fragen rund um die An-

erkennung der Mündigkeit von Teilnehmenden v. a. im Kontext verordneter Maßnahmen breiter diskutiert werden müssen, erscheint uns allen notwendig, um die Position der Disziplin in den gesellschaftlichen Zusammenhängen zu stärken. Zusätzlich halten wir dies gerade auch für wesentlich, weil Praktiker*innen (wie anhand des Beispiels der Dozentin für Integrationskurse deutlich wird), tagtäglich mit dem Spannungsverhältnis zwischen Erziehungsauftrag und Unfreiwilligkeit der Teilnehmenden zu kämpfen haben. Sie sind dabei gänzlich ohne professionelle Unterstützung, weil die Erwachsenenbildung schlicht und ergreifend immer noch davon überzeugt ist, dass sie nicht erzieht.

Literatur

- Butler, Judith (2007). Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen an der Johann Wolfgang Goethe-Universität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2020). The force of nonviolence. An ethico-political bind. London u. a.: Verso.
- Dazer, Jasmin (2022). Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. Teilnehmendenorientierung im Blick. In *Weiterbildung - Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 33 (1), 36–39.
- Foucault, Michel (2019[1981/1982]). Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France. Aus dem Französischen von Ulrike Bokelmann (4. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2017). Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Aus dem Französischen von Michael Bischoff, Ulrike Bokelmann, Hans-Dieter Gondek und Hermann Kocyba. Herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange. Ausgewählt und mit einem Nachwort von Martin Saar (6. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fuhr, Thomas (2001). Wie fasst die Andragogik ihren Gegenstand? Zur sozialen, programmatischen und operativen Einheit der Erwachsenen- und Weiterbildung. In *Pädagogische Rundschau*, 55 (1), 393–409.
- Fuhr, Thomas (2003). Weiterbildung als Paternalismus und Vertrag. Zur Ethik der Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der liberalen Gesellschaft. In *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 79 (3), 376–394.
- Joas, Hans (2017[1999]). Die Entstehung der Werte (7. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Holzer, Daniela (2022). Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht! In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 95–114.
- Prange, Klaus (2005). Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus (2012). Erziehung als Handwerk. Studien Zur Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus & Strobel-Eisele, Gabriele (2006). Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, Roland (2000). Die Tiefe der Oberfläche: Michel Foucault zur Selbstsorge und über die Ethik der Transformation. In *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 76 (2), 177–189.

Riegel, Christine (2016). Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.

Schwendemann, Nadja (2018). Werthaltungen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung. Eine rekonstruktive Studie. Wiesbaden: Springer VS.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2000): A critique of postcolonial reason. Toward a history of the vanishing present. (3. Auflage). Cambridge u. a.: Harvard University Press.

Weber, Erich (1994). Freizeitinteressen und Erwachsenenbildung aus Sicht einer biographisch orientierten Pädagogik. In Werner Wiater (Hrsg). Erwachsenenbildung und Lebenslauf. Mündigkeit als lebenslanger Prozeß. Schriften der Philosophischen Fakultät der Universität Augsburg Nr.47, München: Ernst Vögel.

Jasmin Dazer, M.A., Doktorandin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Stipendiatin der Friedrich-Ebert-Stiftung sowie Dozentin an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Villingen-Schwenningen und freiberufliche Leitung gruppenpädagogischer Projekte zur Demokratieförderung. Forschungsschwerpunkte: Ethikforschung in der Erwachsenenbildung, kritisch-pragmatische Handlungstheorie.

✉ jasmin.dazer@ph-freiburg.de

Nadja Schwendemann, Dr., Akademische Oberrätin in der Abteilung Erwachsenenbildung / Weiterbildung des Instituts für Erziehungswissenschaften sowie Geschäftsführung des Studium Plus an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Forschungsschwerpunkte: Ethik und Werte in der Erwachsenenbildung, Lehr-Lernprozesse sowie Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung.

✉ nadja.schwendemann@ph-freiburg.de

Juliane Klopstein, M.A., Doktorandin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Forschungsschwerpunkte: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Operative Pädagogik und Professionalität.

✉ juliane.klopstein@ph-freiburg.de

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 ‚Erwachsenen-erziehung‘ – Braucht es eine operative Formentheorie politischer Erziehungs-ästhetik?

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 Erziehungs-ästhetik 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 definitorisch 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).

Aber: mir scheint es dennoch geboten, zu versuchen, den Erziehungsbegriff abzugrenzen. Dass solche Abgrenzungen unter der Prämisse radikaler Soziologisierung, Historisierung und Sozialphilosophisierung (v.a. Pragmatisierung) zu erfolgen haben (Schäfer & Thompson 2014, 13), heißt nicht, dass Bestimmungs- und Begründungsversuche vergebens wären (Vogel 2019, 321), sondern fordert gerade ein, dennoch und gerade deswegen weiter um solche Abgrenzungen und Konstruktionen zu ringen (s. a. Meyer-Drawe 1992, 101; Mersch 2021, 62). Es wäre insofern gerade ein Ausdruck der *Solidarität mit pädagogischer Handlungs-, insbesondere Erziehungstheorie* im Augenblick ihres poststrukturalistischen (Schäfer 2007, 151; 2013, 539, 545; Wimmer 2014, 45–46) und systemtheoretischen (Joas & Knöbl 2011 [2004], 731) Sturzes – um es in Abwandlung Theodor W. Adornos (1997 [1966], 400) zu formulieren.

Mit anderen Worten: mir scheint, den Problemen der *Entgrenzung, Vermeidung* und *Entledigung* des Erziehungsbegriffs (Benner 2022; Welter & Tenorth 2022; Zedler 2011; Nohl 2022a; Oelkers 1991) kann man dann und nur dann etwas entgegensetzen, wenn man einen *positiv, demarkativ trennscharfen Bestimmungsversuch* von ‚Erziehung‘ vorzuweisen versucht und diesen abgrenzt von einer inflationären Ausweitung und Diffusion ins Fremddisziplinäre (s. a. Meseth & Lüders 2018, 7; Meseth 2023). Der Dreh- und Angelpunkt wird hierbei v.a. sein, Arbeit am Begriff pädagogischer Gerichtetheit (Intentionalität) zu leisten. Denn „Intention strebt über Absicht zur Form“ (Koerrenz 2023, 26, § 15), wodurch die Frage der „Empiriefähigkeit der pädagogischen Absicht als formalen

Element des Pädagogischen“ (Lambrecht 2023) eine operativ beobachtbare Struktur zukommt. Weitete man den Begriff hingegen so weit, dass etwa „auch nicht erzieherisch intendierte Handlungen [...] erzieherisch wirksam sein [können]“ (Holzer 2022, 105), scheint mir der sozialisationstheoretische Damm bereits gebrochen hin zur soziologischen Überflutung.

Unbenommen sei, dass die „intentionale Struktur des Erziehens“ (Nohl 2018) und dessen Intentionalisierung nicht unmittelbar intentionalisierbarer Sozialisationseffekte (Emmerich & Hormel 2013, 68) hochkomplex zu theoretisieren und empirisch diffizil zu fassen ist (bereits Luhmann 2004 [1996], 247–257); aber: das spricht gerade nicht gegen, sondern für noch mehr Arbeit an der ‚pädagogischen Absicht‘ als der wohl wesentlichsten operativen „*Strukturdifferenz*“ (Loh 2021, 42 in Bezug auf Meseth 2014) des Pädagogischen und Erzieherischen. Die Absicht ist der Nukleus, den pädagogische Handlung und Erziehung im Innersten teilen, gleichwohl zwar jede Erziehung pädagogische Handlung, aber nicht jede pädagogische Handlung auch Erziehung ist (Dobmeier 2024a).

Eine weitere wesentliche Strukturdifferenz scheint mir die Kontingenzformel der „guten Absicht“ (Luhmann 2017 [2002], 55–56, 62–63), die sozusagen als Erkennungszeichen der Erziehung fungiert in Abgrenzung zu ihren verwandten Fehlformen (z. B. Manipulation, Indoktrination etc.). Die Herausforderung scheint auch hier wieder in der *Respezifikation* dieser noch zu abstrakten Chiffre zu liegen, d. h. in der *Operations- und Empiriefähigkeit*, woran und wie man sie in Form, Struktur und Modalität erkennt.

Holzer bemerkt, dass „[n]ormative Absichten in jedem Fall inhärenter Teil von Erziehung [sind], schwierig wird es allerdings, wenn sie zu unerlässlichen, definitorischen Merkmalen von Erziehung erklärt werden“ (Holzer 2022, 103). Diese Schwierigkeit scheint mir aber *nicht* im Allgemeinen darin zu liegen, dass Erziehung unter dem leeren Signifikanten der ‚guten Absicht‘ zwingend operiert, sondern vielmehr im Detail, *wie* sich (implizite) Normativität (Dobmeier 2024b) *beobachten* und v. a. *begründen* lässt (Meseth, Casale, Tervoooren & Zirfas 2019, 10). Gewiss fallen dann Phänomene, die sich nicht irgendwie auf ‚gute Absicht‘ hin rekonstruieren lassen, aus dem Gegenstandsbereich (s. a. Holzer 2022, 104 in Bezug auf Koller). Dieser vermeintliche Verlust scheint mir jedoch als Begrenzung im operativen wie semantischen Kerngeschäft gerade und dann aber der *analytische meta-theoretische Gewinn* (s. a. Dobmeier & Krönig i. E.), nämlich der Entgrenzung und Diffusion des Pädagogischen etwas entgegen zu können (Kraft 2009, 43–45; 2016, 239). Die so aus dem Begriff der ‚Erziehung‘ fallenden Phänomene stehen der pädagogisierenden Konstellierung weiterhin, aber verschoben zur Verfügung, etwa unter ‚Lernverhalten‘ oder ‚Sozialisation‘, sowie unter Fehlformen der Erziehung wie ‚Nudging‘, ‚Indoktrination‘ etc.

Dies alles vorausgeschickt, erfordert also die Frage, ob Erwachsene erzogen werden können, zunächst eine methodologische Reflexion darauf, wie ‚Erziehung‘ – als Phänomen und/oder als Begriff – überhaupt zu *definieren* wäre. Erst dann kann die Frage beantwortet werden, ob und ggf. warum ‚Erwachsene‘ unter die jeweilige Definition als ‚zu Erzie-

hende‘ fallen. Und nur dann kann geklärt werden, ob Erziehungsbegriffe in *derselben* operativen Sache *widerstreiten*, lediglich ein *Scheinkonflikt* im semantischen ‚Leerlauf‘ (Prange 2012, 66–68 in Bezug auf Wittgenstein 1960) sind, oder gar darin begründet liegen, dass grundverschieden methodologisch vorgegangen worden ist, entsprechend ein *anderer Gegenstand und Gegenstandsbereich* analytisch erzeugt worden ist. Die Verständigung auf diese definitionsmethodologischen Fragen *erleichtert und erschwert zugleich* Kritik (Luhmann 2018 [1997], 1095) an einer sodann vorgelegten Definition.

Denn dann kann jeweils genau angegeben und nachvollzogen werden, anhand welcher gegenstandstheoretischen und begriffszuordnungslogischen (Entscheidungs-)Prämissen, in welchem Kontext, welche prädikative Aussage letztlich warum plausibel ist – oder eben gerade nicht plausibel ist, um ein Definiendum als ‚Erziehung‘ zu qualifizieren. Im Zweifel müssten ‚nur‘, dafür aber präzise, bestimmte Bedingungen verworfen, modifiziert, ergänzt werden, ohne gleich die ganze Definition verwerfen zu müssen. Oder es muss ggf. eine weitere Definition in Form einer neuen Bedingungsliste angelegt werden, die eine weitere kontextsensitive *Bedeutungsvariante* des Erziehungsbegriffs darstellt. Offen zu halten wäre, wie viele für sich stehende, d. h. ‚hinreichend verschiedenartige‘, ggf. durchaus aber familienähnliche (sensu Wittgenstein) Definitionen dabei entstehen, d. h. die *nicht* ineinander *integrierbar*, aufeinander *reduzierbar*, untereinander *subsumierbar* und miteinander *substituierbar* sind.

Mir scheint, dass für die Frage, in welcher Form der Begriff bzw. das Phänomen ‚Erziehung‘

zu definieren sei, folgende heuristische Leitdifferenzen hilfreich sind, um im Definieren zu klären, auf welcher Ebene, auf welche Art und Weise eine Definition angestrebt wird: (1) *deskriptive/stipulative* (s.a. Scheffler 1971, 25–54); (2) *reduktive/enumerative* (s.a. Prange 2012 [2005], 23–25, 65); (3) *positive/negative* (s.a. Adorno 1973, 50, 148); (4) *gebrauchskontextsensitiv/-indifferent* (s.a. Jansen & Vogd 2022, 92; Horster 2005, 85; Bieri 2007, 336–337; Ernst 2005, 159); (5) *substanzbegriffliche/funktionsbegriffliche* (s.a. Nassehi 2011, 56–57; Cassirer 2000 [1910]; Luhmann 2018 [1970]). Ich plädiere für eine *deskriptive, reduktive, positive, gebrauchskontext-sensitive, funktionsbegriffliche* Definition, d.h. anzustreben wäre eine Liste (oder ggf. Listen) an *einzelnen notwendigen und zusammen hinreichenden Bedingungen* von ‚Erziehung‘ in Hinsicht auf die Frage, welche Probleme die einzelnen Strukturbedingungen von Erziehung in welchem Kontext lösen (s.a. ähnlich Brinkmann 2015; Kraft 2021).

