

Debatte

Beiträge zur
Erwachsenenbildung

Erwachsenen- erziehung Teil 2

Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!

Daniela Holzer

Repliken zum Themenbeitrag

Gegen die Aus- und Entgrenzung des Begriffs der Erwachsenenerziehung

Arnd-Michael Nohl

Zum Verhältnis von Autonomie und Heteronomie in der Erziehung – und in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Maike Lambrecht

Erziehung: Eine (zu) dunkle Seite der Erwachsenenbildung

Henning Pätzold

Mehr als Repression: Bedeutungshorizonte von Erziehung

Lukas Schildknecht und Sylvia Wehren

Erwachsenenerziehung ist not- wendig. Ein Begründungsversuch aus Sicht der Sozialen Arbeit

Christoph Damm

Wie Erwachsenenenerziehung weiterdenken?

Daniela Holzer

Herausgeber*innen- & Redaktionskollektiv

Carolin 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),
Farina Wagner (Universität Duisburg-Essen)

Review

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

Erscheinen & Bezugsbedingungen

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

Hefthema:

Erwachsenenerziehung

3 Editorial

Redaktionskollektiv

**Erwachsenen- und
Weiterbildung erzieht!**

Daniela Holzer

6 Repliken zum Themenbeitrag

7 Gegen die Aus- und Entgrenzung des Begriffs der Erwachsenenerziehung

Arnd-Michael Nohl

19 Zum Verhältnis von Autonomie und Heteronomie in der Erziehung – und in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Maike Lambrecht

30 Erziehung: Eine (zu) dunkle Seite der Erwachsenenbildung

Henning Pätzold

40 Mehr als Repression: Bedeutungs- horizonte von Erziehung

Lukas Schildknecht
und Sylvia Wehren

53 Erwachsenenenerziehung ist not- wendig. Ein Begründungsversuch aus Sicht der Sozialen Arbeit

Christoph Damm

63

Replik zu den Repliken

**Wie Erwachsenenbildung
weiterdenken?**

Daniela Holzer

79

Hinweise zur Beteiligung

Editorial

Das Thema Erwachsenen- und Weiterbildung, das Daniela Holzer in ihrem Themenbeitrag *Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!* in der letzten Ausgabe der Debatte zur Diskussion stellte, rief ungeahnte Resonanz hervor. Die Repliken auf den Beitrag waren so zahlreich, dass sie auf zwei Hefte aufgeteilt wurden. In dieser Ausgabe wird die Diskussion nun also fortgeführt und dreht sich erneut um kontroverse Fragen, wie etwa: Dürfen Erwachsene erzogen werden? Unter welchen Umständen dürfen sie das? Und falls ja, was bedeutet Erziehung dann? Welches analytische Potential birgt der Begriff Erziehung in Kontexten der Erwachsenen- und Weiterbildung? Und was leistet er für empirische Betrachtungen von verschiedenen ‚Erziehungsrealitäten‘ Erwachsener? Während die Repliken im vorherigen Heft Erwachsenen- und Weiterbildung vorwiegend aus einer ethischen sowie macht- und herrschaftskritischen Perspektive beleuchtet haben, bündelt dieses Heft Repliken zu Themenbereichen wie Mündigkeit, Freiwilligkeit und Autonomie und umfasst auch Beiträge, die sich auf empirische Untersuchungen beziehen. Im Lichte dieser vielfältigen und multiperspektivischen Anchlüsse an den Debatten auslösenden Themenbeitrag baten wir Daniela Holzer um eine Replik, die die bisherige Diskussion sowohl bündelt als auch weitertreibt. Denn, so viel dürfte sicher sein: Erwachsenen- und Weiterbildung hat Eingang in den Diskurs der Erwachsenen-

bildung sowie angrenzender Disziplinen gefunden und wird darin noch tiefgreifender und weiterführend zu bearbeiten sein.

Dem Begriff der Erziehung nähert sich Arnd-Michael Nobl durch eine handlungstheoretische Reflexion pädagogischer Grundprozesse in seiner Replik *Gegen die Aus- und Entgrenzung des Begriffs der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Dabei spricht er sich gegen einen entgrenzten und für einen klar definierten und von anderen pädagogischen Grundprozessen abgegrenzten Erziehungsbegriff aus. Dies verdeutlicht er anhand von sechs Feldern innerhalb und außerhalb der Erwachsenen-/Weiterbildung, in denen erzogen wird. Maïke Lambrecht problematisiert in ihrer Replik *Zum Verhältnis von Autonomie und Heteronomie in der Erziehung – und in der Erwachsenen- und Weiterbildung* eine Gegenüberstellung von Erziehung als fremdbestimmt und Bildung als selbstbestimmt. Sie greift dabei unter anderem auf das Dilemma der Mündigkeit von Immanuel Kant zurück und zeigt anhand eines empirischen Beispiels aus der Weiterbildungspraxis, dass Autonomie und Heteronomie in einem verstrickten Verhältnis zueinanderstehen, was sich etwa darin äußert, dass Autonomie als heteronome Setzung in der Erwachsenenbildung aktualisiert werden kann.

In seiner Replik *Erziehung: Eine (zu) dunkle Seite der Erwachsenenbildung* fragt Henning Pätzold nach dem Potenzial eines

Erziehungsbegriffs in der Erwachsenenbildung aus einer systemtheoretischen Perspektive. Dabei wendet er sich empirisch der Frage nach der Freiwilligkeit in der Erwachsenenbildung zu und zeigt daran exemplarisch, dass die Tatsache der Erziehung in der Erwachsenenbildung thematisiert werden muss, gerade wenn Machtverhältnisse in den analytischen Blick geraten sollen.

Lukas Schildknecht und *Sylvia Wehren* blicken in ihrer Replik *Mehr als Repression: Bedeutungshorizonte von Erziehung* aus Sicht der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Historischen Bildungsforschung und Kindheitspädagogik auf den Erziehungsbegriff. Im Fokus ihrer Betrachtungen steht der Aspekt der Repression, auf welchen Erziehung aus ihrer Sicht nicht verkürzt werden sollte. Vielmehr seien in Erziehung auch Autonomiepotenziale auffindbar, denn Erziehung sei eben auch eine Praxis existenzieller Fürsorge.

Erwachsenenerziehung aus der Sicht der Sozialen Arbeit diskutiert *Christoph Damm* in seiner Replik *Erwachsenenerziehung ist notwendig. Ein Begründungsversuch aus Sicht der Sozialen Arbeit*. Dabei fasst er Erziehung als unter bestimmten Voraussetzungen notwendig und argumentiert, dass Lebensprobleme als Bildungsprobleme verstanden werden können. Damit lässt sich mithilfe des Erziehungsbegriffs von Klaus Prange, so Damms Gedankenführung, die Notwendigkeit von Erwachsenenenerziehung in Form einer stellvertretenden Krisenbewältigung legitimieren.

In ihrer eigenen Replik auf diese Vielzahl an bisherigen Diskussionen zu ihrem Themenbeitrag in dieser und der vorherigen Ausgabe der Debatte führt *Daniela Holzer* unter dem Titel *Wie Erwachsenenenerziehung weiterdenken?*

die bisherige Debatte zusammen, indem sie einige der darin aufgeworfenen Argumentationsfiguren und Kritiken aufgreift und diskutiert. Im Zentrum stehen dabei Erkundungen zu Fragen der Mündigkeit, Autonomie und Freiwilligkeit. Außerdem erneuert Holzer im Lichte einiger Kritiken ihr Plädoyer für einen offenen Erziehungsbegriff, um Nuancen und Komplexitäten der Erziehungsrealität fassen zu können. Mit ihren weiterführenden Fragen an Erwachsenenenerziehung verweist sie auf das Desiderat, die Erziehung Erwachsener noch weiter und tiefgreifender zum Thema in der Erwachsenenbildung zu machen.

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 ebenso an diese E-Mailadresse. Darüber hinaus erhalten Sie unter www.zeitschrift-debatte.de weitere Informationen.

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

Ihr Redaktionskollektiv

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

Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!

Daniela Holzer

(**Debatte** 2022 · Jg. 5 · H. 2 · 95-114 · <https://doi.org/10.3224/debatte.v5i2.02>)

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

Gegen die Aus- und Entgrenzung des Begriffs der Erwachsenenenerziehung

Arnd-Michael Nohl

Zusammenfassung

Holzers These, dass auch Erwachsene bisweilen erzogen werden, teilt diese Replik, plädiert jedoch für einen klar definierten und von anderen pädagogischen Grundprozessen abgegrenzten Erziehungsbegriff. Mit diesem lassen sich sechs Felder innerhalb und außerhalb der verfassten Erwachsenen- und Weiterbildung ausmachen, in denen u. a. erzogen wird. Dieser empirische Aufweis von Erwachsenenenerziehung bildet den Ausgangspunkt für eine normative Diskussion, die auf den Begriff der Mündigkeit rekurriert.

Erziehung · Mündigkeit · Erwachsene · Normativität ·
Allgemeine Erziehungswissenschaft

Gegen die Aus- und Entgrenzung des Begriffs der Erwachsenenbildung

Arnd-Michael Nohl

Die „Entgrenzung des Erziehungsbegriffs“ sei „desaströs“, wetterten Nicole Welter und Heinz-Elmar Tenorth (2022, 15) im Vorfeld des Bremer DGfE-Kongresses, sie führe zu einem „Verlust an analytischem und theoretischem Potential“. Im Zentrum ihrer Kritik stand die Rede von Erwachsenenbildung – und zwar in doppelter Weise: Diese löse nicht nur die Begrenzung der Erziehung auf die Kindheit und Jugend auf, sondern beraube sie auch ihrer Zielperspektive, der Mündigkeit. Wenn Daniela Holzer (2022) in ihrem Debattenbeitrag unmissverständlich klarmacht, dass Erwachsene sehr wohl erzogen werden, und nicht zuletzt in den Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung, rührt sie also nicht nur an einem andragogischen Tabu, sondern stellt auch einen Common Sense der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Frage.