Geht man so weit mit, bieten sich einige Gesichtspunkte an, um der amorphen Anschauung des ‚Pädagogischen‘ Gestalt in operativ als ‚pädagogischer Handlung‘ und insbesondere ‚Erziehung‘ respezifizierter Form abzurufen. Die Frage wäre sodann, woran sich das Pädagogische in der Sachlogik (*ad rem*) grenzbildend bestimmen ließe, und welche Kriterien lediglich zur explorativ-tentativen Annäherung an den operativen Phänomenbereich des Pädagogischen infrage kämen (die m.a.W. selbst noch *nicht* für eine trennscharfe Bestimmung hinreichend, sozusagen nur ‚Beleuchtetes‘, aber nicht das ‚Licht‘ selbst sind). Im Diskurs prävalent und im Detail diskutabel scheinen mir folgende Gesichtspunkte (s.a. Dobmeier

& Emmerich 2024): (1) konkrete Lerninhalte/-gehalte; (2) Sozial-/Personalgestalt; (3) Institutionalität/Organisationalität; (4) Zeit-/Räumlichkeit; (5) Medialität/Materialität; (6) (noch so ‚gute‘, bloße) Absichtsbekundungen/Legitimationen; (7) erzielte Wirkungen; (8) Lebensalter/generationale Lagerung; und (9) die Form als operative Struktur des Pädagogischen. Dass mir einzig und allein der letzte Zugang über die Form aussichtsreich scheint, wäre an anderer Stelle auszuführen (Dobmeier 2024c).

2. Zur Kritik des Erziehungsbegriffs, wie er in soziologischer Systemtheorie und Operativer Pädagogik Gebrauch findet

Gewiss gibt es am systemtheoretischen Erziehungsbegriff (sensu Luhmann; von Parsons strukturfunktionalistischem einmal ganz abgesehen) einiges zu kritisieren; etwa, dass er sich primär und in der Beschreibung ziemlich strukturkonservativ auf organisierte Erziehung im bestehenden *Erziehungssystem der Gesellschaft* des westlichen 20. Jahrhunderts beschränkt (s.a. Corsi 1998 [1997]). So gerät u.a. nicht organisierte ‚einfache‘ (z.B. dyadische) Erziehung bzw. institutionalisierte Erziehung in Familien weitgehend aus dem Blick. Das spricht m.E. aber nicht per se gegen eine/die systemtheoretische Differenzierungstheorie (s.a. Dobmeier 2023), sondern nur gegen Niklas Luhmanns selektive Art, diese anzuwenden.

Ein ähnliches Problem weist der Erziehungsbegriff der Operativen Pädagogik auf, der m.E. ohne Not zu einseitig von Klaus Prange gefasst

wurde, gleichwohl die Theoriearchitektur der Operativen Pädagogik das nicht zwingend fordert. Ein, wie mir scheint, nicht-triviales, sondern grundlegendes Differenzierungsdefizit der Operativen Pädagogik besteht entsprechend in der *Synonymsetzung* von ‚pädagogischem Handeln‘, ‚Erziehen‘ und ‚Zeigen‘ (s. a. Prange & Strobel-Eisele 2015[2006], 12) – bzw. differenzierungstheoretisch genauer: von ‚pädagogischer Handlung‘, ‚Erziehung‘ und ‚Zeigung‘ (Prange 2011, 23; Gruschka 2014, 36). Hierdurch wird schlicht inflationär alles, was irgendwie ‚pädagogische Handlung‘ ist, gleich zur ‚Erziehung‘, was m. E. weder begrifflich noch empirisch dem operativen Phänomenbereich des Pädagogisch gerecht wird. All das spricht nun m. E. aber nicht *per se* gegen das Operative Formkalkül, sondern vielmehr dafür, dass dieses weiter zu modifizieren ist (Dobmeier 2024a).

Relativ simpel, aber folgenreich schlage ich vor, ‚pädagogische Handlung‘ und ‚Erziehung‘ *auf keinen Fall synonym* zu setzen. Vielmehr wäre differenzierungstheoretisch das ‚Pädagogische‘ als pädagogische Handlung im Allgemeinen zu spezifizieren, und im Besonderen Erziehen als *Sonderform* pädagogischen Handelns. Das Implikationsverhältnis ist nicht umkehrbar: Jede Erziehung ist zwingend eine pädagogische Handlung, aber nicht jede pädagogische Handlung ist auch Erziehung. Damit Erziehung als operativer Handlungspraxisvollzug vorliegt, müssen weitere spezifische Strukturdifferenzen erfüllt sein, die zusätzlich zu jenen einer pädagogischen Handlung hinzukommen müssen. Dies wäre jedoch an eigener Stelle zu diskutieren (Dobmeier 2024b).

Für Erwachsenen-/Weiterbildung bedeutete dies, dass auf diese Weise eine *handlungstheo-*

retische Analytik bereitsteht, die pädagogische Agency analytisch gerade hervorhebt – und eben nicht abschattet, wie bspw. im Falle der surrogierenden Kontingenzformeln ‚Bildung‘, ‚Lernen‘, ‚Kompetenz‘, ‚Qualifikation‘, ‚Wissen‘, ‚Entwicklungsbegleitung‘ oder gar oxymoral ‚Selbsterziehung‘. D.h. wohl-gemerkt nicht, dass *jedwede* didaktische Zeigeartikulation bzw. Pädagogik Erwachsenen gegenüber Erziehung wäre. – Würde man der Operativen Pädagogik terminologisch hierin folgen, würde man hier letztlich sich ad absurdum führen, insbesondere deren phänomenologischen Selbstanspruch, ja gerade im Gebrauch der Alltagssprache (*ordinary language*) und deren Praxisstrukturen verankert zu sein. – Vielmehr ist das meiste Handeln Erwachsenen gegenüber zwar *pädagogisches Handeln*, d.h. Lernunterstützungshandeln, ohne dass es dabei zwingend aber um einen für Erziehung typischen Einflussversuch gehen würde, nachhaltig *lebensorientierende Charakterdispositionen* verändern zu wollen. Das Zeigen, wie man bspw. in der WG die Kaffeemaschine richtig nachfüllt (das Wasser nicht ins Bohnenfach!), ist *pädagogisch*, nicht erzieherisch. Erzieherisch wird es erst dann, wenn man nach mehrmaligem Zeigen und Immer-wieder-Falschmachen das Gefühl bekommt, dass hier wohl Arbeit an Charakterdispositionen notwendig wird (Unaufmerksamkeit, Sorglosigkeit im Umgang mit fremden Besitzgütern, Respektlosigkeit den anderen gegenüber, die nach einem dadurch entstandenen Schaden wieder lange keinen Kaffee kochen können usw. usf.).

In aller pointierten Kürze, und in kritischer Würdigung Operativer Pädagogik formuliert (Dobmeier 2024a): Eine *pädagogische Hand-*

lung liegt vor, wenn: Eine Agency-fähige Instanz I₁ zeigt einer anderen Agency-fähigen Instanz I₂ etwas so (ostensives/repräsentatives Zeigen), dass I₂ es selbst in der von I₁ beabsichtigten Weise wieder zeigen kann (*reaktives Zeigen*), und I₂ von I₁ dazu aufgefordert wurde, diesem Zeigeverhältnis auch Aufmerksamkeit zu widmen (*direktives Zeigen*), und zudem all dies unter der ‚guten Absicht‘ steht, d.h. die Artikulation des Zeigens nach ethischen Gesichtspunkten begründet wird (*Ethizität-Zeigen*).

Für Erziehung muss *all dies erfüllt* sein, wobei zusätzlich diese Grundstruktur meta-codiert wird durch folgende Bedingungen: Das direkte Zeigen seitens I₁ artikuliert sich als Absicht, dass I₂ eine qua Lernen *nachhaltige Strukturgenese lebensorientierender Charakterdispositionen* vollziehen und zeigen möge [deskriptiv formuliert: *Willen-zur-Anthropopoiesis-Zeigen*]. Auf Seite von I₂ korrespondiert dies mit einem reaktiven Zeigen, das jene zugemutete nachhaltige Aneignung von lebensorientierenden Charakterdispositionen aufführt (präzise: nicht-genetische Denk-/Tätigkeitsdispositionen zeigt) [deskriptiv formuliert: *Haltung-Zeigen*]. Während diese beiden deskriptiven Respezifikationen die Form der Operativität des direkten und reaktiven Zeigens betreffen, ist zudem selbiges normativ ebenfalls vorzunehmen. Auf Seite von I₁ wird das *Wille-zur-Anthropopoiesis-Zeigen* normativ metacodiert durch einen charakter-evolutionären Imperativ, dass nämlich die Erziehungszumutung irgendwie einem Leben in glückserfüllter Würde zuträglich sei (ob freilich bspw. ‚neoliberales Selbstunternehmenssubjekt‘-Sein wirklich einlöst, was dessen ‚Anthropologie der Arbeit‘ an ‚happyness‘

alles so verheißt, steht auf einem ganz anderen Blatt und fällt aus dem rein formal-operativ-erzieherischen Aussagebereich heraus) [*Wille-zur-Eudaimonia-Zeigen*]. Ansonsten verböte sich – zumindest in der Tradition europäischer Aufklärung – die Übergriffigkeitsgeste per se, in jemandes Charakterentwicklung so tief und überhaupt intervenieren zu wollen. Auf Seite von I₂ ist zudem nicht irgendein *Haltung-Zeigen* als bloß ‚geistlos‘ unbegriffener Konditionierungseffekt (das wäre eben ‚Dressur‘ als eine Fehlform der Erziehung), sondern ein normativ besonders reflexives Verhältnis zum *Haltung-Zeigen* erforderlich. Es geht letztlich meta-codiert um Reflexionsprogramme mit einem klar definierten Ende. Diese Selbstterminierungsklausel jeder Erziehung ist der wichtigste Schutz gegen grenzenlose und auf Dauer gestellte Übergriffigkeit. Es wird, bei aller paradoxalen Struktur eines solchen Vorhabens, erzogen zur ‚Mündigkeit‘, ‚Reife‘, ‚Autonomie‘, ‚Führungstauglichkeit‘ usw. in Bezug auf Menschen, Kraftfahrzeuge, Maschinen und Waffen usf. [*Maturität-Zeigen*].

Erwachsenerziehung wie Erziehung überhaupt in ihrer Komplexität und Kontingenz sichtbar zu machen, erfordert eine *gesellschaftstheoretisch informierte handlungstheoretische Diskussion*. Nur so kann Erziehung als soziale Form und pädagogisches Regime in ihrer Polykontextualität begriffen werden (Jansen & Vogt 2022, 2, 38–39; Emmerich 2021, 565–568). Nicht aussichtsreich hingegen scheint mir, pädagogische Handlungstheorie in *flachontologischen Praxeologien* aufzulösen bzw. zu invisibilisieren (s.a. ähnlich in der Kritik Schmidt 2018, 20; Kalthoff 2018, 150; Nassehi 2011, 67–69).

Als sozialtheoretisch analytisches ‚Trägerkonzept‘ scheint mir im Weiteren zur Sortierung des erziehungstheoretischen Diskurses eine simple, aber – zumindest in meiner Lehre bei Studierenden – griffige heuristische Kreuzklassifikation sinnvoll, wie sie etwa Benjamin Jörissen (2011) bereits ähnlich für den *Bildungsbegriff* versucht hat. Auf der einen Achse seien die analytischen Kategorien ‚Sozialontologie‘ (Resultat-Orientierung) und ‚Sozialontogenese‘ (Prozess-Orientierung) angetragen, auf der anderen Achse ‚Handlungstheorie‘ (Ereignis-Orientierung) und ‚Ordnungstheorie‘ (Struktur-Orientierung). Daraus ergeben sich sodann – in modifizierter Anlehnung an Hans Joas und Wolfgang Knöbl (2011 [2004], 37) – vier Felder bzw. Leitfragen für soziologische Theorie im Allgemeinen und pädagogische (Erziehungs-) Theorie im Besonderen: (1) Was ist soziales (als pädagogisches/erzieherisches) Handeln? (2) Wie wird soziales (als pädagogisches/erzieherisches) Handeln? (3) Was ist soziale (als pädagogische/erzieherische) Ordnung? (4) Wie wird soziale (als pädagogische/erzieherische) Ordnung?

Freilich können diese Unterscheidungen nur beobachterabhängige Vereindeutigungen darstellen um den Preis eines stets kontingent gesetzten analytischen Vergleichsgesichtspunktes (Oelkers 1997, 263–264). D.h.: genau besehen ist jedes ‚Sein‘, jedes ‚Resultat‘, jede ‚Formbildung‘ eine fortwährend im Werden begriffene operativ kontinuierliche Praxisvollzugsverkettung (Nassehi 2011, 19). Wenn man in dieser Prozessontologie trennscharfe ‚Elemente‘ finden möchte, so stets um den Preis radikaler Beobachtungsrelativität (Knöbl 2022, 229–231). Und auch die Differenz von Handlung/Ordnung bzw. Ereignis/Struktur

sind ‚nur‘ begriffliche „Sonden“ (Luhmann 1991 [1984], 13, 398), die aber für pädagogische Handlungstheorie notwendig sind, um das Kontinuum sozialer Komplexität und Kontingenz qua Attribution zu interpunktieren und verantworten. Denn fortwährend müssen zurechnungsfähige Adressen erzeugt werden. Es liegt in der „*fungierende[n] Ontologie*“ (Fuchs 2006, 384; H.i.O.) der Erziehung, „dass sie nicht anders kann, als davon auszugehen, dass Erziehung *jemanden* erzieht“ (ebd., 384).

3. Zum Desiderat einer politischen Ästhetik operativer (Erwachsenen-)Erziehung

Ich teile die Diagnose von Holzer (2022), dass wir im Erwachsenenalter auch weiterhin *operativ* Erziehungszumutungen (Prange 2010, 24–25) ausgesetzt sind, auch wenn sie unter anderer *semantischer* Flagge getarnt segeln. Es ist gewissermaßen eine geradezu perfide Dialektik postulatepädagogischen Denkens am Werk (Gruschka 2004, 138, 152), wenn die *Abwehrreaktionen* (Dobmeier 2023) sich gegen den *Erziehungsbegriff* richten statt gegen die ubiquitäre (Erwachsenen-)Erziehungs*operativität*, der wir so oft ungewollt, gleichermaßen ubiquitär wie penetrant, exponiert werden. Die intellektuelle Aggression gegen bzw. „kollektive[...] Vermeidung“ des Erziehungsbegriffs“ (Nohl 2022a, 152; in Bezug auf Krinninger 2019) richtet sich gegen *jene*, die die erzieherischen Verhältnisse als das, was sie sind, ansprechen, und nicht gegen die Verhältnisse *selbst*. Die wohl dahinter stehende (scholastischer Metaphysik ähn-

liche) Annahme, dass die Nichtbezeichnung des Erziehungsproblems dieses verschwinden oder in seiner Wirkmacht schwächen würde, erzeugt eine fatale Dialektik. In Anlehnung an Adorno bestünde eine solche Dialektik gerade darin, dass Erziehung und ihre Fehlformen operativ dann umso mehr, „insgeheim, unbewußt schwelend und darum besonders mächtig [...] fortbestehen“ (Adorno 1971, 19).

Völlig zu Recht und weitsichtig haben bereits Prange und Gabriele Strobel-Eisele (2015 [2006], 226) in gewohntem Scharfsinn darauf hingewiesen, dass wir es in politischer und massenmedialer Kommunikation häufig mit *Großformen der Erziehung* zu tun haben, und „*spin doctors*“ sowie ihre hochprofessionellen, perfiden soziokybernetischen *social engineering think tanks* ihr Möglichstes tun, dass diese Erziehungsgeste abgeschattet wird. – Im Abschatten von Erziehung mittels „Lügenformeln“ (Prange 2011, 30), „Pseudologie[n]“ (Wernet 2008) und „Kitsch“ (Reichenbach 2003) ist die (wissenschaftliche) Pädagogik aber auch selbst – spätestens seit Jean-Jacques Rousseaus berüchtigt manipulativer Erziehungsphantasmatik (zur Diskussion s. a. Grabau 2013, 45) – ganz vorn schon mit dabei. Denn je unauffälliger erzogen wird, desto höher ist die Annahmewahr-

scheinlichkeit der Erziehungszumutung und desto geringer ist die Abwehrwahrscheinlichkeit der erzieherisch artikulierten *Information* sowie *Erziehungsgeste* selbst (Luhmann 2018 [1987], 193).¹

Aus Sicht zeitgenössischer Ideologiekritik und Demokratieerziehung ist es hochgradig bemerkenswert, dass einerseits *operativ* gerade ubiquitär und allgegenwärtig erzogen wird, aber dies sich quasi nicht oder nur in Ausnahmefällen *semantisch* abbildet, d. h. in Metakommunikation darüber, dass und warum wir eigentlich erwachsenenerzogen werden. Und erzogen werden wir, sei es in politischer massenmedialer Kommunikation hin zu erwünschten Verhaltensänderungen, oder in ökonomischer Kommunikation der Arbeitserziehung hin zur neoliberalen „Realfiktion“ (Bröckling 2013 [2007], 35) des „unternehmerischen Selbst“ unter der Knute des „Diktat des Komparativs“ (Bröckling 2002). Dies ist alles andere als harmlos. – Im Verborgenen ohne Auftrag, ohne Legitimation von einer Instanz erzogen zu werden, stellt „Fehlformen des Erziehens“ (Strobel-Eisele 2011) dar. Es handelt sich zwar operativ um *erziehungsähnliche* Wirkungs- und Handlungslogiken, die *de facto* aber in ihrer Perversion zur Indoktrination (Stroß 2007), Manipulation, Verführung, Dressur, Propaganda, Demago-

¹ D. h. wohlgermerkt nicht, dass (Erwachsenen-)Erziehung *per se* ethisch schlecht ist. Sich *einvernehmlich* und im *wechselseitig wohlverstandenen* Eigeninteresse in ein Erziehungsverhältnis zu begeben, kann durchaus lehrreich und für den Educandus enorm vorteilhaft sein (s. a. die Beispiele in Gruschka 2014; Brinkmann 2021). Zu oft einseitig wird m. E. Erziehungskritik nur auf den Educans bzw. Erziehung gerichtet – meist unter Verweis auf die quasi-metaphysische Freiheit des Educandus (Fuchs 2006, 388–389). Kaum aber wird auch auf die Abwehrmechanismen des Educandus fokussiert (z. B. moralischer Narzissmus, internalisierte Selbstobjekte; siehe aber Kraft 2021, 45–46). Nimmt man übrigens die paradox anmutende „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno 1971) ernst als *prozessuale Herausforderung*, die die Lebensspanne *immer wieder bewahren* muss, liegt es in der Sachlogik selbst, dass jede*r über die Lebensspanne erneut zur*zum Erziehungsadressat*in werden kann.

gie verkommen. Nudging (s. a. Nohl 2022b, 177–194) ist dabei wohl die effizienteste und subtilste Variante einer solchen erzieherischen Fehlform. Während *The Nudge* (Thaler & Sunstein, 2021 [2008]) gewissermaßen die verhaltenskybernetische ‚Bibel‘ des postdemokratischen Regierens mittels *Social Engineering* (Crouch 2021) über gouvernemental-biopolitische Design-Governance (Milev 2013) darstellt, haben sich inzwischen hochkomplexe Formen der Erwachsenen-erziehung weiter ausdifferenziert, auch wenn diese sich freilich nicht ‚Erziehung‘ nennen. Vielmehr hat man es mit ‚Spinning‘, ‚Wording‘ und ‚Framing‘ (Berkeley International Framing Institute 2017; Wehling 2019 [2018]; Hood 2011) und quasi-pädagogischen Semantiken geradezu ‚alternativer‘ Fürsorge (Séville 2018; 2017) zu tun, die im „Meinungskampf an der Heimatfront [...] um die ›hearts and minds‹ [...]“ (Frankenberger 2008, zit. n. Krüger 2016, 208) über die Affektlogik von Angst und Begehren subkutan operieren (Dobmeier 2019).

Es geht einem solchen libertären Paternalismus um nicht weniger, als auf diese Weise sanft das freiheitsliebende Tier ‚Mensch‘ zu erobern (Zuboff 2018, 238). Möglichst unaufdringlich – analog zur telemetrischen Tierforschung (ebd., 283–284), die außerhalb des Bewusstseins ungebändigter Tiere operiert – soll so „aus den Tiefen“ „de[r] dunkl[e] Kontinent [...] [menschlichen] Innenlebens [ans Tageslicht gebracht werden]“ (ebd., 293), „bis in die intimsten Tiefen“ (ebd., 296). Dabei soll mittels modernster Verhaltenskybernetik die „anthropomorphe Ratte den wiederholten und verstärkten Eindruck von ihrem eigenen freien Willen

gewinnen [...]“ (Bateson 1985, zit. n. Stalder 2017, 226).

Auch wenn all dies Fehlformen der Erziehung sind, so sind es *doch* Formen der Erziehung. Nennt man dies beim Namen ‚Erziehung‘, scheint mir auch viel eher das *herrschaftskritische Immunsystem des (disziplinären) Intellekts* anzuschlagen, wissend um die schwarzpädagogische Geschichte, kategorische Antinomien und Aporien im semantischen Hof des Erziehungsbegriffs. Insofern scheint mir ‚Erziehung‘ die Schlüsselkategorie jedweder modernen „Anthropopoiesis“ (Kenkies 2015, 170), um die herum dann z. B. ‚Gouvernementalität‘, ‚Disziplinierung‘ zu konstellieren wären. Die Herausforderung wäre somit, eine *operative (Fehl-)Formenlehre des Erziehens im Spiegel des Postdemokratischen* zu erarbeiten, begriffen als politische Erziehungsästhetik didaktischen Zeigens und Nicht-Zeigens. Programmatisch wäre dies im Zeichen einer erst im Deutschen noch zu etablierenden *pädagogischen Agnotologie* zu betreiben. „Agnotology“ – so Robert Proctor – ist „a missing term to describe the cultural production of ignorance“ (Proctor 2008, 1). Forschungen zu Formen und „Strategien des Nicht-Zeigens“ (Zielonka 2023) wären entsprechend ein Beitrag zur Lehre und Praxis des Agnotologischen, sprich: des „making and unmaking of ignorance“ (Proctor 2008).

4. Fazit und Ausblick

Bündelt man das Gesagte im Spiegel der drei, zu Beginn in kritischer Würdigung von Holzer, aufgeworfenen Linien, stehen die Chancen gut, erzieherischen Fehlformen

theoretisch wie praktisch etwas entgegenzusetzen zu können. Dies erfordert erstens, die Linie wieder aufzunehmen bzw. massiv zu stärken, die sich *für Erziehung* einsetzt. Zwar ist Erziehung, wie gesagt, nur eine Sonderform pädagogischer Handlung, aber die wohl wichtigste überhaupt. Man denke nur an die Bedeutung, die Erziehung für Demokratie und Ideologiekritik, Mündigkeit, und glücklich-würdevoller Lebensführung überhaupt zugeschrieben wird und nicht selten de facto zukommt. Zweitens ist der Erziehungsbegriff in der Linie soziologischer Systemtheorie und infolge dieser stehender Operativer Pädagogik zu reflektieren. Diese Theorien sind nicht zu meiden, sondern als *sparring partner* anzufragen, um mit diesen, durch diese, gegen diese und über diese hinaus den Erziehungsbegriff zu schärfen. Und drittens wäre die Linie zu verfolgen, sich entschieden gegen die Fehlformen allgegenwärtiger Erwachsenen-erziehung zu richten. Dies erforderte eine operative Formenlehre einer politischen Erziehungsästhetik, die programmatisch als pädagogische Agnotologie v.a. postdemokratischer Erziehung zu begreifen wäre.

Wenn pädagogische Handlungs- und insbesondere Erziehungstheorie bislang *Erwachsenenerziehung* kaum oder zu wenig auf dem Schirm hat, und wenn der demokratieerziehungstheoretische Diskurs bislang noch indifferent (z.B. Culp, Drerup & Yacek 2023) gegenüber dem Problem des *Postdemokratischen* ist (siehe aber derzeit bspw. explizit titelnd Schwarz 2020), dann scheint mir angezeigt, in einem Desiderat und Plädoyer zu enden: für eine allgemeine *operative Formen-theorie politischer Erziehungsästhetik* (konstitutiv etwa Rancière 2008 [2007], 33–39; Kraft 2013, 188). Während Holzer skandiert,

„*what the fuck Erziehung (ist)*“ (Holzer 2022, 100), rätsle ich – um im selben Gestus der Verwunderung zu resonieren, den Holzer initial angeschlagen hat –, warum bitte derartige Fehlformen der Erziehung kaum als solche reflexiv benannt und diesen nicht mit allem gebotenen Widerstand begegnet wird (aber, das ist die andere Seite des Januskopfes, auch wären, bei aller Kritikwürdigkeit, umso mehr sodann gelungene Formen der Erziehung entsprechend zu würdigen). Mit Marina Garcés gesprochen, müsste es sodann vornehmlich um die Analyse jener „Mechanismen zur Neutralisierung von Kritik“ (Garcés 2020 [2017], 79) gehen, die uns immer wieder erneut lähmen, ablenken und spalten, sodass wir kaum merken, wie uns geschieht, wenn wir dermaßen regiert (Pongratz 2017), dermaßen erzogen, dermaßen fehlförmig pädagogisiert werden (Dobmeier 2024b).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Hrsg. v. Gerd Kadelbach. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1973). *Philosophische Terminologie*. Zur Einleitung. Band 1, hrsg. v. Rudolf Zur Lippe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1997 [1966]). *Negative Dialektik*. Jargon der Eigentlichkeit. Darmstadt: WBG.
- Anicker, Fabian (2017). Theorienvergleich als methodologischer Standard der soziologischen Theorie. In *Zeitschrift für Soziologie*, 46 (2), 71–88.

- Benner, Dietrich (2022). Über grundlegende pädagogische Unterscheidungen und ihre Bedeutung für erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung und Forschung. In *Bildung und Erziehung*, 75 (1), 7–23.
- Berkeley International Framing Institute (2017). FRAMING-MANUAL. Unser gemeinsamer, freier Rundfunk ARD. https://cdn.netzpolitik.org/wp-upload/2019/02/framing_gutachten_ard.pdf, [27.03.2022].
- Bieri, Peter (2007). Was bleibt von der analytischen Philosophie? In *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 55 (3), 333–344. <https://www.degruyter.com/view/j/dzph.2007.55.issue-3/dzph.2007.55.3.333/dzph.2007.55.3.333.xml>, [24.11.2019].
- Brinkmann, Malte (2015). Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (4), 527–545.
- Brinkmann, Malte (2021). Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bröckling, Ulrich (2002). Diktat des Komparativs. Zur Anthropologie des „unternehmerischen Selbst“. In Ulrich Bröckling & Eva Horn (Hrsg.). *Anthropologie der Arbeit*. Tübingen: Gunter Narr, 157–173.
- Bröckling, Ulrich (2013[2007]). Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. 5. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cassirer, Ernst (2000[1910]). Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik. Text und Anmerkungen bearbeitet von Reinold Schmücker. Hamburg: Meiner.
- Corsi, Giancarlo (1998[1997]). Erziehung. In Claudio Baraldi; Giancarlo Corsi & Elena Esposito (Hrsg.). *GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 50–52.
- Crouch, Colin (2021). Postdemokratie revisited. Aus dem Englischen von Frank Jakubzik. Berlin: Suhrkamp.
- Culp, Julian; Drerup, Johannes & Yacek, Douglas (Hrsg.) (2023). *The Cambridge Handbook of Democratic Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dobmeier, Florian (2019). Emotive Fluidität im Bildungsprozess – Bildungspraxis zwischen gouvernementaler Psychopolitik und emanzipativer Potenzialität. In Manfred Oberlechner & Robert Schneider (Hrsg.). *Fluidität bildet. „Pädagogisches Fluid“ – Fluidität in Bildungsprozessen*. Baden-Baden: edition sigma, Nomos, 109–120.
- Dobmeier, Florian (2023). Pädagogische Modi der Irritationsabwehr, Enteignung und Aneignung. Zur wissenschaftsforschenden Herausforderung einer differenzierungstheoretischen Epistemologie erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisproduktionen. In Ulrich Binder (Hrsg.). *Beschaffenheit, Funktion und Leistung von „Irritation“ in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 123–136.
- Dobmeier, Florian (2024a). Zeigen. In Martin Weber-Spanknebel; Johannes Türstig & Malte Brinkmann (Hrsg.). *Praxen des Erziehens – Zugänge zum Allgemeinen der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