Dass ich dieses Ansinnen schätze und unterstütze, wird Holzers Leser*innen kaum erstaunen. Doch so sehr ich davon überzeugt bin, dass Erwachsene faktisch erzogen werden und sie daher aus dem Erziehungsbegriff nicht ausgegrenzt werden sollten, so problematisch erscheint mir der grundlagentheoretisch entgrenzte Erziehungsbegriff, den Holzer hierfür in Anschlag bringt. Zudem denke ich, dass es nicht ausreicht, Erwachsenenbildung empirisch zu konstatieren; die

Debatte sollte sich auch auf die (Un-)Möglichkeit ihrer normativen Rechtfertigung erstrecken.

Im Folgenden möchte ich zunächst Holzers Ansinnen würdigen, die Erwachsenen- und Weiterbildung um den Erziehungsbegriff zu bereichern (Abschnitt 1), um dann deutlich zu machen, welche Reflexionsgewinne ein scharf definierter Erziehungsbegriff bringt (Abschnitt 2). Dies soll kurz an einigen Feldern der Erwachsenenbildung exemplifiziert werden (Abschnitt 3). Schließlich geht es um die Frage, ob und wie sich Erwachsenenbildung rechtfertigen lässt, und damit auch um das von Welter und Tenorth (2022) bemühte Konzept der Mündigkeit (Abschnitt 4).¹

1. Andragogische Reflexionsgewinne durch die Erziehungsdiskussion

Es ist symptomatisch, dass Holzer zwar schreibt, die Erwachsenen- und Weiterbildung weise „fast durchweg vehement von sich, irgendetwas mit Erziehung zu tun zu haben“ (Holzer 2022, 96), aber keinerlei Belege hierfür anführt. Denn die Erwachsenen- und Weiterbildung beschweigt, worüber sie nicht sprechen kann. Es finden sich in der einschlägigen Literatur meines Wissens kaum explizite Zurückweisungen des Erziehungsbegriffs für erwachsene Menschen; vielmehr herrscht vornehmlich die stillschweigende Annahme, dass Erwachsene schon erzogen seien und

¹ Für präzise Kritik und hilfreiche Kommentare möchte ich Denise Klinge, Sabine Schmidt-Lauff, Carolin Alexander und Maria Stimm danken.

sich nunmehr nur noch bilden könnten. Erziehung scheint mithin in der Erwachsenen- und Weiterbildung ein Tabu zu sein – und dass die wenigen Autor*innen, die an diesem Tabu rüttelten (v.a. Wittpoth 2003), keinerlei Diskussion zu entfachen vermochten, spricht Bände.² Insofern ist zu hoffen, dass Holzer mit ihrem Beitrag diesem Tabu nunmehr ein Ende bereitet hat. Und um dies an dieser Stelle schon klarzustellen: Es geht mir um das Tabu, das die erziehungswissenschaftliche respektive die erwachsenenbildnerische *Diskussion* über Erwachsenen-erziehung verhindert. Ob Erwachsenen-erziehung als andragogische Praxis selbst angemessen ist, wird differenziert zu diskutieren sein.³

Holzer behauptet zwar, dass die Allgemeine Erziehungswissenschaft sich auf Kinder und Jugendliche konzentrierte und Erwachsene aus ihrer Forschung ausklammerte, aber das stimmt so nicht (Holzer 2022, 97). Beispielfähig möchte ich auf die empirische Forschung und Theorie zu transformativen Bildungsprozessen verweisen, die vornehmlich anhand von Erwachsenen untersucht und diskutiert werden (s.a. Marotzki 1990; Koller 1999; Nohl 2006; Rosenberg 2011; Thomsen 2019). Dabei werden allerdings nicht immer Spezifika des Erwachsenenlebens und ihre Bedeutung für transformative Bildungsprozesse so intensiv behandelt wie dies etwa Sarah Thomsen (2019) und ich (Nohl 2006) – auch im empirischen Vergleich mit adoleszenten

Bildungsverläufen – getan haben. Dass dies in der Erwachsenenbildung nicht so stark rezipiert wird, mag damit zu tun haben, dass es hier vornehmlich um informelle Bildungsprozesse geht.

Recht hat Holzer hingegen, wenn sie auf die „semantischen Ausweichmanöver“ (Holzer 2022, 97) der Allgemeinen Erziehungswissenschaft verweist, sobald es um den Erziehungsbegriff selbst geht. Dominik Krinninger spricht gar von einer „kollektiven Vermeidung“ (Krinninger 2019, 249) des Erziehungsbegriffs. Der Erziehungsbegriff war schon in den 1970er Jahren durch „Sozialisation“ und später dann „Bildung“ als zentralem Leitbegriff der Erziehungswissenschaft abgelöst worden (Groppe 2008). Doch inzwischen ist es zu einer Renaissance des Erziehungsdiskurses gekommen, an der sicherlich auch der von Holzer mehrfach zitierte Klaus Prange (2012) nicht unerheblichen Anteil hatte.

2. Notwendigkeit einer klaren Definition des Erziehungsbegriffs

Solche Begriffs-konjunkturen sind allerdings problematisch. Wie Holzer schreibt: „Bildung schillert“ (Holzer 2022, 96). Das Fundament dieses Begriffs aber hat viele seiner Anhänger*innen dazu verführt, seine Konturen nicht mehr allzu scharf zu sehen. Und wenn

2 Lediglich in mündlichen Stellungnahmen weisen Erwachsenenbildner*innen die Möglichkeit von Erwachsenen-erziehung zurück – dafür umso vehementer.

3 Um den etablierten Begriff der ‚Erwachsenen‘- oder ‚Weiterbildung‘, der die Tabuisierung der Erwachsenen-erziehung ja bereits begrifflich reproduziert, zu vermeiden, benutze ich bisweilen die Bezeichnung ‚andragogisch‘. Dies ist aber nicht als Vorschlag zur Änderung des Namens der Teildisziplin zu verstehen, allzumal ja auch gegen diese Begriffswahl legitime Einwände existieren.

jetzt – zunächst in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, dann vielleicht in der Erwachsenen- und Weiterbildung – wieder vermehrt über den Erziehungsbegriff gesprochen wird, dann sollte uns seine blendende Anziehungskraft nicht dazu verführen, nunmehr alles Mögliche als Erziehung zu verbuchen – vom lebenslangen Lernen bis zu Technologien des Selbst. Nur wer Erziehung von anderen pädagogischen (bzw. andragogischen) Grundprozessen abzugrenzen weiß, erarbeitet sich mit diesem Begriff neue Reflexionspotenziale.

Leider zieht Holzer, obgleich sie eine Reihe durchaus trennscharfer Erziehungsbegriffe diskutiert, solche Ansätze vor, „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“ (2022, 101). Eine solch ‚offenere‘ Fassung des Erziehungsbegriffs kann aber, wie ich zeigen möchte, leicht dazu führen, ihm den Stachel der Provokation zu nehmen, um die es Holzer doch eigentlich geht.

Prange beispielsweise betrachtet als „Grundform des Erziehens“ das „Zeigen“ (Prange 2012, 57), welches auf Lernen bezogen ist. Hierbei unterscheidet er das „ostensive“ Zeigen, in dessen Mittelpunkt „Fertigkeiten“ stehen, die durch „Üben“ angeeignet werden können, vom „repräsentativen“ Zeigen, das sich auf das Erlernen von „Kenntnissen“ beziehe (ebd., 121). Auch wenn Prange dies Erziehung nennt, geht es hier also um Lehre, und es ist kaum vorstellbar, dass jemand behauptete, diese beiden Varianten des Zeigens würden nicht auch in der Erwachsenenbil-

dung genutzt. Welcher Sprachkurs, welcher Computerkurs, welche Veranstaltung zur politischen Bildung ließe sich ohne jene Formen des Zeigens vorstellen, die auf die Aneignung von Wissen und Können zielen?

Pranges breiter Erziehungsbegriff umfasst jedoch noch eine weitere Variante des Zeigens, die er als „direktiv“ bezeichnet und in der durch „Appellieren“ bei den Adressat*innen „Haltungen“ hervorgerufen werden (2012, 121). Prange und Gabriele Strobel-Eisele sprechen hier von einer ganzen „Palette“ von „Aufforderungen“, die „von der strengen Weisung über das Anregen und Ermuntern, Ermahnen und Erinnern bis zur Bitte, zum Rat und zum Appell an die Einsicht“ reichen (2015, 76). Es ist m. E. nur diese letztgenannte Variante des Zeigens, die, wenn man die These aufstellt, sie werde auch gegenüber Erwachsenen ausgeübt, Widerspruch in der Disziplin auslösen könnte. Haltungen der Adressat*innen werden, so die weitverbreitete Annahme der Erwachsenenbildung, nicht von Dozent*innen aktiv herbeigeführt, sondern von ersteren selbst entfaltet.

Je nachdem, welche Variante des Zeigens man also meint, lässt sich mit Prange ohne Weiteres von Erwachsenenbildung sprechen, ohne dass damit die diskursiven Selbstverständlichkeiten der Erwachsenen- und Weiterbildung in irgendeiner Weise gestört werden würden. Es ginge dann tatsächlich nur um Semantik, ohne dass damit ein Reflexionsgewinn einherginge. Oder aber man meint Appelle, die Haltungen hervorrufen sollen, und bestreitet, dass es diese in der Erwachsenenbildung überhaupt gibt.

Gegenüber einem solch umfassenden Erziehungsbegriff, dessen Provokationspotenzial

für die Erwachsenenbildung gar nicht deutlich wird, möchte ich vorschlagen, Erziehung klar von Lehre und auch von Bildung zu unterscheiden. Dies ließe sich durchaus unter Rückgriff auf die Systemtheorie machen, wie dies Holzer (2022, 106–107) Martin Hunold (2019) und Nohl (2022) unterstellt. Ich bevorzuge allerdings eine handlungstheoretische Reflexion dieser pädagogischen Grundprozesse.