- Dobmeier, Florian (2024b). Nichtzeigen zeigen? Fragen an eine meontische Agnotologie pädagogischer Operativität. In Kathrin Berdelmann & Thomas Fuhr (Hrsg.). *Von der Reflexion zur Operation. Stand und Perspektiven der Operativen Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dobmeier, Florian (2024c). Einleitung: Grundprobleme einer operativen Theorie des Erziehens in differenztheoretischer Lektüre. In Florian Dobmeier & Marcus Emmerich (Hrsg.). *Operativität – Erziehung – Differenz. Systemtheoretische, praxistheoretische und phänomenologische Anschlüsse an die Operative Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dobmeier, Florian & Emmerich, Marcus (Hrsg.) (2024). *Operativität – Erziehung – Differenz. Systemtheoretische, praxistheoretische und phänomenologische Anschlüsse an die Operative Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dobmeier, Florian & Krönig, Franz Kasper (i.E.). Metatheorie der Erziehungswissenschaft zur Einleitung. In Elmar Anhalt; Ulrich Binder; Florian Dobmeier; Maria Hallitzky; Christian Herfter; Andreas Hoffmann-Ocon; Jürgen Oelkers; Thomas Rucker; Franz Kasper Krönig & Karla Spendrin (Hrsg.). *Metatheorie der Erziehungswissenschaft*. Bielefeld: transcript.
- Emmerich, Marcus (2021). ‚Differenz‘ als pädagogisches Regime. In Laura Böckmann; Sebastian Engelmann; Philipp Reichrath & Anne Rohstock (Hrsg.). *Creativity, Courage, Chances. Eine Festschrift zu Ehren von S. Karin Amos*. Tübingen: Tübingen Library Publishing, 561–580.
- Emmerich, Marcus & Hormel, Ulrike (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ernst, Gerhard (2005). Radikaler Kontextualismus. In *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 59 (2), 159–178.
- Fuchs, Peter (2006). Vom Zögling zum Formen-Topf. Das Adressenformular der Erziehung. In *Soziale Systeme*, 12 (2), 383–402.
- Grabau, Christian (2013). *Leben machen. Pädagogik und Biomacht*. Paderborn: Fink.
- Gruschka, Andreas (2004). Kritische Pädagogik nach Adorno. In Andreas Gruschka & Ulrich Oevermann (Hrsg.). *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 135–160.
- Gruschka, Andreas (2014). *Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holzer, Daniela (2022). Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht! In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 95–114.
- Hood, Christopher (2011). *The Blame Game. Spin, Bureaucracy, and Self-Preservation in Government*. Princeton University Press: Princeton; Oxford.
- Horster, Detlef (2005). *Sozialphilosophie*. Leipzig: Reclam.
- Jansen, Till & Vogd, Werner (2022). *Kontexturanalyse. Theorie und Methode einer systemischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Joas, Hans & Knöbl, Wolfgang (2011 [2004]). *Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. 5., aktualisierte, mit einem neuen Vorwort versehene Auflage*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Jörissen, Benjamin (2011). „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In Heinz Moser; Petra Grell & Horst Niesyto (Hrsg.). Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: Kopaed, 211–235.
- Kalthoff, Herbert (2018). Theoretische Empirie und ihre Konsequenzen. In Julia Böcker; Lena Dreier; Melanie Eulitz; Anja Frank; Maria Jakob & Alexander Leister (Hrsg.). Zum Verhältnis von Empirie und kulturosoziologischer Theoriebildung. Stand und Perspektiven. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, 132–152.
- Kenkies, Karsten (2015). Erziehung/Bildung. In Heinz Thoma (Hrsg.). Handbuch Europäische Aufklärung. Begriffe, Konzept, Wirkung. Stuttgart u.a.: Metzler, 161–171.
- Knöbl, Wolfgang (2022). Die Soziologie vor der Geschichte. Zur Kritik der Sozialtheorie. Berlin: Suhrkamp.
- Koerrenz, Ralf (2023). Erziehung. Eine Theorie der Aufklärung. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Kraft, Volker (2009). Pädagogisches Selbstbewusstsein. Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Kraft, Volker (2016). Das ‚Pädagogische‘? In Wolfgang Meseth; Jörg Dinkelaker; Sascha Neumann & Kerstin Rabenstein (Hrsg.). Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 235–240.
- Kraft, Volker (2021). Erziehung, Beratung, Psychotherapie. Eine Einladung zu Unterscheidungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krüger, Uwe (2016). Alpha-Journalisten und ihre Netzwerke unter Macht- und Geldeliten. In Björn Wendt; Marcus B. Klöckner; Sasscha Pommrenke & Michael Walter (Hrsg.) Wie Eliten Macht organisieren. Bilderberg & Co.: Lobbying, Think Tanks und Mediennetzwerke. Hamburg: VSA, 198–211.
- Lambrecht, Maïke (2023). Mit Absicht. Zur Empiriefähigkeit der pädagogischen Absicht als formalem Element des Pädagogischen. In Zeitschrift für Pädagogik, 69 (5), 634–651.
- Loh, Alexander (2021). Unterricht als Form der Kommunikation. Systemtheoretische Analysen der empirischen Operationalisierung unterrichtlicher Strukturdifferenzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, Niklas (1991 [1984]). Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 4. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2004 [1996]). Einführung in die Systemtheorie. Herausgegeben von Dirk Baecker. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.
- Luhmann, Niklas (2017 [2002]). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. 6. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2018 [1997]). Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster und zweiter Teilband. 10. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2018 [1970]). Funktionale Methode und Systemtheorie. In Niklas Luhmann: Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Wiesbaden: VS Verlag, 31–62.
- Luhmann, Niklas (2018 [1987]). Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funk-

- tionalen Differenzierung der Gesellschaft. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Mersch, Dieter (2021). Der Mensch zwischen Humanismus und Posthumanismus. In Thomas Senkbeil; Oktay Bilgi; Dieter Mersch & Christoph Wulf (Hrsg.). Der Mensch als Faktizität. Pädagogisch-anthropologische Zugänge. Bielefeld: transcript, 37–66.
- Meseth, Wolfgang (2023). Konturen des Pädagogischen. Zur epistemologischen Karriere einer erziehungswissenschaftlichen Reflexionsform. In Zeitschrift für Pädagogik, 69 (4), 466–480.
- Meseth, Wolfgang; Casale, Rita; Tervooren, Anja & Zirfas, Jörg (2019). Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In Wolfgang Meseth; Rita Casale; Anja Tervooren & Jörg Zirfas (Hrsg.) Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, 1–17.
- Meseth, Wolfgang & Lüders, Christian (2018). Einleitung: Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft. In Manfred Lüders & Wolfgang Meseth (Hrsg.). Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft. Befunde – Problemanzeigen – Desiderata. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 7–14.
- Meyer-Drawe, Käte (1992). „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative. In Zeitschrift für Pädagogik, 29 (Beiheft), 93–103.
- Milev, Yana (2013). Design(-Governance). In Lars Koch (Hrsg.). Angst. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart u.a.: Metzler, 226–235.
- Nassehi, Armin (2011). Gesellschaft der Gegenwart. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft II. Berlin: Suhrkamp.
- Nohl, Arnd-Michael (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive. In Zeitschrift für Pädagogik, 64 (1), 121–138.
- Nohl, Arnd-Michael (2022a). Erziehung. In Milena Feldmann; Markus Rieger-Ladich; Carlotta Voß & Kai Wortmann (Hrsg.). Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, 151–158.
- Nohl, Arnd-Michael (2022b). Erziehende Demokratie. Orientierungszumutungen für Erwachsene. Wiesbaden: Springer VS.
- Oelkers, Jürgen (1991). Theorie der Erziehung. Ein vernachlässigtes Thema (Einleitung zum Schwerpunkt). In Zeitschrift für Pädagogik, 37 (1), 13–18.
- Oelkers, Jürgen (1997). Allgemeine Pädagogik. In Zeitschrift für Pädagogik, 36 (Beiheft), 237–267.
- Prange, Klaus (2010). Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Prange, Klaus (2011). Zeigen – Lernen – Erziehen. In Karsten Kenklies (Hrsg.). Klaus Prange. Zeigen – Lernen – Erziehen. Edition Paideia. Jena: IKS Garamond, 21–61.
- Prange, Klaus (2012 [2005]). Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. 2., korrigierte und erweiterte Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus (2012). Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Prange, Klaus & Strobel-Eisele, Gabriele (2015 [2006]). Die Formen des pädagogischen

- Handelns. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Proctor, Robert N. (2008). Agnotology. A Missing Term to Describe the Cultural Production of Ignorance (and Its Study). In Robert N. Proctor & Londa Schiebinger (Hrsg.). *Agnotology. The Making & Unmaking of Ignorance*. Stanford, California: Stanford University Press, 1–33.
- Reichenbach, Roland (2003). Pädagogischer Kitsch. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (6), 775–789.
- Schäfer, Alfred (2007). Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik. In Norbert Ricken (Hrsg.). *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*: VS Verlag, 137–158.
- Schäfer, Alfred (2013). Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (4), 536–550.
- Schäfer, Alfred & Thompson, Christiane (2014). Arbeit am Begriff der Empirie – eine Einleitung. In Alfred Schäfer & Christiane Thompson (Hrsg.). *Arbeit am Begriff der Empirie*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Wittenberger Gespräche, II), 7–28.
- Scheffler, Israel (1971). *Die Sprache der Erziehung*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Schmidt, Robert (2018). Praxeologisieren. In Jürgen Budde; Martin Bittner; Andrea Bosen & Georg Rißler (Hrsg.). *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 20–31.
- Séville, Astrid (2017). „There is no alternative“. Politik zwischen Demokratie und Sachzwang. Frankfurt a. M.: Campus.
- Séville, Astrid (2018). Der Sound der Macht. Eine Kritik der dissonanten Herrschaft. München: Beck.
- Stalder, Felix (2017). *Kultur der Digitalität*. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Strobel-Eisele, Gabriele (2011). Fehlformen des Erziehens. In Gerhard Mertens; Ursula Frost; Winfried Böhm; Lutz Koch & Volker Ladenthin (Hrsg.). *Allgemeine Erziehungswissenschaft II. Studienausgabe*. Paderborn u. a.: Schöningh, 395–414.
- Stroß, Annette M. (2007). Indoktrination – ein (un)pädagogischer Begriff? In Henning Schluß (Hrsg.). *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag, 13–34.
- Thaler, Richard H. & Sunstein, Cass R. (2021 [2008]). *The Nudge. The Final Edition*. New York: Penguin Books.
- Vogel, Peter (2019). Facetten von „Normativität“ in Diskursen zur empirisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung. In Wolfgang Meseth; Rita Casale; Anja Tervooren & Jörg Zirfas (Hrsg.). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 311–328.
- Wehling, Elisabeth (2019[2018]). Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht. [Auch als Lizenzausgabe im Jahr 2017 erschienen in der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung: Band 10064]. 4., ungekürzte Auflage. Berlin: Ullstein.
- Welter, Nicole & Tenorth, Heinz-Elmar (2022). Entgrenzung des Erziehungsbegriffs. Risiken einer beliebten Strategie. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (1), 15–23.
- Wernet, Andreas (2008). Das Pseudologie-Syndrom: Zum Phänomen pädagogisch erzeugter Widersprüche. In Thomas Rihm (Hrsg.).

- Teilhaben an Schulen. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag, 237–251.
- Wimmer, Michael (2014). Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh.
- Zedler, Peter (2011). Vom Verschwinden der „Erziehung“ aus der Erziehungswissenschaft. Zum Nebeneinander von (Erziehungs-) Philosophie und sozialwissenschaftlicher Forschung. In Jutta Breithausen & Francesca Caputo (Hrsg.). *Pensiero Critico. Scritti internazionali in onore di Michele Borrelli*. Internationale Beiträge zu Ehren von Michele Borrelli. Cosenza: Pellegrini, 319–347.
- Zielonka, Marie-Luise (2023). Implizite Bilder. Strategien des Nicht-Zeigens in der zeitgenössischen Kunst. Bielefeld: transcript.
- Zuboff, Shoshana (2018). Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus. Aus dem Englischen von Bernhard Schmid. Frankfurt a. M. u. a.: Campus.

Florian Dobmeier, M.A., M.A., Doktorand und akademischer Mitarbeiter in der Abteilung Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen. Forschungsschwerpunkte: (Fehl-) Formen pädagogischer Operativität (insbes. Erziehung und politische Ästhetik des Nicht-zeigens); Pädagogisierung antihumanistischer Sozialtheorien (insbes. ‚Sozialität‘ als umstrittene Kategorie); qualitativ-rekonstruktive erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung und theoretische Forschung.

✉ florian.dobmeier@uni-tuebingen.de

(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

Abwertung wird nicht nur dem Erziehungsbegriff Unrecht getan; sie verhindert auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung. Wir plädieren für einen Erziehungsbegriff, der die inneren Ambiguitäten der Operation Erziehung betont und in einer dialektischen Wendung sowohl deren steuernden, disziplinierenden als auch emanzipativen Charakter sichtbar macht. Diesen Anspruch bündeln wir in unserer These: Erwachsenenbildung erzieht – denn sie kann gar nicht anders. Die Frage ist demnach nicht, ob Erziehung sein darf – sie ist ohnehin immer schon –, sondern was sie vermag. Wir orientieren uns dabei an einem Verständnis von Erwachsenenbildung, das auf die „Erhaltung von Wissen und Kompetenzen, der Verbesserung der Lebensführung und der Entwicklung der Persönlichkeit während des gesamten Lebenslaufs des erwachsenen Menschen“ (Koerrenz, Meilhammer & Schneider 2007, XV) zielt. Um die für diesen Kontext produktive Seite des Erziehungsbegriffs hervorzuheben, bemühen wir uns im Folgenden um einen knappen Umriss der kritisch-operativen Erziehungstheorie (Kap. 2) und hinterfragen aus dieser Theorieperspektive den Erziehungsbegriff hinsichtlich divergierender Menschenbilder (Kap. 2.1) sowie seines Verhältnisses zum Bildungsbegriff (Kap. 2.2). Der Beitrag schließt mit einem kurzen Resümee (Kap. 3).

2. Erziehung operativ denken

Im weiten Feld der Möglichkeiten, Erziehung (wie auch Bildung) zu bestimmen, hat Holzer bereits einige Logiken und Grenzen aufge-

zeigt. Sie argumentiert überzeugend, dass sowohl mit einem rein intentional gefüllten als auch einem rein ergebnisorientierten Erziehungsbegriff die erzieherische Wirklichkeit nicht angemessen beschrieben werden könne, da immer notwendigerweise eine Öffnung bestehen müsse (Holzer 2022, 104–105). In ihrem kurzen Exkurs zu „Funktionsweise[n]“ (ebd.) fehlt allerdings, was durchaus erstaunen mag, der Verweis auf operative Ansätze der Pädagogik, wie den des an anderer Stelle rezipierten Klaus Prange. Gerade das von Holzer festgestellte Problem der Unschärfe kann durch den Rekurs auf einen operativen Erziehungsbegriff, wenn nicht umgangen, so doch ein wenig entschärft werden.

„Wenn man genauer erfahren will, was alles zum Erziehen gehört, treffen wir auf eine Vielzahl von beschreibbaren Handlungen und Verhaltensweisen, die sich alle mehr oder weniger genau auf das Lernen der Kinder beziehen, so dass es fast scheint, als ob für alles und jedes auch noch eine erzieherische Bedeutung ausgemacht werden kann. [...] Der begriffliche Kern des Erziehungsgeschäfts verliert sich in der vielgestaltigen Umgangspraxis“ (Prange 2005a, 61), konstatiert Prange. Als Reaktion auf diese weitläufige und diffuse Begriffsvielfalt von Erziehung nimmt er dann den „Gegenweg der Reduktion“ (ebd., 65) und richtet seine Definitionsüberlegungen auf die operative Basis. Für Prange ist der Akt des Zeigens „diejenige Operation [...], die aller Erziehung eingeschrieben ist“ (ebd.). Gültigkeitskriterium ist für ihn lediglich die Triangulation: Der Bezug auf sich selbst, auf Andere und auf ein bestimmtes Thema (Prange 2005b, 16–17). Freilich schränkt Prange zunächst die Erzie-

hung auf das Kindesalter ein (Prange 2005a, 43–44), lässt aber insgesamt offen, ob und inwieweit auch Erwachsene grundsätzlich erzogen werden können, wenn ihnen etwas gezeigt wird. Er formuliert: „Es kommt darauf an, Lebensprobleme in Lernprobleme zu transformieren und dafür geeignete Erziehungsformen zu finden“ (Prange 2005b, 16). Koerrenz formuliert, im Anschluss an Prange, ebenfalls einen operativen Erziehungsbegriff, wendet diesen allerdings kritisch und intendiert damit eine „doppelte Scheidung“ (Koerrenz 2023, 64): Pädagogische Kritik bringt einerseits als Praxis des Unterscheidens eine Ordnung von unterschiedlichen Ausdrucksformen der Erziehung hervor. Andererseits bildet sie die Voraussetzung von Entscheidungen, die pädagogischer Praxis eine politische Dimension verleihen (ebd., 65). Erziehung bildet so gleichsam „Denkrahmen und Handlungsweise“ (ebd., 66), deren Rechtfertigung Aufgabe der Theorie ist. Die kritische Wendung besteht dann darin, zum ersten die Operation des Erziehens vom Akt des ‚Zeigens‘ zum ‚Wahrnehmen-Lassen‘ oder eben auch ‚Verbergen‘ weiterzuentwickeln; und zum zweiten, den Akteur dieser Handlung sichtbar und damit verantwortbar zu machen. Dieses Verständnis zielt darauf,

„Erziehung als ein Modell von differenzierten Lernsteuerungen zu entwickeln, in dem personales und strukturelles, direktes und indirektes erzieherisches Handeln unterschieden werden kann. Allem Handeln gemeinsam ist jedoch: Erziehung ist Macht und Herrschaftsausübung und bezieht sich über, von außen auf ein Individuum einwirkende Steuerungsprozesse auf das Lernen“ (Koerrenz 2022a, 154).

In diesem Steuerungsprozess macht Koerrenz die Freiheit des Zu-Erziehenden gegenüber den Impulsen von außen stark und gibt Erziehung so eine ethische Rahmung, die gleichsam den Bezug zum Begriff der Bildung darstellt. Darauf wird unten zurückzukommen sein (Kap. 2.2):

„Der operative Kern von Erziehung ist dementsprechend so zu bestimmen, dass die Freiheit der Lernenden im Horizont eines potentiellen Ausganges aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit als Grundlage für eine je individuelle Verantwortung für den Umgang mit den von außen kommenden Steuerungsimpulsen betrachtet wird“ (Koerrenz 2023, 47).

Wenn die Operation der Erziehung als äußere Steuerung von Impulsen, die auf Lernen zielen, verstanden wird, muss eine bedeutsame Dimension des Erziehungsbegriffs besonders betont werden: Erziehung ist etwas völlig Normales, Alltägliches. Erziehung passiert immer und überall dort, wo Menschen lernen und dieses Lernen intendiert von außen gesteuert wird. Erziehung ist dann Realität, vielmehr: Sie schafft Realität. Dabei verdeutlicht Koerrenz an mehreren Stellen, dass er zur Konstruktion seiner pädagogischen Theorie von der schwachen anthropologischen Konstante ausgeht, dass Menschen Lernwesen sind; und damit sowohl lernen können als auch des Lernens bedürfen (etwa Koerrenz 2022a, 154; 2023, 16). Erziehung wird dann als selbstverständliche und notwendige Reaktion auf menschliches Lernen im Lebenslauf-erkenn- und verantwortbar (s.a. die Überlegungen von Werner Loch 1979) und somit der Diskreditierung zunächst enthoben. In systematischer Absicht arbeitet beispielsweise auch Michael Winkler diesen

Gedanken heraus: „Noch einmal: Erziehung ist verhängt, wir entkommen ihr nicht [...]; es kommt darauf an, sie zu gestalten“ (Winkler 2020, 174; s. a. Winkler 2008).

Die Stärke des Koerrenz'schen Erziehungsbegriffs besteht unseres Erachtens darin, diese notwendige Gestaltung mit einem aufklärerischen Gestus zu untermauern und auch solche indirekt-intendierten gesellschaftlichen Konstitutionen als Erziehung auszuweisen, bei denen der weitere Begriff der Sozialisation zu kurz greift: „Die kritische Absicht der Theorie ist es, die Absichten hinter zahlreichen Arrangements institutionellen und informellen Lernens aufzuzeigen: Eine kritische Theorie der Erziehung zielt auf die Offenlegung, Identifikation und Benennung der Verantwortung für Lernsteuerungen“ (Koerrenz 2023, 54). Eine Handlung, die Lernen intendiert, ist zeitlich und räumlich nicht direkt an den Lernprozess gebunden. Eine kritische Erwachsenenbildung steht dann in der Pflicht, die Impulse, die das Lernen steuern, transparent zu machen. Eine Pflicht, die um die Unmöglichkeit ihrer eigenen Einlösung weiß und damit vielmehr einem alltäglichen Ringen um Anspruch und Realisierung ähnelt. Gemeint ist, soweit in der Bildungspraxis möglich, gegenüber den Zu-Erziehenden über Ziel und Nutzen aufzuklären, die erzieherischen Mittel darzustellen, auf explizite wie implizite Zwänge aufmerksam zu machen und schließlich die Möglichkeit zu eröffnen, auch anders und gegen das Lernangebot zu agieren. Nur auf diesem Wege, wenn Erziehung in der Erwachsenenbildung die handlungsleitenden Intentionen sowie das immanente Menschenbild erklärt und sich selbst kontextualisiert, überspitzt: ‚ge-

sellschaftlich informiert‘ ist, kann sie Aufklärung und Emanzipation sein.

Es ist nun aber nicht unser Ansinnen, die von Holzer nachdrücklich eröffnete Debatte mit dem Verweis auf einen pädagogischen Erziehungsbegriff zu schließen, welcher schlicht die Erziehungswirklichkeit anders beschreibt. Vielmehr geht es uns darum, die Vorbehalte gegen die Erziehung von Erwachsenen zu untersuchen, das heißt namentlich die Elemente des expliziten wie impliziten, personalen oder institutionellen Zwangs, die vermutete Unmündigkeit der Zu-Erziehenden, die unrechtmäßige Beeinflussung sowie die Fokussierung auf das Gesellschafts- und Wirtschaftssystem einer kritischen Analyse zuzuführen. Holzers Hinweis auf die notwendige Reflexion der Grundbegriffe in den unterschiedlichen Disziplinen der wissenschaftlichen Pädagogik, sowie ihr Drängen darauf, in der Praxis der Erwachsenenbildung Klarheit darüber zu schaffen, welche Formen erzieherischen Handelns vorliegen, sind wertvolle Impulse, um Erziehung in der Erwachsenenbildung kritisch zu beleuchten.

2.1 Auf der Suche nach dem homo educandus

Um die der Erwachsenenbildung inhärenten erzieherischen Elemente hervorheben und transparent machen zu können, erscheint es uns zentral, ihren Fluchtpunkt zu verstehen: den homo educandus, jenen zu erziehenden und der Erziehung bedürftenden Menschen. Das Menschenbild vieler Sektoren der Erwachsenenbildung wird von Holzer (2022, 102) mit einer Zurichtung auf die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft assoziiert. In einer kapitalistischen Welt sei der homo educandus

niemals fertig erzogen, sondern zu beständiger Weiterqualifizierung angehalten, was sich in Idealen wie dem lebenslangen Lernen niederschlägt. So sehr wir der Kritik an gegenwärtigen, verschleierte Zugriffen auf das Subjekt zustimmen, muss doch ein Moment innegehalten werden: denn anhand der Geschichte des Begriffs lebenslangen Lernens lässt sich treffend auch jene innere Ambivalenz verstehen, die wir für den Erziehungsbegriff hervorheben wollen. Dabei geht es uns nicht darum, eine genuin neue Diskussion zu eröffnen, sondern an die entsprechende kritische Perspektive innerhalb der Erwachsenenbildung anzuschließen (Gruber 2007; Felden 2020 und hierin insbes. Borgmann 2020, 23).

Als Bezugskonzept zu Erwachsenenbildung lässt sich lebenslanges Lernen teils bis ins 12. Jahrhundert zurückverfolgen (Koerrenz et al. 2007). Begriffsgeschichtlich wird lebenslanges Lernen zuerst während der Reformation artikuliert und findet sich prominent in der lutherischen Tradition eines Lernens *per totam vitam* (Ledl 2006, 51). Ein guter Christ lernt nach Martin Luther sein Leben lang, d. h. „von der Kindertaufe [...] bis ins Grab resp. zur Auferstehung“ (ebd., 324). Zwar führt von dort ein Weg zu Max Webers (2016 [1904-1905]) Verständnis einer protestantischen Ethik als Geist des Kapitalismus, wie sie auch im Werk Immanuel Wallersteins (2012, 41) behandelt wird: Jenes auf Fleiß und Selbstdisziplin zielende Menschenbild des Protestantismus passe nur zu gut zur Ideologie des aufstrebenden Marktliberalismus nach 1789. Neben dieser kritischen Lesart betont Koerrenz (2013a) jedoch jenes lutherische Verständnis lebenslangen Lernens als ein Konzept von *Bildung als protestantisches Modell*, das auf „Selbstbil-

dung“ (ebd., 9) zielt. Koerrenz rekonstruiert, wie in der Anthropologie der Reformation Protestantismus und Aufklärung eine Verbindung eingehen, die den Menschen als für seinen eigenen Lebenslauf verantwortlich zeichnet und so „Bildung als Modus der Lebenslaufgestaltung“ (Koerrenz 2013b, 20) definiert. Im Gefolge der europäischen Aufklärung gibt es kein Zurück in eine festgefügte Welt einer scheinbar gottgegebenen Ordnung. Vor diesem Hintergrund scheint die Vorstellung eines niemals endenden, lebenslangen Lernprozesses durchaus einen emanzipativen Charakter aufzuweisen. Gewendet als Modell des Umgangs mit einer von Kontingenz und Brüchen gezeichneten Welt, ist lebenslanges Lernen zugleich notwendiger Modus der Welt-Bewältigung und emanzipatives Moment einer Befreiung: weg von den Fesseln einer sozialen Ordnung im Horizont der Abwesenheit sozialer Mobilität hin zu einem Bewusstsein nimmermüder Kritik. Lebenslanges Lernen erscheint so mitnichten als reine Ausgeburt des Kapitalismus, sondern als protestantisches Modell, das in sich ambivalent ist. Im Zuge der Kommodifizierung immer weiterer Teile der Gesellschaft fällt diese Ambivalenz jedoch zunehmend einer kapitalistischen Verwertungslogik zum Opfer.

Die von Holzer in diesem Sinne zurecht kritisierte Einschränkung des lebenslangen Lernens auf beständige Weiterqualifikation durch Akkumulation immer neuer Wissensgüter ist die Aufhebung jener dem lebenslangen Lernen inhärenten Dialektik von (früh-)kapitalistischer Einpassung und kritischer Emanzipation und als solche ein Kind des Neuhumanismus, in dem Bildung zur Ware degeneriert (Koerrenz 2013a, 9; Adorno 2016[1959]).