In der Lehre geht es m. E. um die Vermittlung von Wissen (bzw. genauer: Informationen, die im Zuge der Aneignung zu Wissen werden) und Können. Demgegenüber bezieht sich Bildung auf die eigenständige Entfaltung und ggfs. die Transformation von Lebensorientierungen, d. h. von einer Art und Weise, zentrale Themen und Probleme des eigenen Lebens zu bearbeiten (Nohl, Rosenberg & Thomsen 2015). In der Bildungsphilosophie ist hier oftmals von den Selbst- und Weltreferenzen eines mehr oder weniger stark gedachten Subjekts die Rede (s. a. Marotzki 1990; Koller 2018). Bildung kann mit einem „Angebot“ beginnen, während Erziehung auf einer „Zumutung“ beruht – wie Dieter Lenzen und Niklas Luhmann (1997) eher alltags-, denn systemtheoretisch schreiben. Erziehung fasse ich – im Unterschied zu Bildung – als *nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung von Lebens- und Handlungsorientierungen* (Nohl 2022). Wenn ich dabei von Zumutung spreche, dann deckt sich dies m. E. mit einigen der empirischen Hinweise, die Holzer für Erwachsenenbildung gibt. Orientierungen werden zugemutet, insofern sie den momentanen Interessen der Adressat*innen

widersprechen und von diesen nicht von alleine angeeignet würden. Sie werden aber auch insofern zugemutet, als die Erziehenden es den Zu-Erziehenden zutrauen, sich diese Orientierungen zu eigen zu machen. Dabei ist mit dem Begriff der Orientierung auf eine Art und Weise, Probleme und Themen zu behandeln, verwiesen, die es zu habituierten gilt. Ich lehne mich hier an den Orientierungsbegriff von Ralf Bohnsack (2017) und damit an die Praxeologische Wissenssoziologie an.⁴ Dabei unterscheide ich großflächige, zentrale Themen und Probleme des Lebens behandelnde Lebensorientierungen von den kleinschnittigeren, nur Ausschnitte von Welt berücksichtigenden Handlungsorientierungen (Nohl et al. 2015, 210–220).

Fasst man Erziehung auf diese Weise, dann wird die Rede von der Erwachsenenbildung tatsächlich zur „Provokation“ (Holzer 2022, 96) für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und die Erwachsenenbildung im Besonderen. Denn dann geht es nicht lediglich – wie man dies mit Prange (2012) noch denken könnte – um die weitgehend symmetrisch angelegte Vermittlung von Wissen und Können, sondern um ein asymmetrisches Erziehungsverhältnis, bei dem die Erziehenden eine Überlegenheit gegenüber den Zu-Erziehenden für sich in Anspruch nehmen müssen, denn es sind ja sie, die wissen, was für die Zu-Erziehenden an Orientierungen gut bzw. wichtig ist, und es sich zudem herausnehmen, es ihren Adressat*innen zuzumuten. Holzer verweist an dieser Stelle auf die „Problematik der – zumindest kurzzeitigen – Asymmetrie“ (2022, 104) und damit auf ein hohes Maß

4 Mit einigen eigenen Akzenten versehen, fasst auch Hunold (2019) Erziehung in ähnlicher Weise.

an Fremdbestimmung bei Erziehung. Dieser Punkt wird in Abschnitt 4 noch zu diskutieren sein.

3. Felder der Erwachsenen- erziehung

Vor dem Hintergrund eines auf diese Weise eng gefassten und von Lehre sowie Bildung abgegrenzten Erziehungsbegriffs lassen sich mindestens sechs Felder der Erziehung von Erwachsenen erkennen – Holzer (2022, 105–108) verweist in den „Fährten“ bereits auf einige ihrer Elemente:

Erstens gibt es die „Gemeinwohlerziehung“ (Nohl 2022, Kap. 9), die auf medialer „Massenkommunikation“ (Brezinka 1981, 103) aufbaut. Charakteristisch für dieses Feld ist es, dass Erziehungsprozesse hier nicht unter den Bedingungen von Kopräsenz ablaufen. Dies beeinträchtigt zwar nicht ihre Nachhaltigkeit (kann man doch massenmedial kontinuierlich Orientierungen zumuten), beschränkt jedoch die Möglichkeiten der Sanktion jener, die sich die Orientierungszumutungen nicht zu eigen machen. Dies gilt insbesondere für die „Verkehrs- und Gesundheitserziehung“, die „Umwelterziehung“ und die „Erziehung der Verbraucher“, in denen, „meist unter dem Titel der Beratung oder bloßer Information“, letztlich versucht wird, „Einstellungen zu revidieren, die für das kollektive Dasein von Bedeutung sind“ (Prange & Strobel-Eisele 2015, 210).

Zweitens gibt es die „Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes“ (Klinge, Nohl & Schäffer 2023), die ebenso wie die Gemeinwohlerziehung eine Ausprägung der

„Massenerziehung“ (Prange & Strobel-Eisele 2015, 210) darstellt. Ein herausgehobenes (aber nicht unbedingt einzigartiges) Beispiel hierfür ist die Corona-Pandemie, in der Regierungen vieler Länder ihrer (erwachsenen) Bevölkerung zugemutet haben, ihr soziales Handeln vollständig zu revidieren, nunmehr physischen Abstand zu halten und Masken aufzuziehen. Soweit mit diesen Erziehungsversuchen nicht ohnehin strafbewehrte (also polizeilich sanktionierbare) Handlungsweisen eingefordert wurden, lässt sich zeigen, wie diesen zunächst nur medial lancierten Orientierungszumutungen durch eine Kombination von „pädagogischem Messen“ (Manhart 2016) – Stichwort: „7-Tage-Inzidenz“ – und Regionalisierung der Pandemiebekämpfung – Stichwort: „Risikogebiete“ – allmählich durch Ko-Erziehende („besorgte“ Bürger*innen) interaktiv Nachdruck verliehen wurde (siehe hierzu die Beiträge in Klinge et al. 2023).

Drittens ist es in der Vergangenheit zur Massenerziehung gekommen, wenn politische Parteien Kehrtwenden in Fragen vollziehen, die für ihre Mitglieder und Anhänger*innen von hoher identitärer Bedeutung sind (Nohl 2022, 19–96). Beispiele hierfür sind die Militarisierung der Außenpolitik bei Bündnis 90/Die Grünen, die Wende vom versorgenden zum fordernden Wohlfahrtsstaat in der SPD („Hartz IV“) und die ‚Asylwende‘ der CDU 2015. Die mit diesen Kehrtwenden verknüpften neuen politischen Orientierungen haben Spitzenpolitiker*innen ihren Anhänger*innen mit unterschiedlichen Mitteln (von offenen Briefen über engagierte Parteitagsgespräche bis hin zu Sanktionsandrohungen) zugemutet. Interessant ist an diesen politischen Erziehungsprozessen, dass es zu „Quasi-Inter-

aktionen“ kommt (Nohl & Pusch 2017), in denen sich Gegner*innen gegen diesen Politikwenden aussprechen und auf diese Weise der Parteiführung ein willkommenes Exempel bieten, anhand dessen den zugemuteten Orientierungen durch Argumente und Sanktionsandrohungen (etwa: den Verlust der Macht) Nachdruck verliehen werden kann. Viertens – und hier handelt es sich nun nicht mehr um Massenerziehung, sondern um Face-to-Face-Beziehungen – werden Erwachsene in „quasi-totalen Organisationen“ (Hunold 2019) erzogen. Wie Hunold anhand von Klöstern, Öko-Kommunen, aber auch sozialpädagogisch betreuten Wohngruppen empirisch gezeigt hat, werden den Bewohner*innen gerade in jenen Bereichen Orientierungen zugemutet, die für diese Organisationen jeweils von besonderer Bedeutung sind, wie etwa ökologisches Handeln oder auch die Abstinenz von Suchtmitteln. Das, was zugemutet wird, ist dabei in den jeweiligen formalen Regeln der Organisationen festgelegt. Erziehung findet dann u. U. gar nicht in einem hierarchischen Verhältnis zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden statt. Vielmehr kann es – gerade in der Öko-Kommune, aber auch in der sozialpädagogischen Wohngruppe – dazu kommen, dass die Bewohner*innen einander unter Verweis auf diese formalen Regeln wechselseitig erziehen. Ähnliches wird im Übrigen auch für die Bundeswehr berichtet (etwa, wenn Wohnstubenälteste ihre – in der Bundeswehr so genannten – ‚Kamerad*innen‘ erziehen); ansonsten hat aber die Bundeswehr, die sich als wohl einzige Organisation in Deutschland

explizit zur Erwachsenenenerziehung bekennt, in einem Erlass des Verteidigungsministeriums eigens festgelegt, aus welchen Gründen Vorgesetzte Soldat*innen wie erziehen dürfen (BMVg 2009).

Fünftens kommt es in den Orientierungskursen, an denen teilzunehmen erwachsene Einwander*innen im Rahmen von Integrationskursen verpflichtet werden können, zu dem, was sich als „Demokratieerziehung“ (Drerup & Yacek 2020, 19) bezeichnen lässt (Nohl 2022, Kap. 8). Hier geht es nicht (nur) darum, diesen Menschen Grundsätze der Demokratie durch entsprechende Aussagen und Ansagen, also *propositional*, angedeihen zu lassen. Vielmehr wird gerade dort, wo die in der politischen Bildung gehegten Maximen der Kontroversität und der eigenständigen Meinungsbildung praktisch gelebt werden (etwa durch inszenierte Diskussionen), die Praxis, die diesen Maximen unterliegt, all jenen als Handlungsorientierungen zugemutet, die diese demokratischen Grundlagen der Demokratie nicht gewohnt sind oder gar ablehnen. Es ist also die *performative* Struktur der politischen Bildung, die erzieht.⁵ Dabei richtet sich Demokratieerziehung nicht auf spezifische politische Positionen und Überzeugungen, sondern auf die Übernahme von demokratischen Grundhaltungen.