Heutige Formate Lebenslangen Lernens – wie die auch von Holzer erwähnten Weiterqualifikations- und Trainingsformen – rekurren auf ein neues Bild des Menschen, der sich in einer zunehmend entgrenzten und flexibilisierten Welt zurechtfinden muss. In den letzten 40 Jahren haben Soziolog:innen diesen neuen Menschen als Teil einer Risikogesellschaft (Beck 1986) definiert, die sich fortwährend beschleunigt (Rosa 2005) und das Subjekt als Ich-Unternehmer:in anruft (Broeckling 2007), bis es schließlich als singuläres Subjekt (Reckwitz 2019) wahlweise in einer Abstiegs-gesellschaft (Nachtwey 2016) oder im Paternoster gefangen ist (Reckwitz 2019). Erwachsenenbildungsangebote und -zwänge reagieren auf diese Phänomene und sie reagieren in der Tat subtil: Die zeitgenössischen Marktlogiken kleiden sich in das Gewand des Normalen und präsentieren dem homo educandus Ideale, an denen er sich zu messen hat, so er denn in der derartig strukturierten Welt zu leben vermögen möchte. Diese Ideale fließen letztlich auch in die Erwachsenenbildung ein und wirken erzieherisch, gerade indem sie die historisch gewordene kapitalistische Gesellschaft als alternativlos, ‚natürlich‘ oder eben schlicht ‚normal‘ präsentieren (Koerrenz 2023, 130–144).

Das Problem ist dabei jedoch nicht, dass dermaßen *erzogen wird*. Unabhängig vom jeweils dahinterstehenden Menschenbild gibt es immer eine gewisse Normalität, die dem Subjekt als Maßstab seiner Selbstwerdung intentional gezeigt wird. Problematisch ist vielmehr eben jenes Menschenbild, das fortwährende Selbstoptimierung und -ausbeutung als Norm setzt und jede Form von Schwäche, Unlust oder gar Widerstand als Delinquenz wertet und entsprechend bestraft – so wie im Fall der von Holzer

zurecht kritisierten Sanktionen für ALG II-Empfänger:innen, die sich einer Qualifikationsmaßnahme entziehen. Erziehen – um die treffende Formulierung erneut aufzugreifen – wird im Kontext intendierter Lernsteuerung ohnehin immer. Es kommt jedoch darauf an, die dahinterliegende Intention zu reflektieren, sie – im Idealfall – sichtbar und danach diskutierbar zu machen und einer kritischen Reflexion zuzuführen. Eine solche kritisch-emanzipative Erwachsenen-erziehung führt gerade nicht notwendig zur Einpassung in bestehende Gesellschaftsstrukturen und -ansprüche, sondern eröffnet einen Reflexionshorizont, der in seiner utopischen Dimension auch in die Lage versetzt, zu sozialer Veränderung beizutragen. Diese Diskussionen um die Möglichkeiten und Grenzen einer Fokussierung auf das ‚vernünftige‘ oder ‚selbstorganisierte‘ Subjekt als maßgeblich beteiligt am Lernerfolg sind der Erwachsenenbildungsforschung unter dem Stichwort ‚subjektwissenschaftliche Lerntheorie(n)‘ wohlbekannt (Ludwig 1999; Grotlüschen 2005 oder Grotlüschen & Pätzold 2020). Hier gilt es jedoch, den „Anonymisierungsprozess des Kapitals“ (Gamm 1984, 188), der sich in den nur scheinbar ‚neutralen‘ Weiterbildungsangeboten verbirgt, in seiner erzieherischen, d.h. intentionalen Dimension kenntlich zu machen, in der der gesellschaftliche status quo als faktisch gegeben und beständig erscheint. So sind Erwachsenen- und Weiterbildungsangebote, wie oben beschrieben, in ihrer Einlassung in die gegenwärtige Hegemonie des unternehmerischen Selbst zu betrachten (Atzmüller 2023, 194). Nicht die Tatsache, *dass* der homo educandus fortwährend erzogen wird, ist dann Gegenstand der Kritik, sondern die Frage, *wie, durch wen und zu wessen Gunsten*

erzogen wird. Unter Fokussierung der ethisch bedenklichen Ziele, die sich in scheinbar universell-marktförmige Ideale kleiden, muss der Anspruch der Erwachsenenbildung auf Freiheit und Verantwortung als Einspruch gegen die normalisierten Verwertungslogiken erhoben werden (Koerrenz et al. 2007, XV) und so letztlich auf ein utopisches Ende von Ausbeutung hindeuten (Gamm 1984, 184).

2.2 Zum Verhältnis von Erziehung und Bildung

Um Holzers grundlegendem Anliegen zu folgen und „erzieherische Elemente“ (Holzer 2022, 95, 97) der Erwachsenenbildung einer Kritik zugänglich zu machen, erscheint es uns abschließend sinnvoll, eine Verhältnisbestimmung explizit zu machen, die bereits mehrfach angeklungen ist. Im Folgenden das Verhältnis zwischen Erziehung und Bildung im Kontext der Erwachsenenbildung zu bestimmen, dient der genaueren Auseinandersetzung mit der Frage nach den Zielen von Erziehung.

In dieser Absicht ist es zunächst wichtig, zwei Dimensionen der – nicht nur bei Koerrenz – zentralen Kategorie der Intention, d. h. der Zielgerichtetheit, im Erziehungsgeschehen auseinanderzuhalten: Einerseits wird Erziehung in der Perspektive einer Allgemeinen Pädagogik und hier besonders der Operativen Pädagogik als intentionale Steuerung des Lernens von Menschen verstanden. Intentionalität spielt eine zentrale Rolle, weil sie die erzieherische Handlung erst zu einer solchen macht (Koerrenz 2023, 12–14). Intentionalität wird dabei nicht auf eine rein personale Beziehungs- und Interaktionsebene reduziert, sondern auch in scheinbar ‚natürlich‘ gegebenen Phänomenen wie Institutionen

oder Diskursen als mittelbar wirksam identifiziert (ebd., 130–134). Erziehung als Operation ist somit mehr und anderes als Verhalten, Reaktion oder Reflex. Ganz grundlegend haben wir es nur mit Erziehung zu tun, wo absichtsvoll gehandelt wird oder wurde und sich dieses Handeln auf die Lernsteuerung von anderen Menschen bezieht. Hier verläuft einerseits die Grenze zur Sozialisation, die als nicht-intentionale Lernsteuerung bestimmt werden kann (ebd., 26; zum Begriff der Sozialisation in der Pädagogik auch Scherr 2016, 33–41). Andererseits ist durch die Richtung der Intention auch die Grenze zur Bildung markiert: „[M]an kann sich nicht von anderen bilden lassen“ (Prange 2006, 5), sehr wohl aber kann man sich erziehen lassen. Bildung ist – über weite Teile des abendländischen Nachdenkens über Pädagogik (Ballauff 1953) – ein selbstreflexiver Prozess. Man bildet *sich*: „Im ersten Fall des Erzogenwerdens sind wir Adressaten von fremden Absichten, im zweiten Fall richten wir uns an die eigene Adresse“ (Prange 2006, 5; s. a. Bieri 2005).

Etwas Anderes ist es, nach der Intention von Erziehung, d. h. nach deren inhaltlichen Zielen zu fragen. Die vorliegenden Überlegungen sind durch die Beobachtung motiviert, dass zur Konstitution der kritisch-operativen Erziehungstheorie zunächst – der Form nach – ein weiter Begriff von Erziehung genutzt wird. Nach Koerrenz ist Lernen und dessen Steuerung das Proprium der Pädagogik. Wo Menschen lernen und dieses Lernen einer absichtsvollen Steuerung unterliegt, haben wir es entweder mit Erziehung oder mit Bildung zu tun. Holzer fordert in ihrem Debattenbeitrag eine Erwachsenenbildung, die ihrem Namen gerecht wird; eine Pädagogik, die

Bildung ermöglicht. Dieser Forderung liegt die Gleichsetzung von Erziehung mit Fremdbestimmung einerseits und von Bildung mit Selbstbestimmung andererseits zugrunde. Durch diese Ordnung wird gleichsam eines der grundlegenden Paradoxa der Pädagogik angesprochen: Wie ist Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung zu erreichen und wie kann Pädagogik somit im Rahmen des Projekts Aufklärung verortet werden? Immanuel Kant bringt dieses Paradoxon bereits 1803 in seinen Vorlesungen zur Pädagogik auf die einschlägige Formel: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 2014[1803], 711). Nach Holzer findet sich in Teilen der Erwachsenenbildung die Tendenz, erzieherische Elemente zu tilgen (2022, 97), insofern wir es hier mit mündigen, d.h. selbständigen Erwachsenen zu tun haben. Erwachsenenbildung, die ihren Namen verdiene, so die implizite Überzeugung, müsse auch Bildung im Sinne von Mündigkeit und Selbstbestimmung ermöglichen. Diese Überzeugung trägt einem Denkmodell Rechnung, welches Bildung als kritisch hinterfragende Haltung gegenüber den eigenen Selbst- und Weltverhältnissen eines Menschen sowie deren potentielle Veränderung auffasst (Dörpinghaus, Poenisch & Wigger 2009, 10). In der vorliegenden Lesart von Erziehung und Bildung im Rahmen einer kritisch-operativen Pädagogik ist diese Bedingung gegeben, wenn Menschen in der jeweiligen pädagogischen Konstellation das eigene Lernen steuern können und nicht völlig und unselbstständig der Lernsteuerung von außen ausgeliefert sind. Dieser Anspruch an das Lernen ist eine Zumutung für die Lernenden; eine notwendige Zumutung, wenn

Lernen mehr sein soll als Konditionierung. Es sei an dieser Stelle betont, dass die Freiheit der Lernenden, über das eigene Lernen zu verfügen, stets relativ ist. Radikal zu Ende gedacht, besteht die Möglichkeit der eigenen Lernsteuerung kritisch-operativ betrachtet dennoch und hängt in aufklärerischer Tradition mit der Freiheit und Verantwortung – bei Kant mit dem Mut (Kant 1999 [1784]) – des lernenden Individuums zusammen. Das hier implizierte Menschenbild mag auf einen ersten Blick idealistisch, wenn nicht gar weltfremd erscheinen. Auf den zweiten Blick offenbart sich jedoch, dass die Komplexität des menschlichen Daseins, bestehend in der Aussetzung in Freiheit und Verantwortung, ernst genommen wird. Exemplarisch steht hier das Rechtssystem, innerhalb dessen das Individuum als gleichermaßen in Freiheit und Verantwortung handelndes Subjekt adressiert wird. So formuliert Koerrenz: „Erziehung im Horizont der Aufklärung kann die Asymmetrie, die Erziehung als Steuerung von Lernen kennzeichnet, nicht mehr einseitig verstehen“ (Koerrenz 2023, 46). Erziehung sei zwar eine von außen auf Menschen zukommende Lernsteuerung. Dies sei jedoch nicht die „einzige ‚aktive‘ Seite, die es bei einer der Aufklärung gemäßen Theorie zu berücksichtigen“ (ebd.) gelte. Vielmehr seien es die „empfangenden“ Menschen selbst, die sich in relativer Freiheit und absoluter Verantwortung zu den in der Lernsteuerung vermittelten Informationsgehalten aktiv in ein Verhältnis setzen“ (ebd.).

Dieses existentielle Moment von Freiheit und Verantwortung für das eigene Denken, Handeln und zuallererst Lernen macht den wesentlichen Ausgangspunkt der kritisch-

operativen Erziehungs- (Koerrenz 2023) und Bildungstheorie (Koerrenz 2022b; 2013b) aus. Gemeint ist hiermit der oben bereits angeklungene und von Holzer geforderte Spielraum für Widerstand (Holzer 2022, 107–108) auch im institutionellen Rahmen von Erwachsenenbildung. Dieser Spielraum entsteht und besteht dort, wo Lernende die Möglichkeit verwirklichen, auf ein Lernangebot, das letztlich ein Wahrnehmungsangebot ist, nicht gezwungenermaßen in dem durch die erziehende Person intendierten Sinne zu reagieren (Koerrenz 2023, 48–52). Lernen ist in einem gewissen Sinn immer unverfügbar und widerständig (Meyer-Drawe 2005). Pädagogik ist keine Technologie (Luhmann & Schorr 1982), die Erreichung der Ziele von Erziehung ist nicht mit der Wirkung auf eine ursächliche Handlung gleichzusetzen. Einer der Faktoren, der zu diesem „Technologiedefizit“ (ebd.) in entscheidendem Maße beiträgt, ist die Möglichkeit der Bildung, die wiederum mit Entscheidungen des Individuums zusammenhängt. Vor diesem Hintergrund erscheint auch in kritisch-operativer Absicht Bildung als Ziel von Erziehung: „Der operative Kern von Erziehung ist nicht ohne Bildung zu denken. [...] Damit ist zugleich ausgesagt, dass Erziehung nicht alle absichtsvollen Steuerungsimpulse seit der Geburt umfasst, sondern letztlich ein ethisch begründetes Projekt der Lernsteuerung ist, das der Freiheit und Verantwortung der Lernenden als ‚Zu-Erziehenden‘ Rechnung zu tragen hat“ (Koerrenz 2023, 47). So kann auch im Kontext der Erwachsenenbildung *Erziehung als Ermöglichung von Bildung* (Anhalt, Rucker & Welti 2018) verstanden werden. Dies bestärkt einmal mehr die Ausgangsthese der

vorliegenden Replik, dass Erziehung nicht per se eine zu vermeidende Praxis im Umgang mit Erwachsenen ist.