Sechstens – und ebenfalls eher ein Nebenprodukt von ansonsten dem Bildungsprinzip folgenden Veranstaltungen – kommt es in der beruflichen Weiterbildung zur Erziehung. Schon jenseits informeller oder verfasster Weiterbildung tritt der „Betrieb als Erziehungsfaktor“ (Abraham 1957, zit. n. Go-

5 Zur Unterscheidung von propositionaler und performativer Logik siehe Bohnsack 2017, 92–101.

non 2002, 220) auf, insofern von den Arbeitenden „neben Zuverlässigkeit und fachlicher Qualifizierung und Weiterbildung – modern gesprochen – die Bereitschaft und Fähigkeit zur Arbeit im Team [...], etikettiert als soziale Kompetenz oder Schlüsselqualifikation als erwünscht erachtet“ (ebd., 331) wird. Gerade im Rahmen betrieblicher Weiterbildung werde dies dort manifest, wo es „*unmittelbar* um die Erzeugung von Motivation, Vertrauen, Kreativität, Offenheit (für Neues), Sensibilität“ (Wittpoth 2003, 513; H. i. O.) gehe.

Insofern es erste empirische Hinweise für Erwachsenenenerziehung innerhalb und außerhalb der verfassten Erwachsenenbildung gibt, liegt es nahe, danach zu fragen, ob auch in weiteren, hier nicht erwähnten Feldern der Erwachsenenbildung Erziehung zu finden wäre, wenn man nur mit diesem Begriff als theoretischem Rüstzeug ausgestattet zur institutionalisierten Erwachsenenbildung empirisch forschen würde. Dann wäre auch danach zu fragen, welche Bedeutung Erziehung in Bildungs- und Lehrveranstaltungen hat und wie die Teilnehmer*innen auf Orientierungszumutungen reagieren. Empirische Analysen hierzu werden auch ein wichtiges Fundament für die normative Diskussion über die Sinnhaftigkeit und Legitimität von Erwachsenenenerziehung bieten.

4. Erwachsenenenerziehung zwischen empirischer Analyse und normativer Bewertung

Empirisch zu zeigen, dass es Erwachsenenenerziehung gibt, impliziert noch nicht eine normative Bewertung. Ich verstehe Holzer (2022)

als Plädoyer dafür, den empirischen Aufweis von Erwachsenenenerziehung von ihrer normativen Bewertung zu trennen. Erst wenn die Erziehung Erwachsener in ihren unterschiedlichen Schattierungen und Konstellationen empirisch evident ist, kann sie sich auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher normativer Herangehensweisen befragen lassen. Demgegenüber gehen Welter und Tenorth (2022) nach dem Motto vor: „Weil nicht sein kann, was nicht sein darf“ (Holzer 2022, 108); so wird Erwachsenenenerziehung geleugnet und stattdessen von „Erwachsenen in erziehungsanalogen Verhältnissen“ (Welter & Tenorth 2022, 20) gesprochen. Es ist eben diese Vermischung empirischer und normativer Gesichtspunkte, die zu dem von Welter und Tenorth apostrophierten „Verlust an analytischem und theoretischem Potential“ (ebd., 15) führt.

Dabei ist das von Welter und Tenorth angeführte Kriterium der Mündigkeit durchaus dazu geeignet, unterschiedliche Formen der Erwachsenenenerziehung differenziert zu beurteilen. Damit plädiere ich nicht dafür, Mündigkeit als ubiquitäres Ziel von Erziehung zu apostrophieren; es geht mir lediglich darum, das Argument aufzunehmen, dass Erziehung gegenüber mündigen Menschen illegitim sein könnte.

Wenn dieses Kriterium allerdings mittels einer dichotomen „Unterscheidung Mündigkeit/Unmündigkeit“ (Rieger-Ladich 2002, 440) kurzgeschlossen wird, um Erwachsene von Kindern und Jugendlichen zu unterscheiden, dann mutiert das normative Konzept zur „Pathosformel“ (ebd.). An dieser Stelle ist es nicht nur geboten, im Kant'schen Begriff den Aspekt der Kritik stärker zu prononcieren und seine „kritisch-emanzipatorische Kraft“

(Holzer 2022, 103) zur Geltung zu bringen. Wie Markus Rieger-Ladich unter Bezug auf die einschlägigen Arbeiten von Michel Foucault, Pierre Bourdieu und Jean-François Lyotard zudem deutlich macht, sind menschliche Subjekte stets in soziale Zusammenhänge eingebunden, die die Art und Weise, wie sie sich ihres Verstandes bedienen, mitprägen. So fänden sich „noch in den entmündigendsten Strukturen [...] Spielräume“ (Rieger-Ladich 2002, 441) des Handelns (und damit der eigenständigen Abwägung zwischen Handlungsalternativen), so wie selbst ein „widerständiges Subjekt“ (ebd., 440) „auch in jenen Situationen, in denen es doch scheinbar völlig selbst bestimmt handelt, nie völlig unabhängig von habituellen Prägungen, Spuren der Subjektivierung und machtförmigen Feldeffekten“ (ebd., 441) ist. Diese theoretischen Differenzierungen des Mündigkeitsbegriffs verweisen darauf, dass die Frage, wer in welcher Hinsicht als mündig gelten kann, letztlich nur empirisch beantwortet werden kann, d. h. unter Berücksichtigung des jeweiligen Falles. Dies gilt selbstverständlich nicht nur für andragogische Forschung, sondern auch für die Praxis und Profession der institutionalisierten Erwachsenen- und Weiterbildung. Auch die oben skizzierten sechs Felder der Erwachsenenbildung können m. E. von einer theoretisch und empirisch differenzierten Diskussion der Mündigkeit profitieren. Dabei kann es jedoch nicht nur um die Spuren der sozialen Herkunft gehen, die die Eigenständigkeit von Entscheidungen (und damit die Möglichkeit der Mündigkeit) beschränkt. Auch die Felder bzw. Organisationen, in denen erzogen wird, sind zu berücksichtigen. Zum Beispiel macht es einen Unterschied,

ob man sich als Erwachsener in einer Öko-Kommune erziehen lässt, in die man aus freien Stücken und nach einem auch von der Kommune selbst informell durchgeführten „Habitus-Check“ (Hunold 2019, 169) eingetreten ist. Diese Menschen haben sich auf besagte Organisation eingelassen, wohlwissend, dass sie dort entlang bestimmter formaler Regeln, die stark in das persönliche Leben eingreifen, handeln müssen. Ähnlich sieht es bei Soldat*innen der Bundeswehr aus: Sie können sogar vorher wissen, dass sie u. U. zu Objekten von Erziehungsmaßnahmen werden können, hat das Bundesministerium der Verteidigung doch eigens einen Erziehungserlass veröffentlicht. Im Unterschied zu den Mitgliedern von Öko-Kommunen ist es den Soldat*innen – nach einer ersten Probezeit – jedoch nicht mehr ohne weiteres möglich, kurzfristig ihre Mitgliedschaft in der Organisation zu suspendieren und sich damit auch dagegen zu entscheiden, erzogen zu werden. Oder wie es ein Student in meinem Seminar sinngemäß äußerte: Soweit man wissend und selbständig sich für den Dienst in der Bundeswehr entschieden hat, ist dies eine mündige Entscheidung, sich im Rahmen von Erziehungsprozessen gegebenenfalls entmündigen zu lassen. Dies ist aber nur dann zu rechtfertigen, wenn die mündige Entscheidung zur Mitgliedschaft jederzeit revidiert werden kann. Letzteres ist in der Bundeswehr allerdings nur auf Umwegen möglich. Demgegenüber können Menschen, die in Öko-Kommunen leben, diese Entscheidung jederzeit (wenn auch sicherlich zu einem hohen Preis) revidieren. Hier wäre die Entmündigung durch erzieherische Orientierungszumutungen also durch die

mündige Entscheidung, sich auf eben dies freiwillig einzulassen, gerahmt.

Eine weitere Möglichkeit, Mündigkeit als Bewertungskriterium für die Erwachsenenenerziehung zu mobilisieren, wäre es, zwischen Partialmündigkeiten zu unterscheiden: Wenn Mündigkeit in „uneindeutigen, komplizierten Mischverhältnissen“ (Rieger-Ladich 2002, 441) vorkommt, kann u.U. auch zwischen Bereichen, in denen ein*e (bestimmte*r) Erwachsene*r mündig handelt, und solchen Bereichen, in denen ebendieses schwerfällt, unterschieden werden. So könnten bestimmte Ausprägungen der Gemeinwohlerziehung – etwa bzgl. des Kraftfahrzeugverkehrs, der Gesundheit oder der Umwelt – dadurch legitimiert werden, dass manche Erwachsene kein mündiges Handeln an den Tag legen (also etwa gegen ihre eigenen gesundheitlichen Interessen verstoßen oder das Eigen- und Gemeinwohl im Verkehr gefährden), sodass man ihnen Handlungsorientierungen zumuten dürfe, die sie zu einem angemesseneren Handeln anstoßen.⁶ Ähnlich ließe sich auch in Bezug auf die Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes argumentieren, wobei gerade in der Corona-Pandemie es nicht nur um das Wohl Einzelner ging, sondern das pandemieangemessene Handeln des*der Einzelnen zum Gemeinwohl (die Überlastung des Gesundheitssystems zu vermeiden) beitragen sollte. In der Krisensituation des Pandemiebeginns, in dem eine radikale Umstellung des Alltags nötig wurde, hat die

Regierung offensichtlich die Mündigkeit auch der erwachsenen Bürger*innen als zu unzureichend eingeschätzt, als dass sie sich ohne Orientierungszumutungen auf ein pandemieangemessenes Handeln eingelassen hätten.

Dass hierbei – wie auch bei der massenmedial gestützten Gemeinwohlerziehung – alle Erwachsenen Adressat*innen von Erziehungsbemühungen werden, ist dann wiederum vor dem Hintergrund der Mündigkeitsfrage als problematisch anzusehen. Denn Unmündigkeit – insbesondere eine nach den Grenzen des eigenen Habitus wie auch den Eigenlogiken von Feldern und Organisationen differenzierte Unmündigkeit – lässt sich nie allgemein attestieren, sondern kann nur fallbezogen – sei dies für ein Individuum oder für eine fest umrissene soziale Gruppe – festgestellt werden.

5. Ausblick

Diese drei Möglichkeiten, das Kriterium der Mündigkeit auszubuchstabieren, habe ich zwar anhand von Beispielen außerhalb der institutionalisierten Erwachsenen- und Weiterbildung entwickelt,⁷ die Rahmung der erzieherischen Entmündigung durch eine mündige Entscheidung, Mitglied der erziehenden Organisation zu werden, die Partial(un)mündigkeit und die mangelnde Einzelfallsensibilität der Massenerziehung lassen sich m.E. aber auch problemlos auf

⁶ Evident wird dies etwa bei den Nachschulungen für Kfz-Fahrer*innen, die die Verkehrsregeln grob missachtet haben (Nohl 2022, 159–164).

⁷ Für weitere Möglichkeiten einer normativen Diskussion von Erwachsenenenerziehung – jenseits der Mündigkeitsproblematik – siehe Nohl 2022, 217–235.

Veranstaltungen und Formate der Erwachsenen- und Weiterbildung beziehen, sobald und sofern deren erzieherische Aspekte empirisch herausgearbeitet wurden. Wichtig ist es dabei, dass diese normative Diskussion an den empirischen Aufweis von Erwachsenen-erziehung anschließt, ohne ihr vorzugreifen. Es ist daher zu hoffen, dass Holzers engagiertes Plädoyer gegen die Ausgrenzung der Erwachsenen-erziehung aus der Subdisziplin der Erwachsenenbildung auf Resonanz stößt und Früchte trägt. Eine Allgemeine Erziehungswissenschaft, die nicht nur die Erwachsenen als Adressat*innen von Erziehung nicht ausschließt, sondern sich auch für die Forschungsgegenstände anderer Subdisziplinen interessiert (Nohl 2021), kann von einer solchen Erweiterung des Diskussionsspektrums nur profitieren. Dies gilt insbesondere dann, wenn das, was mit Erziehung bezeichnet wird, nicht – wie in der Erziehungswissenschaft weit verbreitet – entgrenzt, sondern begrifflich und theoretisch klar definiert wird.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: UTB.
- Bundesministerium der Verteidigung (BMVg) (2009). Erlass „Erzieherische Maßnahmen“ mit Beispielsammlung und Übersicht. Ohne Ort.
- Drerup, Johannes & Yacek, Douglas (2020). Demokratische Bildung und die Grenzen des politischen Streits. In *Journal für politische Bildung*, 3, 18–23.
- Gonon, Philipp (2002). Der Betrieb als Erzieher – Knappheit als pädagogische Herausforderung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (3), 317–335.
- Groppe, Carola (2008). Erziehung, Sozialisation und Selbstsozialisation als epochale Leitbegriffe und Deutungsmuster. In Winfried Marotzki & Lothar Wigger (Hrsg.). *Erziehungsdiskurse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 75–93.
- Holzer, Daniela (2022). Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 95–114.
- Hunold, Martin (2019). *Organisationserziehung und Macht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klinge, Denise; Nohl, Arnd-Michael & Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2023). *Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes – Erziehung Erwachsener in der Corona-Pandemie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, Hans-Christoph (1999). *Bildung und Widerstreit*. München: Fink.
- Koller, Hans-Christoph (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krinninger, Dominik (2019). Kritische Anmerkungen zur Vermeidung des Erziehungsbegriffs. In Wolfgang Meseth; Rita Casale; Anja Tervooren & Jörg Zirfas (Hrsg.). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer, 247–263.
- Lenzen, Dieter & Luhmann, Niklas (1997). Vorwort. In dies. (Hrsg.). *Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 7–9.
- Manhart, Sebastian (2016). Pädagogisches Messen. Messen als Organisationsform pädagogischer Praxis. In Andreas Schröer;

- Michael Göhlich; Susanne Maria Weber & Henning Pätzold (Hrsg.). *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission für Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, 53–61.
- Marotzki, Winfried (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2006). *Bildung und Spontaneität – Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern*. Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2021). *Horizonte der Systematisierung in der Erziehungswissenschaft: Zu den Potentialen eines reflexiven Verhältnisses theoretischer Grundbegriffe und empirischer Rekonstruktion*. In Christiane Thompson; Malte Brinkmann & Markus Rieger-Ladich (Hrsg.). *Praktiken und Formen der Theorie*. Weinheim u. a. : Beltz Juventa, 186–202.
- Nohl, Arnd-Michael (2022). *Erziehende Demokratie – Orientierungszumutungen für Erwachsene*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael & Pusch, Barbara (2017). „Wir schaffen das“: Politische Erziehung im Zuge der CDU-Flüchtlingswende 2015. In *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (3), 324–344.
- Nohl, Arnd-Michael; Rosenberg, Florian von & Thomsen, Sarah (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prange, Klaus (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prange, Klaus & Strobel-Eisele, Gabriele (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rieger-Ladich, Markus (2002). *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK.
- Rosenberg, Florian von (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Thomsen, Sarah (2019). *Bildung in Protestbewegungen. Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Welter, Nicole & Tenorth, Heinz-Elmar (2022). *Entgrenzung des Erziehungsbegriffs*. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (1), 15–23.
- 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.

Arnd-Michael Nohl, Dr. phil., Dr. phil. habil., Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik, an der Helmut Schmidt Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Bildungs-, Sozialisations- und Erziehungsprozesse; Methodologie rekonstruktiver Forschung.

✉ nohl@hsu-hh.de

Zum Verhältnis von Autonomie und Heteronomie in der Erziehung – und in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Maike Lambrecht

Zusammenfassung

Im Anschluss an den Text „Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!“, in dem Daniela Holzer das Verhältnis von Erziehung und Erwachsenen- und Weiterbildung kritisch diskutiert, wird im Beitrag für einen Erziehungsbegriff plädiert, der entgegen dichotomer Gegenüberstellungen eine Verschränkung von Autonomie und Heteronomie vorsieht. Erziehung in der Erwachsenen- und Weiterbildung wird so als Aktualisierung der heteronomen Forderung nach Autonomie fassbar. Dies wird an einem Fallbeispiel illustriert.

Erziehung · Autonomie · Heteronomie · Erwachsenenbildung · Weiterbildung

Zum Verhältnis von Autonomie und Heteronomie in der Erziehung – und in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Maike Lambrecht

1. „Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!“ – Problemufriss und Positionierung

Daniela Holzers (2022) Beitrag „Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!“ verfolgt in erster Linie das Anliegen, der Tabuisierung von Erziehung im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung entgegenzuwirken. Diese *Tabuisierung* speist sich der Autorin zufolge aus zwei Quellen: Zum einen gäbe es eine breite „Abwehr“ (ebd., 96) des Erziehungsgedankens innerhalb des Feldes der Erwachsenen- und Weiterbildung. Zum anderen böte die (Allgemeine) Erziehungswissenschaft aufgrund ihrer Verengung des Erziehungsbegriffs auf Kinder kaum Ansatzpunkte für Fragen der Erwachsenen- und Weiterbildung: „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“ (ebd., 99).

Ob Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht, wie Holzer erörtert, ist m. E. eine eher rhetorische Frage. Zumindest scheint mir die Existenz pädagogischer Adressierungen und damit von Erziehungsversuchen Erwachsener empirisch unstrittig zu sein, unabhängig von der Frage, ob dies legitim ist oder nicht. So werden in den beiden von

Jochen Kade und Wolfgang Seitter (2007) herausgegebenen Sammelbänden zum Umgang mit Wissen in den ‚erwachsenen‘ Kontexten eines Vereins und eines Betriebs die vielfältigen Verflechtungen von allgemeiner Wissens- und pädagogischer Kommunikation herausgearbeitet. Es erscheint daher eher begründungspflichtig, warum dies gerade in der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht so sein sollte. Interessanter sind daher die *Legitimationskrisen*, die mit der ‚Erziehungstatsache‘ speziell für die Erwachsenen- und Weiterbildung einhergehen. Holzer sieht diese in erster Linie im *Mündigkeitspostulat* begründet und merkt dazu kritisch an: „Erziehung darf in der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht sein, weil damit das Bild von Erwachsenen als selbstbestimmte, mündige Personen torpediert würde“ (Holzer 2022, 108). Neben solchen professionsethischen Erwägungen spielten in die feldspezifische Abwehr des Erziehungsgedankens aber auch generelle Vorbehalte gegenüber dem Erziehungskonzept hinein, die in ähnlicher Weise das komplizierte Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Erziehung begründen: Roland Reichenbach (2000) aufgreifend, beschreibt die Autorin negative Konnotationen des Erziehungsbegriffs, die „Erziehung als Kränkung, Zumutung und als zwangs- und autoritätsbehaftet“ (Holzer 2022, 98) erscheinen lassen; Herbert Gudjons und Silke Traub verwiesen auf den „Geruch von Fremdbestimmung, des illegitimen Eingreifens in das Werden [...], Beschneidung der Freiheit etc.“ (Gudjons & Traub 2021, 191). Die Enttabuisierung der Erziehungstatsache in der Erwachsenen- und Weiterbildung erforderte insofern eine Neubestimmung des

feldspezifischen Verhältnisses zu Erziehung. Dazu gehört für Holzer zunächst das Eingeständnis, dass die Erwachsenen- und Weiterbildung unweigerlich in pädagogische Formungsprozesse eingebunden ist, deren gesellschaftliche Dimension aufgrund der Tatsache, dass sie sich auf Erwachsene beziehen, sogar besonders deutlich wird. Durch den Rückzug auf das anschlussfähigere Konzept der ‚Bildung‘ (Holzer 2022, 96), das quasi automatisch mit Autonomie und Emanzipation assoziiert wird, würde diese gesellschaftliche Dimension erwachsenenpädagogischen Handelns lediglich verschleiern: „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?“ (ebd., 109). Erst durch dieses Eingeständnis der Erziehungstatsache sei es möglich, pädagogisches Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung auf eine legitime Grundlage zu stellen und neben den bereits skizzierten Risiken ggf. auch die Chancen einer Erziehung von Erwachsenen – z. B. im Hinblick auf die Überwindung sozialer Begrenzungen (ebd., 107) – zu thematisieren. Erziehung, das wird in Holzers Argumentation einmal mehr deutlich, ist das Skandalon der Pädagogik, insbesondere dann, wenn sie sich als Bildungsarbeit mit Erwachsenen versteht. Und die Autorin arbeitet wie bereits

angedeutet auch präzise heraus, warum das so ist, nämlich weil sich die Erwachsenen- und Weiterbildung „darauf zurückzieht, dass die Menschen, mit denen sie arbeitet, ausschließlich mündig und selbständig seien“ (ebd., 108). Diese Formulierung verweist auf das zentrale Strukturproblem der pädagogischen Arbeit mit Erwachsenen: Erziehung als Eingriff in die Selbstbestimmung des Menschen gilt nur so lange als legitim, als sie sich auf unmündige Kinder bezieht. Die pädagogische Adressierung von Erwachsenen erscheint vor diesem Hintergrund per se als illegitim. Erwachsenenbildung hat es insofern mit einem *performativen Widerspruch* zu tun, den Jörg Dinkelaker folgendermaßen beschreibt: „Als Erwachsene können sie nur adressiert werden, wenn man unterstellt, dass sie erwachsen sind. Pädagogisch können sie nur adressiert werden, wenn man unterstellt, dass sie es eben gerade *noch nicht* sind“ (Dinkelaker 2021, 26; H. i. O.). Die pädagogische Adressierung von Erwachsenen kann letztlich also nur darüber legitimiert werden, dass nicht alle Erwachsenen schon dem Ideal des mündigen Bürgers bzw. autonomen Subjekts entsprechen. Eine solche Argumentation klingt auch bei Holzer an.