3. Resümee

Unter Rückgriff auf den kritisch-operativen Erziehungsbegriff nach Koerrenz (2023) lassen sich die von Holzer (2022) markierten erzieherischen Elemente in der Erwachsenen- und Weiterbildung als konstitutive Elemente derselben ausweisen. Jede intendierte Steuerung des individuellen Lernens ist erzieherisch, sofern den Lernenden ein bestimmtes Wahrnehmungsangebot zur Verfügung gestellt wird, anhand dessen sich ihre Bildung vollziehen kann – oder auch nicht. Grundlage der hier vertretenen Argumentation ist der Fokus auf die dem Erziehungsbegriff inhärente Dialektik von äußerem Eingriff in den Lernprozess und kritisch-emanzipativem Umgang mit den vorfindlichen Wahrnehmungsangeboten seitens der Lernenden. Diese Dialektik haben wir exemplarisch anhand des Begriffs des Lebenslangen Lernens expliziert, an dem sich zeigt, dass Erwachsenenbildung und die damit verbundenen Erziehungsformen nicht zwangsläufig als Ausdruck kapitalistischer Überwältigung gedacht werden müssen. Aus der Perspektive einer kritisch-operativen Pädagogik ist Erziehung ein unumgänglicher und konstitutiver Bestandteil jeder Erwachsenenbildung, wie auch anderer Bereiche der Kultur, insofern diese die Gesamtheit menschlichen Handelns in Geschichte und Gegenwart enthält. Wenn Erziehung jegliche Handlungen umfasst, die auf die Steuerung von Lernprozessen anderer Menschen zielen, dann ist die zentrale

Frage einer – ebenfalls – kritischen Theorie der Erziehung nicht: „*Muss* das sein?“, sondern: „*Wie* muss das sein?“. Erwachsenen- und Weiterbildung muss sich ihrer nicht zu überwindenden erzieherischen Dimension bewusst sein. Doch anstatt sie ausschalten zu wollen, gilt es ihr kritisch-emanzipatives Potential zu nutzen. Eine Debatte um erzieherische Elemente in der Erwachsenenbildung sollte dann – wie in anderen Kontexten der institutionellen Pädagogik – auf die Frage nach der ethischen Begründung konkreten pädagogischen Handelns zielen. Im Rahmen einer kritisch-operativen Pädagogik ermöglicht Erziehung erst Bildung und ist somit ein aufklärerisches Projekt. Erwachsenenbildung erzieht, denn – und hier kommen wir auf unsere Kernthese zurück – sie kann gar nicht anders. Der Mehrwert des in diesem Beitrag skizzierten kritisch-operativen Ansatzes besteht unter dieser Leitidee darin, das dialektische Spannungsfeld des Erziehungsbegriffs zu beleuchten und so die Möglichkeit zu eröffnen, Erziehung einerseits dekonstruktiv als Analysewerkzeug für gegebene Formen von Lernsteuerung und andererseits konstruktiv als Anknüpfungspunkt für eine kritisch-emanzipative Erwachsenenbildung zur Diskussion zu stellen.

Literatur

Adorno, Theodor (2016 [1959]). Theorie der Halbbildung. In Volker Steenblock & Hans-Ulrich Lessing (Hrsg.). „Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht ...“. Klassische Texte einer Philosophie der Bildung. Freiburg u. a.: Karl Alber, 145–167.

Anhalt, Elmar; Rucker, Thomas & Welti, Gaudenz (2018). Erziehung als Ermöglichung von Bildung. Über die originäre Problemstellung der Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungsforschung. In *Erziehungswissenschaft*, 29 (56), 19–25.

Arendt, Hannah (1994). Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper.

Atzmüller, Roland (2023). Pädagogisierung hegemonialer Herrschaft. Die aktuelle Relevanz des gramscianischen Hegemoniekonzepts. In María do Mar Castro Varela; Natascha Khakpour & Jan Niggemann (Hrsg.). *Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 184–196.

Ballauff, Theodor (1953). *Die Grundstruktur der Bildung*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bieri, Peter (2005). Wie wäre es gebildet zu sein? <https://docplayer.org/88293-Wie-waere-es-gebildet-zu-sein.html> [10.12.2023].

Bollenbeck, Georg (1996). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Borgmann, Stephanie (2020). Do you dare to be human? Ambivalente Rezeptionen des Menschseins und des Lebenslangen Lernens. In Heide von Felden (Hrsg.). *Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen*. Wiesbaden: Springer VS, 17–32.

Bröckling, Ulrich (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Dörpinghaus, Andreas; Poenitsch, Andreas & Wigger, Lothar (2009). Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt: WBG.
- Felden, Heide von (Hrsg.) (2020). Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Gamm, Hans-Jochen (1984). Die materialistische Pädagogik. In Westermanns Pädagogische Beiträge, 36 (4), 182–188.
- Grotlüschen, Anke (2005). Expansives Lernen. Chancen und Grenzen subjektwissenschaftlicher Lerntheorie. In Berufsbildung, 36, 17–22.
- Grotlüschen, Anke; Pätzold, Henning (2020). Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Stuttgart: utb.
- Gruber, Elke (2007). Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. In: Magazin erwachsenenbildung.at, (0), 2–12.
- Holzer, Daniela (2022). Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht! In Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 5 (2), 95–114.
- Kant, Immanuel (2014 [1803]). Über Pädagogik. (Werkausgabe Immanuel Kant, Bd. 12) Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 695–761.
- Kant, Immanuel (1999 [1784]). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In Horst D. Brandt (Hrsg.). Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften. Hamburg: Meiner, 20–27.
- Koerrenz, Ralf (2013a). Bildung als protestantisches Modell. In ders. (Hrsg.). Bildung als protestantisches Modell. Paderborn: Schöningh, 7–16.
- Koerrenz, Ralf (2013b). Bildung als Kultur des Protestantismus: In ders. (Hrsg.). Bildung als protestantisches Modell. Paderborn: Schöningh, 17–42.
- Koerrenz, Ralf (2022a). Erziehung als Operation. Eine kritische Theorie. In Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 98 (2), 150–165.
- Koerrenz, Ralf (2022b). Bildung. Eine Theorie der Postmoderne. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Koerrenz, Ralf (2023). Erziehung. Eine Theorie der Aufklärung. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Koerrenz, Ralf; Meilhammer, Elisabeth & Schneider, Käthe (Hrsg.) (2007). Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung. Jena: edition Paideia.
- Ledl, Andreas (2006). Eine Theologie des Lebenslangen Lernens. Studien zum pädagogischen Epochenwandel bei Luther. Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung. Berlin: Lit.
- Loch, Werner (1979). Lebenslauf und Erziehung. Essen: Neue deutsche Schule.
- Ludwig, Joachim (1999). Zugänge zum selbstgestalteten Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. In Report, 43, 60–73.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl-Eberhard (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Niklas Luhmann & Karl-Eberhard Schorr (Hrsg.). Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 11–40.
- Meyer-Drawe, Käte (2005). Anfänge des Lernens. In Dietrich Benner (Hrsg.). Erziehung - Bildung - Negativität. Theoretische Annäherungen, Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität, exemplarische Studien. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49, 24–37.
- Meyer-Drawe, Käte (2012). Diskurse des Lernens. Boston: Brill.

- Nachtwey, Oliver (2016). Die Abstiegsge-
sellschaft. Über das Aufbegehren in der
regressiven Moderne. Frankfurt a.M.:
Suhrkamp.
- Prange, Klaus (2005a). Die Zeigestruktur der
Erziehung. Grundriss der Operativen Pädä-
gogik. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus (2005b). Die vielen Erzie-
hungswissenschaften und die eine Pädä-
gogik. Zum Verhältnis von Erwachsenen-
bildung und Allgemeiner Pädagogik. In
Report, 28 (1), 13–22.
- Prange, Klaus (2006). Erziehung im Reich
der Bildung. In Zeitschrift für Pädagogik,
52 (1), 4–10.
- Reckwitz, Andreas (2019). Die Gesellschaft
der Singularitäten. Zum Strukturwandel
der Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2005). Beschleunigung. Die
Veränderung der Zeitstrukturen in der Mo-
derne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Scherr, Albert (Hrsg.) (2016). Soziologische
Basics. Eine Einführung für pädagogische
und soziale Berufe. Wiesbaden: Springer VS.
- Wallerstein, Immanuel (2012). Der Siegeszug
des Liberalismus (1789 – 1914). Das mo-
derne Weltsystem IV. Wien: Promedia.
- Weber, Max (2016 [1904-1905]). Die protes-
tantisches Ethik und der ‚Geist‘ des Kapi-
talismus. Wiesbaden: Springer VS.
- Winkler, Michael (2008). Erziehung - ein Ver-
hängnis? Heydorn und Hegel über Grund-
lagen der Pädagogik. In Neue Praxis, 38 (1),
110–119.
- Winkler, Michael (2020). Erziehung. In Petra
Bollweg; Jennifer Buchna; Thomas Coelen
& Hans-Uwe Otto (Hrsg.). Handbuch
Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS,
169–188.

Daniel Lieb, M.A., Wissenschaftlicher Mit-
arbeiter am Institut für Bildung und Kultur
der Universität Jena. Projektmitarbeiter im
Drittmittelprojekt ‚THInKI – Thüringer
Hochschulinitiative für KI im Studium‘.
Forschungsschwerpunkte: Historische & ma-
terialistische Pädagogik, Weltsystemanalyse
sowie Qualitative Sozialforschung.

✉ daniel.lieb@uni-jena.de

Sarah Ganss, M.A./M.Litt., Wissenschaft-
liche Mitarbeiterin am Institut für Bildung
und Kultur der Universität Jena. Forschungs-
schwerpunkte: Erziehungs- und Bildungsphi-
losophie, Ästhetische Bildung sowie Gender-
und Queer-Studies.

✉ sarah.elisabeth.ganss@uni-jena.de

Pia Diergarten, M.A., Wissenschaftliche
Mitarbeiterin am Institut für Bildung und
Kultur der Universität Jena, Koordination
des Projekts „Digitale Bildung und KI“ am
Lehrstuhl für Historische Pädagogik und
Globale Bildung. Forschungsschwerpunkte:
Bildung und Digitalität, Pädagogik und He-
terogenität sowie Bildungsphilosophie und
Skepsis.

✉ pialucia.diergarten@uni-jena.de

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-

schen Macht- und Herrschaftsverhältnissen und damit verbundenen Kapital- und Klassifizierungskämpfen einher (Hunold 2022). Während die Erziehung von Kindern gesellschaftlich anerkannt und eingefordert wird, bleibt Erwachsenenenerziehung weitgehend verkannt und darf nicht sein. Im Unterschied zur Kindererziehung basiert Erwachsenenenerziehung außerdem weniger auf einer fixierten, vielmehr auf einer relativ variablen Rollen- und Machtasymmetrie, wobei mitunter auch stabile Erziehungsverhältnisse zwischen Erwachsenen bestehen können (Hunold 2019; 2022; 2023). Werden Erwachsene zum Beispiel in Arbeits- und Weiterbildungskontexten zu Sparsamkeit und Fleiß oder Kreativität und Innovation erzogen (s.a. Gonon 2002), bleibt Erziehung als solche häufig unerkannt, weil die Orientierungszumutungen mit verborgenen Machtmechanismen und impliziten Feldlogiken verknüpft sind.

2. Macht als Prämisse und Verstärkung von Erwachsenen-erziehung

Folgende Mechanismen und Mittel der Macht ermöglichen und verstärken Erwachsenenenerziehung:

(1) Erwachsenenenerziehung basiert auf „Sozialisationsmacht“ (Hunold 2019, 48). Über feld-, milieu- und organisationsbezogene Erfahrungen werden Menschen in spezifische Ordnungen und Bedeutungen einsozialisiert, die im Habitus sowie in der Ding- und Sozialwelt doppelt existieren und durch Habitualisierung und Materialisierung stabilisiert werden (in Anlehnung an Bourdieu & Wacquant

2013[1987], 160–161). Durch Sozialisationsmacht wird Erziehung als solche dem Bewusstsein und der Reflexion entzogen und kann sich stillschweigend vollziehen. Das Zugemutete wird von den Zu-Erziehenden unter Umständen noch irgendwie bemerkt und zuweilen auch abgelehnt, aber nicht als Erziehung sichtbar. Erziehende greifen auf eine Macht zurück, die ihre Erziehungsversuche verschleiern und dadurch erst die Bereitschaft der Zu-Erziehenden zur Annahme und Aneignung der zugemuteten Haltungen und Orientierungen ermöglichen (Hunold 2020, 149; auch Prange 2012, 91). Wird Erwachsenenenerziehung als solche nicht erkannt, weil diese nicht sein darf und deshalb nicht untersucht wird, kann relativ unbemerkt erzogen werden.

(2) Durch Feld-, Milieu- und Organisationsbedingungen gründet Erwachsenen-erziehung des Weiteren auf Kapitalmacht. In Anlehnung an Pierre Bourdieu lässt sich festhalten, dass beim Erziehen auf ökonomisches, kulturelles, soziales und/oder symbolisches Kapital (u.a. Geld, Wissen, Netzwerke, Status) zurückgegriffen wird. Das Volumen und die Struktur von Kapital gehen mit den Erfahrungen und Möglichkeiten in den jeweiligen Sozialmilieus, Organisationen und Medienwelten einher und sind von den gesellschaftlichen Positionen der feldkämpfenden Akteur*innen abhängig. Kapital, das bei Erziehungsversuchen mobilisiert wird, ermöglicht aber keine statische Machtposition, sondern kann jederzeit von den Erziehenden und Zu-Erziehenden entwertet oder verkannt werden sowie auf deren Gegenmacht stoßen (in Anlehnung an Bourdieu & Wacquant 2013[1987], 124–135). Die ermächtigen-

den Kapitalformen verleihen Erziehenden vorläufig eine relative Deutungshoheit und Durchsetzungskraft in Organisationen (Hunold 2019; Gonon 2002) und/oder gesellschaftlichen Diskursen (Klinge, Nohl & Schäffer 2022; Hunold 2023). Orientierungszumutungen können durch konzentrierte Kapitalmacht aber auch dominant und hegemonial werden, zum Beispiel, wenn kapitalschwache Klassen permanent durch kapitalprivilegierte Klassen im Bildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt oder wenn geflüchtete Menschen einseitig durch Angehörige einer deutungs- und durchsetzungsstarken Gesellschaftsfraktion in öffentlichen Sphären erzogen werden (exemplarisch: Eribon 2016, 98–161). Eine kritische Erwachsenenbildungsforschung könnte in diesem Zusammenhang die teils expliziten, teils impliziten Orientierungszumutungen in den Blick rücken und Erziehungsaspekte in den Konzepten und Praktiken des lebenslangen Lernens und marktkonformen Optimierens analysieren. (3) Auf der Grundlage von Kapitalmacht werden zudem Sanktionsankündigungen möglich, wodurch erzieherische Orientierungszumutungen verstärkt werden. Besonders im Zuge von „Organisationserziehung“ (Hunold 2019) werden positive und negative Sanktionen in Aussicht gestellt, um den Orientierungszumutungen einen gewissen Nachdruck zu verleihen (ebd., 110–114). Sanktionen müssen nicht immerzu und ebenso wenig vehement angekündigt werden. Auch ohne andauernde Sanktionsandrohungen werden die Zu-Erziehenden aus ihrer Erfahrung wissen, dass (einige) Mitglieder im Dienst der Organisation jederzeit bestimmte

Handlungen und Haltungen negativ oder positiv sanktionieren können (Nohl 2014, 216–217). Organisationen erziehen zum Beispiel neue oder deviante Akteur*innen, wenn diese, kalkuliert oder vorreflexiv, Zuständigkeiten und Regeln unterlaufen oder missachten, die Mitgliedschaft oder Dienstleistung aber nicht beendet werden soll oder kann. In Bezug auf die Erwachsenenbildung lässt sich ergänzen, dass Menschen in und durch Arbeits- und/oder Weiterbildungsorganisationen häufig bestimmte Orientierungen und Haltungen zugemutet werden, um herkunftsbedingte Grenzen und habituelle Widerstände zu bearbeiten respektive um Anpassung oder Entfaltung zu ermöglichen (s. a. Wittpoth 2003, 518–519).

3. Erwachsenenenerziehung entmystifizieren

Vor dem Hintergrund dieser erziehungs- und machtanalytischen Argumentation kann an Holzers (2022) Beitrag angeknüpft werden, um Erwachsenenenerziehung zu entmystifizieren, ohne damit eine bestimmte oder mehr Erziehung einzufordern. Besonders da, wo Lern- und Bildungsangebote ins Leere laufen oder unpassend sind, werden Erwachsene zuweilen auch erzogen, um feldbedingten Notwendigkeiten und Anforderungen und Gesetzen und Normen gerecht zu werden. Indem sich Holzer der Erwachsenenenerziehung und damit den Zumutungen von Orientierungen im Erwachsenenalter zuwendet, lehnt sie sich gegenüber einer radikalen Angebotsorientierung in der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft auf, die primär an marktkliberale und

neokonservative Menschenbilder und Weltanschauungen anknüpft. Anders formuliert: Wird ausschließlich auf Lern- und Bildungsangebote im Erwachsenenalter gesetzt, dann wird übersehen, dass Menschen aufgrund ihrer Herkunft und Position in der Gesellschaft nicht die gleichen Erfahrungs-, Entfaltungs- und Einflussmöglichkeiten vorfinden. Aufgrund gesellschaftlicher Feldkonflikte und ungleicher Kapitalstrukturen sind Menschen aus unterschiedlichen Sozialmilieus (u. a. Klassenlage, Gender, Sexualität, regionale Herkunft, Flucht) in ihrem Lebensverlauf mehr oder weniger in der Lage, lern- und bildungseröffnende Angebote bewusst oder intuitiv als Chancen der Ermächtigung wahrzunehmen und sich den habitualisierten und/oder territorialen Grenzen des Denkens, Handelns und Begehens zu stellen.

Auch im vorliegenden Beitrag wird einer determinierenden Konstruktion und ignoranten Illusion von allseits mündigen und umfassend vernünftigen Erwachsenen widersprochen und die lebenslange Erziehungsmöglichkeit betont. Soll Erwachsenen-erziehung diskutiert oder kritisiert werden, braucht es dafür zunächst einen Begriff, der theoretisch ausgearbeitet und für empirische Analysen geeignet ist (Nohl 2018; Hunold 2022). Eine wissenschaftliche Hinwendung zur Erwachsenen-erziehung ist erkenntnisversprechend, da auf diese Weise auch Orientierungszumutungen erforscht werden können, die die Partizipation, Widerständigkeit, Autonomie und Solidarität von Menschen in politischen, ökonomischen und soziokulturellen Kräfteverhältnissen ermöglichen oder blockieren. Bezüglich der Erwachsenen-erziehung kann nach der Reproduktion oder

Transformation von klassen-, gender- und herkunftsbedingten Existenz- und Arbeitsbedingungen, der Stabilität und Weiterentwicklung demokratischer Gesellschaften, der Durchsetzung von Menschenrechten und der Bewältigung planetarischer Herausforderungen gefragt werden. Es wären außerdem Forschungsarbeiten denkbar, die die Erwachsenen-erziehung im Zuge von Erwerbsarbeit und Arbeitslosigkeit sowie Weiterbildung in Bezug auf die Aneignung und Einübung von „Mitbestimmungsfähigkeiten“ (Honneth 2023, 70) kritisch fokussieren, ohne diese hinter allgemeinen Begriffen wie der Normalisierung oder Disziplinierung zu verbergen. Erwachsenen-erziehung nicht zu berücksichtigen, bedeutet, die Erfahrungen vieler Menschen in Aus- und Weiterbildungseinrichtungen, Betrieben oder anderen Kontexten zu verkennen. Eine kritische Wissenschaft ist dazu aufgefordert, besonders auch solche Erziehungsversuche zu fokussieren, die auf Milieudominanz und Kapitalkonzentration in Organisationen der Aus-, Fort- und Weiterbildung und der politischen Öffentlichkeit gründen, um die Möglichkeiten und Grenzen demokratischer Mitbestimmung und sozial-emotionaler Selbstwirksamkeit der Menschen zu ermitteln. Aus einer solchen Perspektive könnten beispielsweise Praktiken der Klassen-erziehung in der Hochschulbildung oder betrieblichen Weiterbildung und damit einhergehende Schamgefühle, Orientierungskonflikte, Rebellionen und Verweigerungen von „Klassenflüchtigen“ (Eribon 2017, 89) untersucht und mit Blick auf Passung, Irritation und Wandel sowie Organisation und Feld in Disziplin und Profession diskutiert werden. Holzners (2022) Beitrag zeigt einmal mehr,

dass auch in den Kräfte- und Machtverhältnissen der Wissenschaft um Deutungshoheit, Ausdrucksbreite und Durchsetzungskraft gekämpft wird. Insofern wäre es interessant, empirisch danach zu fragen, mit welchen Strategien und Mitteln eine weitergehende Auseinandersetzung mit Erwachsenenenerziehung im Feld der Wissenschaft verweigert wird. Zudem wären auch Arbeiten sinnvoll, in denen Erziehung und Bildung in ein Verhältnis zueinander gesetzt, mit Macht- und Konflikttheorien kombiniert und bezüglich der Praktiken und Prozesse erforscht werden. Formen der Erwachsenenenerziehung könnten dabei hinsichtlich differenter gesellschaftlicher Kräftefelder (u. a. dem Arbeits- und Weiterbildungsmarkt) und in Bezug auf Klassenlage, Gender, Migration, Region etc. analysiert werden, um die machtsstrukturierten Orientierungs- und Ordnungskonflikte sowie politischen Dimensionen herauszuarbeiten.

Literatur

- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J. D. (2013[1987]). Die Ziele der reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar, Winter 1987. In dies. *Reflexive Anthropologie*, 3. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 95–249.
- Eribon, Didier (2017). *Gesellschaft als Urteil*. Berlin: Suhrkamp.
- Eribon, Didier (2016). *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.
- Gonon, Philipp (2002). Der Betrieb als Erzieher – Knappheit als pädagogische Herausforderung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (3), 317–335.
- Holzer, Daniela (2023). Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht! In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 95–114.
- Honneth, Axel (2023). *Der arbeitende Souverän. Eine normative Theorie der Arbeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Hunold, Martin (2023). Bleiben Sie gesund! Gesellschaftsweite Erziehung in den Zeiten der Corona-Pandemie. In Juliane Engel; Christine Demmer; Thorsten Fuchs & Christine Wieszorek (Hrsg.). *Haltungen. Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen: Barbara Budrich, 149–167.
- Hunold, Martin (2022). Heimerziehung als organisationale Bewältigungszumutung. Theoretische und empirische Analysen zum Verhältnis von Erziehung, Macht und Konflikt. In *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 20 (2), 138–158.
- Hunold, Martin (2020). Organisationale Erziehungspraxis. Zur Rekonstruktion und Typisierung der Erziehung von Erwachsenen durch Organisationen. In Arnd-Michael Nohl (Hrsg.). *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 139–165.
- Hunold, Martin (2019). Organisationserziehung und Macht. Eine rekonstruktive Studie zu Erwachsenen in quasi-totalen Wohnorganisationen. Wiesbaden: Springer VS.
- Klinge, Denise; Nohl, Arnd-Michael & Schäffer, Burkhard (2023) (Hrsg.). *Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes – Erziehung Erwachsener in der Corona-Pandemie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeolo-

- gische Perspektive. In Zeitschrift für Pädagogik, 64 (1), 121–138.
- Nohl, Arnd-Michael (2014). Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, 3., aktual. Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Prange, Klaus (2012). Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung, Paderborn: Schöningh.
- Sünkel, Wolfgang (2013). Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung, 2. Aufl., Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Wittpoth, Jürgen (2003). Erziehung – Bildung – Lebenslanges Lernen. Zum prekären Status von Absichten in der Erwachsenenbildung. In Dirk Rustemeyer (Hrsg.). Erziehung in der Moderne. Würzburg: Königshausen und Neumann, 509–520.

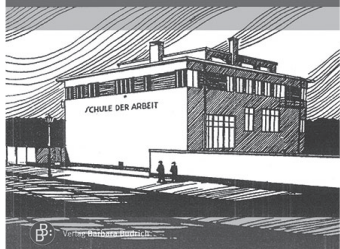
Martin Hunold, Dr., Diplom Sozialpädagoge/Sozialarbeiter, Bildungswissenschaft (M.A.), wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Erziehungs- und Bildungsforschung, Profession und Organisation in der Sozialen Arbeit, Machttheorien und Sozialpolitik

✉ hunold@paedagogik.uni-kiel.de

Anke Grotlüschen
Anette Richter-Boisen (Hrsg.)

Bauhaus und Erwachsenenbildung

Progressive Architektur im
Verhältnis zu Reformpädagogik und
Arbeiter:innen-Bewegung



Anke Grotlüschen, Anette Richter-Boisen
(Hrsg.)

Bauhaus und Erwachsenenbildung

Progressive Architektur im Verhältnis zu
Reformpädagogik und Arbeiter:innen-
Bewegung

2023 • 193 S. • kart. • 49,90 € (D) • 51,30 € (A)

ISBN 978-3-8474-2762-9 • eISBN 978-3-8474-1933-4 (Open Access)

Welche Rolle spielen die Philosophie und die pädagogischen Konzepte des Bauhauses für die Erwachsenenbildung? Und inwiefern konnten progressive Ansätze der Erwachsenenbildung die Bauhausarchitektur beeinflussen? Die Autor*innen skizzieren Verbindungen zwischen der Bauhaus-Idee *form follows function* und der Geschichte der institutionalisierten Erwachsenenbildung, die überraschend viele Berührungspunkte zum Vorschein kommen lassen.

Die Herausgeberinnen:

Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Professorin für Lebenslanges Lernen, Studiengangleitung B.A./M.A. Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft / Anette Richter-Boisen, Masterstudentin Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Lehrbeauftragte für Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft



M. Ebner von Eschenbach, B. Käßplinger,
M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs,
B. Niemeyer, F. Bellinger (Hrsg.)

Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung

*Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)*

2023 • 289 S. • kart. • 49,90 € (D) • 51,30 € (A)

ISBN 978-3-8474-2746-9 • eISBN 978-3-8474-1916-7 (Open Access)

Die Corona-Krise ist Anlass für die Thematisierung von Krisen im Kontext von Erwachsenen-/Weiterbildung. Der Titel „Re-Konstruktionen“ zielt darauf, auch andere – ökologische, ökonomische, soziale, psychische, politische oder biographische – Krisenphänomene, die im Kontext von Erwachsenen-/Weiterbildung bedeutsam sind, zum Reflexionsgegenstand zu machen. Die Pandemie bildet damit den exemplarischen Ausgangspunkt, denn sie hat die Erwachsenenbildung in mehrfacher Hinsicht ge- und betroffen.



Anna C. Reinhardt

Schule, Migration, Übergang

Eine situationsanalytische Rekonstruktion und theoretische Reflexion zur Beschulung von neu Zugewanderten

Reflexive Übergangsforschung – Doing Transitions, Band 11

2024 • ca. 480 S. • kart. • 58,00 € (D) • 59,70 € (A)

ISBN 978-3-8474-2526-7 • eISBN 978-3-8474-1718-7

Der Zugang zu Bildung und damit der Übergang in das Regelschulsystem findet für neu zugewanderte und geflüchtete Kinder und Jugendliche oft durch eine institutionell gerahmte Zwischenphase in Vorbereitungsklassen statt. Aus einer ungleichheitsrelevanten Perspektive rekonstruiert Anna C. Reinhardt in ihrer qualitativen Studie diese Vorbereitungsklassen als komplexe Übergangssituationen und dekonstruiert ihr relationales Zustandekommen als konflikthaften Aushandlungsprozess um Teilhabe und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft.

Die Autorin:

Dr. Anna C. Reinhardt, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Osnabrück

www.shop.budrich.de