Die bisherige Rekapitulation des Grundgedankens von Holzer macht deutlich, dass die Debatte um das Für und Wider der Erziehung (Erwachsener) durch die diskursive Gegenüberstellung von Bildung und Erziehung und damit auch durch die Dichotomisierung von *Autonomie und Heteronomie* bestimmt ist. Bildung gilt als selbstbestimmt, Erziehung als fremdbestimmt; ein Schwarz-Weiß-Denken, das auch Holzer kritisiert: „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, machtgeschwängerter Einflussnahme und Abrichtung konnotiert“ (Holzer 2022, 96). Anders als die Autorin, die demgegenüber pointiert, dass auch der Erwachsenenbildung erzieherische und damit Momente der Einflussnahme innewohnen, möchte ich im Folgenden jedoch noch einmal an die erziehungstheoretischen Ausführungen ihres Beitrags anknüpfen und hier insbesondere auf das pädagogische Verhältnis von Autonomie und Heteronomie selbst fokussieren. Meine These ist, dass die Gegenüberstellung von heteronomer Erziehung und autonomem (Bildungs-)Subjekt zu kurz greift. Vielmehr verstehe ich *Erziehung als Autonomisierung*, d.h. als heteronome Herstellung von Autonomie. Die Problematik der Erwachsenen- und Weiterbildung besteht dann nicht lediglich in der (verdeckten) (Nach-)Erziehung ‚mündiger‘ Erwachsener, sondern in der *Aktualisierung* von Autonomie als heteronomer Forderung und das bedeutet auch: im Zumutungscharakter der modernen Idee des autonomen (Bildungs-)Subjekts. Erziehung ist in einer solchen Perspektive zunächst einmal weder ‚gut‘ noch ‚schlecht‘, sondern reagiert auf gesellschaftliche Subjektivierungserfordernisse.

2. Erziehung als heteronome Setzung von Autonomie

Mündigkeit gilt seit der Aufklärung als Ziel und Grenze von Erziehung (Nohl 1970, 132).

Im Zentrum der Mündigkeitsidee steht dabei eine spezifische Vorstellung von Autonomie: Das Subjekt der Aufklärung ist ein autonomes Subjekt, das „sich aus Freiheit vollends selbstbestimmen kann“ (Steffel 2021, 47). Randbedingung dieser Freiheit ist jedoch, dass sich deren praktischer Gebrauch am Prinzip der Vernünftigkeit orientiert (ebd.). Dieser Umstand findet in Immanuel Kants Formulierung des kategorischen Imperativs Ausdruck: „Handle stets so, daß [sic] die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“ (Kant 1983 [1788], 140). Vor diesem Hintergrund meint Mündigkeit bzw. Autonomie weder die naturwüchsige Entfaltung des Selbst, noch die uneingeschränkte Durchsetzung des eigenen Willens, sondern die Fähigkeit zu einer *autonomen Lebensführung*, die nicht auf Gehorsam und damit äußerem Zwang, sondern auf einer vernünftigen Selbstgesetzgebung basiert. Diese selbstbestimmte, aber eben auch selbstverantwortliche Lebensführung ist nach Kant nichts, was dem Menschen angeboren ist, sie muss vielmehr pädagogisch entwickelt werden: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung“ (Kant 1983 [1803], 699). Mündigkeit und damit auch Autonomie ist das Ergebnis eines Erziehungsprozesses, der von der Disziplinierung über die Kultivierung und Zivilisierung bis hin zur Moralisierung reicht (im Überblick: Koller 2012, 34–37). Ziel ist die Einsichtsfähigkeit des Kindes in das gute Handeln: „Das Kind soll also die Angemessenheit der moralischen Prinzipien, an denen sein Handeln sich orientiert, selber erkennen“ (ebd., 37). Damit steht bei Kant – wenn man so will – eine spezifische Form der *Subjektivierung* im

Zentrum von Erziehung: Erziehung ist die heteronome Herstellung von Autonomie. Aus diesem Umstand ergibt sich dann auch das von Kant folgendermaßen auf den Punkt gebrachte Grundproblem der Pädagogik: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1983 [1803], 711).

Auch wenn Kants Aufklärungsphilosophie und der sich daraus ableitende Erziehungsbegriff mittlerweile durchaus kritisch reflektiert wird (Koller 2012, 47), kann an der strukturellen Kopplung von Erziehung und Mündigkeits- bzw. Autonomiegedanken kaum gezweifelt werden (Leser 2011). Der emanzipative Impetus des Erziehungsbegriffs der Aufklärung wurde durch die Kritische Erziehungswissenschaft (Mollenhauer 1972) aktualisiert und hallt vermittelt hierüber bis heute in Definitionen von Erziehung nach: „Anders als andere Formen der Personenbeeinflussung [...] ist die pädagogische Absicht ausdrücklich am Wohl des Subjektes, an seiner individuellen Autonomie und Emanzipation orientiert [...]“ (Meseth 2012, 184). Werner Helsper hat Kants Formel von der erzieherischen Gleichzeitigkeit von Freiheit und Zwang als Autonomieantinomie modernisiert (Helsper 2004, 83) und sie als „grundlegendste Antinomie pädagogischen Handelns“ (Helsper 2010, 19) bezeichnet. Schließlich macht die im ersten Kapitel skizzierte Diskussion um die Legitimität einer Erwachsenenpädagogik als (Nach-)Erziehung Mündiger die Virulenz der Thematik deutlich. Gleichzeitig scheint die Rede von einem autonomen Subjekt im Zuge der insbesondere von Michel Foucault (1987) entfalteten poststrukturalistischen Machtanalytik diskreditiert zu sein. Im erziehungs-

wissenschaftlichen und hier insbesondere im bildungsphilosophischen Diskurs wird das autonome (Bildungs-)Subjekt regelmäßig als Artefakt moderner Subjektivierungsprozesse dekonstruiert (Ricken 2006; Rieger-Ladich 2002). Es erscheint entweder als wirkmächtige Täuschung der Moderne oder aber als (neoliberale) Verzerrung der ursprünglichen Idee von Autonomie: „Die [...] angestoßenen Debatten rund um Begriffe wie ‚Subjektivierung‘ oder ‚Subjektivierung‘ beziehen sich vor diesem Hintergrund auf eine Sicht auf den Menschen, in der dieser als konkretisiertes Subjekt, d.h. innerhalb der Tatsächlichkeit in den Blick genommen wird. Hier wird am Material, am real Gegebenen, mittels Dekonstruktion aufgezeigt, dass jene Autonomie als Konkretion nicht identisch mit ihrer Idee ist“ (Steffel 2021, 49–50).

Solche Argumentationen – so richtig sie in der generellen Stoßrichtung ihrer Analyse auch sind – übersehen m.E. jedoch sowohl die praktische Relevanz, d.h. die Wirkmächtigkeit des kritisierten „real Gegebenen“, als auch dessen Dignität, d.h. dessen Bedeutung als soziale Ausdrucksgestalt ‚eigenen Rechts‘. Vor allem aber tendieren sie dazu, die Machtdimension der modernen Idee des autonomen Subjekts einseitig zu skandalisieren. Dies ist v.a. dann problematisch, wenn diese Skandalisierung zu einer Ausblendung des Zusammenhangs von Pädagogik und Subjektivierung – im Sinne einer heteronomen Setzung von Autonomie – führt, sei es durch eine Distanzierung von Erziehung durch die Betonung von Bildung oder durch die pädagogische Gegenüberstellung von Heteronomie und Autonomie. Die erste Variante wurde von Holzer (2022) als typischer Modus

der Erwachsenen- und Weiterbildung identifiziert. Die zweite Variante findet sich u. a. bei Helsper, der die Spannung von Heteronomie und Autonomie letztlich ins pädagogische Außen, z. B. in die organisationalen Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns, verschiebt: „Schließlich die Spannung von Autonomie und Heteronomie, also die Spannung für Lehrer zugleich zur Autonomie aufzufordern und Autonomie zu ermöglichen, dies aber in organisatorischen Rahmungen, die Zwänge, abstrakte Regeln und Heteronomie setzen, wodurch die Aufforderung zur Autonomie selbst im Horizont der heteronomen organisatorischen Rahmung verbleibt (*Autonomieantinomie*)“ (Helsper 2004, 82–83; H. i. O.). Nicht die pädagogische Aufforderung zur Autonomie wird hier als heteronom gerahmt, sondern die organisationale Einbettung des pädagogischen Handelns. Autonomie wird so zu etwas, über das das Kind prinzipiell verfügt und das pädagogisch gefördert und vor heteronomer Einflussnahme bewahrt werden muss. Aus „die Freiheit bei dem Zwange“ wird Freiheit vs. Zwang. Im Kant’schen Sinne geht es in der Erziehung jedoch um das *Spannungsverhältnis von kindlicher Natur und Autonomie*. Erst durch eine solche Gegenüberstellung wird Autonomie als heteronome Forderung greifbar.

Für die Übertragung dieser erziehungstheoretischen Überlegungen auf die Erwachsenen- und Weiterbildung ist nun insbesondere die folgende Differenzierung relevant: Der Zumutungscharakter des Pädagogischen (Nohl 2020) ergibt sich nicht lediglich aus der heteronomen Einschränkung der Selbstbestimmung der Educand*innen, sondern aus der pädagogischen Setzung des moder-

nen Mündigkeits- und Autonomiepostulats. Die dahinterstehende „Idee des eigenständigen und mitbestimmenden Erwachsenen“ (Dinkelaker 2021, 41) ist es, auf die sich die pädagogische Arbeit mit Kindern projektiv bezieht, und die in der Erwachsenen- und Weiterbildung aktualisiert wird.

3. Zur Aktualisierung der Autonomieforderung im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung

In einem Text mit dem Titel „Erzogenenbildung“ arbeitet Dinkelaker (2021) verschiedene Varianten der Bearbeitung des einleitend diskutierten performativen Widerspruchs einer (Weiter-)Bildung Erwachsener heraus. Er führt dazu unter anderem das historische Konzept der ‚geselligen Bildung‘ nach Friedrich Schleiermacher an. Die diesbezüglichen Ausführungen machen deutlich, dass die – exklusiv gedachte – bürgerliche Bildung auf jenem gelungenen Prozess der Autonomisierung basiert, der im vorangegangenen Kapitel anhand von Kants Erziehungstheorie erläutert wurde: „Der Widerspruch einer pädagogischen Adressierung Erwachsener wird im Modell der geselligen Bildung dadurch aufgehoben, dass ein Merkmal wohlzogener Erwachsener darin bestimmt wird, dass sie selbst nach einer Fortsetzung ihrer Bildung streben. Gerade weil sie erwachsen sind, wollen sie sich weiter bilden“ (ebd., 30). *Erwachsenenbildung* im emphatischen Sinne setzt insofern erzogene Erwachsene voraus, für die das Sich-Bilden selbstverständlich geworden ist. Sie bedürfen gerade keiner Erziehung

mehr, sondern lediglich der Gelegenheit sich zu bilden.

Auch die heutige Erwachsenen- und Weiterbildung knüpft – das hat Holzer gezeigt – programmatisch an die emphatische Vorstellung einer selbstbestimmt-intrinsischen (Weiter-)Bildung im Erwachsenenalter an. Gleichzeitig gibt es im Feld Tendenzen, die dieser Vorstellung entgegenstehen. Diskutiert wird hier insbesondere die gesellschaftliche Etablierung von „Weiterbildung als Norm“ (Holzer 2017, 379). Gemeint ist damit die zunehmende Verpflichtung sich beruflich weiterzubilden, um attraktiv für den Arbeitsmarkt zu bleiben. Das Ideal der zweckfreien Bildung Weniger wird so ersetzt durch den Zwang zum lebenslangen Lernen Aller: „Damit werden nun alle Personen im Erwachsenenalter in das System der Weiterbildung inkludiert – die mehr und die weniger gebildeten, ob diese nun wollen oder nicht“ (Dinkelaker 2021, 36). Dies wird nicht selten als Verzerrung oder auch Korrumpierung der ursprünglichen Idee von Erwachsenenbildung gelesen. Hier setzt auch die Kritik von Holzer an, die das tabuisierte Umschlagen von Bildung in Erziehung innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung eben auf die Verwobenheit des Feldes mit gesellschaftlichen Normen sowie Normierungs- und Normalisierungsprozessen zurückführt: „Was anders als erziehend ist die angeprangerte Anpassung des ganzen Menschen an marktkonforme Bedarfe [...]?“ (Holzer 2022, 99). Allerdings bedeutet das m. E. nicht, dass im Zuge dieser Entwicklung die Idee von Autonomie fallengelassen wird, ganz im Gegenteil. Das *Umschlagen von Bildung in Erziehung* aktualisiert vielmehr Autonomie als hetero-

nome Setzung. Der ‚Rückfall‘ in Erziehung vor dem Hintergrund generalisierter Bildungserwartungen reagiert auf die Tatsache, dass Erwachsene nicht automatisch dem Ideal des autonomen Subjekts, auf dem auch der Bildungsgedanke basiert, entsprechen: „Allen Menschen eines bestimmten Alters wird in modernen Demokratien unterschiedslos der Status des Erwachsenen zugesprochen. Dies ist mit der Erwartung verbunden, Erwachsene seien eigenständig urteilsfähig und orientierten sich in ihren Entscheidungen an vernünftig einsehbaren Prinzipien. Dass reale Menschen diesem Erwachsenenideal nie vollumfänglich entsprechen, liegt einerseits auf der Hand. [...] Andererseits muss dennoch in der modernen Gesellschaft vorausgesetzt werden, dass sich Erwachsene entsprechend des Ideals des Erwachsenen zu benehmen wissen“ (Dinkelaker 2021, 27). Je mehr Menschen (unfreiwillig) in Weiterbildung einbezogen werden, desto deutlicher dürfte die *Diskrepanz zwischen idealem und realem Erwachsenen* zutage treten und umso vehementer müsste die Autonomieforderung in Kontexten der Erwachsenen- und Weiterbildung perpetuiert werden. Dies möchte ich abschließend anhand eines Fallbeispiels illustrieren.

Das folgende reale Beispiel aus der Weiterbildungspraxis (Klein & Reutter o. J.) stammt von der Internetplattform www.wb-web.de, die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung entwickelt wurde und der Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung dient. Es trägt den Titel „Mit Lernbarrieren konstruktiv umgehen“.

„Franz K., ein junger Erwachsener mit schwachem Hauptschulabschluss und nur phasenweise in Hilfsjobs tätig, nimmt an einer beruflichen Bildungsmaßnahme teil, die im Auftrag des Job-Centers durchgeführt wird. Das Job-Center hat ihn zur Teilnahme verpflichtet, bei Nichtteilnahme droht ihm eine Kürzung der ‚Hartz-IV-Sätze‘. Franz K. ist unauffällig, kommt pünktlich zum Unterrichtsbeginn und scheint sich in Phasen der Gruppenarbeit aktiv zu beteiligen. Wird im Unterricht vom Lehrenden eine Frage direkt an ihn gestellt, antwortet er in den ersten sechs Wochen immer mit dem Standardsatz: ‚Woher soll ich das wissen, bin ich Jesus?‘ Reagieren die Lehrenden ärgerlich, kommt der zweite Standardsatz von ihm: ‚Denken Sie daran: In der Ruhe liegt die Kraft!‘ Die Gruppe reagiert eher erfreut als ärgerlich.“

Die geschilderte Konfliktsituation ist schnell erläutert: Ein junger Mann, der zu einer beruflichen Bildungsmaßnahme verpflichtet wurde, reagiert unangemessen auf Versuche der Lehrenden, ihn in das Geschehen einzubinden. Er verweigert eine ‚vernünftige‘ Form der Beteiligung am Unterrichtsgespräch. Bereits an dieser Stelle scheint das Mündigkeitspostulat auf. Diese Beobachtung lässt sich anhand der Informationen, die sich der Darstellung entnehmen lassen, noch differenzieren. Offensichtlich verhält sich Franz K. prinzipiell unauffällig, er nimmt regelmäßig teil und stört nicht. Allerdings scheint er sich im Plenum nicht zu melden, darauf deutet zumindest die Lagerung des geschilderten Konflikts hin: Franz K. verhält sich lediglich dann unangemessen, wenn er aufgerufen, also ‚drangenommen‘ wird. Nun sind Fragen

und Antworten, Melden und Aufrufen schulische bzw. unterrichtliche Mechanismen, die u. a. bestimmte sozialisatorische Funktionen erfüllen: Sie sollen den Schüler*innen „die eigen- und selbstständige Erarbeitung von Wissen“ sowie „die Demonstration von Kooperation im Sinne der Mitwirkung an der Erarbeitung des Themas“ (Hausendorf 2008, 946–947) ermöglichen. Die Art und Weise, wie Unterrichtsgespräche organisiert sind, verweist insofern auf die Idee der pädagogischen Autonomisierung: „Es geht also bei Unterricht [...] nicht einfach um die Weitergabe von Wissen im Sinne der Information [...], sondern es geht um die Führung und Anleitung anderer, sich dieses Wissen zumindest ansatzweise selbst- und eigenständig zu erarbeiten“ (ebd., 945). Legt man der Analyse diese Definition von Unterricht zugrunde, dann ist der Grundkonflikt des Fallbeispiels nicht in der verbalen Provokation des jungen Mannes begründet, sondern in dessen mangelnder Beteiligung, in seinem Nicht-Mitmachen. Sich in ‚vernünftiger‘ Weise zu beteiligen, gehört jedoch zum Kern der „Idee des eigenständigen und mitbestimmenden Erwachsenen“ (Dinkelaker 2021, 41), und die Einübung einer entsprechenden Haltung zählt zu den wesentlichen sozialisatorischen Leistungen der Schule (Wenzl 2010).

Diese Deutung wird auch durch die geschilderte Lösung des Konflikts gestützt. Ein Beratungsgespräch mit Franz K. ergibt, dass dieser sich früher durch einen Lehrer in der Schule drangsaliiert gefühlt hat. Es wird mit ihm daher Folgendes vereinbart:

„Damit diese lernbiographisch begründete Barriere ihre Wirkung verliert, wird die Vereinbarung getroffen, dass Franz K. in den

nächsten sechs Wochen nicht mehr direkt bei einer Frage angesprochen wird. Im Gegenzug verpflichtet sich K., sich freiwillig zu melden, wenn er meint, die richtige Antwort zu wissen. Die Absprache wird in einem Lernkontrakt festgehalten und es werden zwei Termine für Folgegespräche vereinbart.“

Die Pointe dieser Lösung liegt darin, dass die pädagogische Aufforderung zur Beteiligung durch eine Selbstverpflichtung zur Beteiligung ersetzt wird: Wenn Franz K. nicht mehr drangenommen werden will, dann *muss* er sich *freiwillig* melden. Dass diese Freiwilligkeit als Voraussetzung für das pädagogische Zugeständnis markiert wird, verweist auf ebenjenen heteronomen Charakter des Autonomiepostulats, der im Zentrum dieser Argumentation steht. Gleichzeitig kommt in der gefundenen Lösung einer freiwilligen Selbstverpflichtung als einzig möglicher Alternative zur direkten Aufforderung (und zur institutionellen Sanktionierung) die Steigerung sowohl der Autonomieforderung, als auch die Verschärfung ihres Zumutungscharakters zum Ausdruck. Dies reproduziert sich auch in der Maßnahme, durch die die Selbstverpflichtung Franz K.s pädagogisch flankiert wird: Sie wird in Form eines Lernkontrakts gestaltet, also eines Vertrags, der Mündigkeit suggeriert und somit an die ‚ein-klagbare‘ Selbstverantwortlichkeit des ‚Edu-canden‘ appelliert.

Unabhängig davon, ob man Franz K.s Verhalten nun als widerständige Handlung gegen eine verordnete Weiterbildungspraxis und deren subjektivierende Prämissen oder aber als Ausdruck einer individuellen Überforderung durch das Konzept des autonomen Subjekts liest, macht das Fallbeispiel

eins deutlich: die Geltung von Autonomie als heteronomer Forderung auch und gerade in den Momenten, in denen (Erwachsenen-)Bildung in Erziehung umschlägt bzw. – wie in dem konkret vorliegenden Fall – von vorneherein als Erziehung angelegt ist. Gegen diese Autonomienorm kann zwar opponiert werden, ihre Geltung kann durch das Individuum jedoch nicht außer Kraft gesetzt werden: Gesellschaftliche Teilhabe ist an die Anerkennung dieser Norm gebunden (Wernet 2012, 198). Für Dinkelaker liegt genau hier der Ansatzpunkt für eine legitime erwachsenenpädagogische Arbeit. Im Kontext einer Anthropologie des Erwachsenen bestände diese in der Bearbeitung des Zumutungscharakters der modernen Autonomieforderung, deren volle Wucht man in der Regel eben erst im Erwachsenenalter zu spüren bekommt: „Der Umgang mit den Widersprüchen des Umgangs mit der Differenz zwischen dem realen Erwachsenen-dasein und dem Erwachsenen-ideal ließe sich so als eine spezifisch geartete Herausforderung bestimmen, die in einer bestimmten Phase des Lebenslaufs überhaupt erst relevant wird und aus der sich wiederum die Notwendigkeit einer spezifisch erwachsenenpädagogischen Unterstützung ableiten ließe“ (Dinkelaker 2021, 39). Allerdings dürfte bei dieser Variante einer Erwachsenenpädagogik die Grenze zwischen Pädagogik und Therapie fließend sein. Pädagogische Arbeit ist m.E. dagegen immer Erziehungsarbeit (Prange 2005) und kann sich insofern kaum außerhalb einer autonomisierenden Subjektivierungspraxis bewegen. Widerstand, der sich gegen diese moderne Form der Subjektivierung wendet, kann allenfalls pädagogisch bearbeitet, nicht jedoch pädagogisch mit-

getragen werden. Er liegt jenseits des Pädagogischen. Für die Pädagogik stellen sich stattdessen professionsethische Fragen, die dieser Tatsache Rechnung tragen: nach der Vermeidung einer pädagogischen Übersteigerung heteronomer (Autonomie-)Forderungen, nach der Reflexion von Prozessen der Pädagogisierung und nach einer (Selbst-)Begrenzung pädagogischer Praxis.

Literatur

- Dinkelaker, Jörg (2021). Erzogenenbildung. Paradoxien der pädagogischen Adressierung Erwachsener. In Juliane Noack Napoles; Michael Schemann & Jörg Zirfas (Hrsg.). *Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 26–42.
- Foucault, Michel (1987). Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts. In Hubert Dreyfus & Paul Rabinow (Hrsg.). *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt a. M.: Athenäum, 243–250.
- Gudjons, Herbert & Traub, Silke (2021). *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hausendorf, Heiko (2008). Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In Herbert Willems (Hrsg.). *Lehr(er)buch Soziologie* (Bd. 2). Wiesbaden: VS Verlag, 931–957.
- Helsper, Werner (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In Barbara Koch-Priewe; Fritz-Ulrich Kolbe & Johannes Wildt (Hrsg.). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49–98.
- Helsper, Werner (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (Hrsg.). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 15–34.
- Holzer, Daniela (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.
- Holzer, Daniela (2022). Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht! In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 95–107.
- Kade, Jochen & Seitter, Wolfgang (Hrsg.). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen* (Bd. 1 + 2). Opladen: Barbara Budrich.
- Kant, Immanuel (1983 [1788]). *Kritik der praktischen Vernunft* (Werke in 10 Bänden, Bd. 6). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 103–302.
- Kant, Immanuel (1983 [1803]). *Über Pädagogik* (Werke in 10 Bänden, Bd. 10). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 693–761.
- Klein, Rosemarie & Reutter, Gerhard (o. J.). *Mit Lernbarrieren konstruktiv umgehen*. <https://wb-web.de/material/lehren-lernen/mit-lernbarrieren-konstruktiv-umgehen.html> [27.07.2023].
- Koller, Hans-Christoph (2012). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Leser, Christoph (2011). Das Ende der Erziehung. In *Pädagogische Korrespondenz*, 44, 71–82.
- Meseth, Wolfgang (2012). Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. In *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12 (2), 177–199.
- Mollenhauer, Klaus (1972). Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa.
- Nohl, Arnd-Michael (2020). Erziehung zur Interaktion. Eine produktive Herausforderung für Analysen mittels der Dokumentarischen Methode. In Arnd-Michael Nohl (Hrsg.). *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 239–261.
- Nohl, Herman (1970). Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke.
- Prange, Klaus (2005). Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Reichenbach, Roland (2000). 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.
- Ricken, Norbert (2006). Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rieger-Ladich, Markus (2002). Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz: Universitätsverlag.
- Steffel, Matthias (2021). Der Erwachsene als scheiternde Utopie. Oder: zum performativen Widerspruch von Idee und Konkrektion. In Juliane Noack Napoles; Michael Scheumann & Jörg Zirfas (Hrsg.). *Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 43–56.
- Wenzl, Thomas (2010). Sich melden. Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. In *Sozialer Sinn*, 11 (1), 33–52.
- Wernet, Andreas (2012). Die Objektive Hermeneutik als Methode der Erforschung von Bildungsprozessen. In Karin Schittenhelm (Hrsg.). *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 183–201.

Maike Lambrecht, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld (AG 4 Schulentwicklung und Schulforschung & AG 7 Pädagogische Beratung). Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Bildungsforschung, Differenz & Heterogenität, Erziehungstheorie & Empirie des Pädagogischen.

✉ maike.lambrecht@uni-bielefeld.de

Erziehung: Eine (zu) dunkle Seite der Erwachsenenbildung

Henning Pätzold

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, warum es schwierig ist, den Begriff der Erziehung in der Erwachsenenbildung zu verwenden. Hierbei wird kritisch auf die überkommene anthropologische Tradition der Bestimmung des Erziehungsverhältnisses eingegangen. Im Weiteren geht es darum, warum es umso wichtiger ist, die Tatsache der Erziehung auch im Kontext der Erwachsenenbildung zu thematisieren, und welche Chancen und Risiken es birgt, diesbezüglich den Begriff Erziehung zu verwenden. Eine besondere Rolle spielt dabei das Konzept der Freiwilligkeit. Im Zusammenhang mit dem Beitrag von Holzer belegt diese Replik darüber hinaus die Möglichkeit, die Robustheit einer Aussage durch deren Begründung entlang unterschiedlicher theoretischer Zugänge zu prüfen.

Erziehung · Erwachsen · Kind · Freiwilligkeit

Erziehung: Eine (zu) dunkle Seite der Erwachsenenbildung

Henning Pätzold

1. Einleitung

Auch in der Erwachsenenbildung findet Erziehung statt. Dieser Einsicht kann man sich kaum verschließen. Selbst wenn man Erziehung als „Handlungen zwischen Erwachsenen und Unerwachsenen“ (Münchmeier 2017, 278) definiert und damit das Generationenverhältnis in den Mittelpunkt stellt (zum Überblick Oelkers 2004), müsste man anerkennen, dass in erwachsenenpädagogischen Situationen zumindest Jugendliche anzutreffen sind, die also per Definition der „unerwachsenen“ Seite dieses Verhältnisses zuzurechnen wären. Es soll deshalb im Folgenden nicht darum gehen, zu klären, *ob* in der Erwachsenenbildung erzogen wird, sondern *wie* diese Seite von Erwachsenenbildung beschrieben und gestaltet werden kann und was es für die Disziplin bedeutet.

Meine Antwort auf den Themenbeitrag von Daniela Holzer wird wenig grundlegende „Einsprüche“ (Holzer 2022, 97) formulieren, aber, so hoffe ich, einige Angebote zu „Erweiterungen und Ausdifferenzierung“ (ebd.) machen. Ich argumentiere im Folgenden auch unter Rückgriff auf Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme: dessen Frage nach dem *Medium* der Erziehung lenkt unter anderem den Blick darauf, in welcher vielfältigen

Perspektiven insbesondere *Kind* als Bezeichnung und Bezeichnetes eine Funktion in der Theorie der Erziehung übernimmt (Abschnitt 2)¹. Im dritten Abschnitt geht es dann um das *Potenzial* des Begriffs Erziehung in der Erwachsenenbildung. Vor allem kann dieser benennbar machen, was sonst zwar auch stattfindet, aber nicht recht adressiert werden kann, wie auch schon Holzer klar herausarbeitet. Konkretisiert wird dies im vierten Abschnitt über das Konzept der Freiwilligkeit. In einem kurzen Fazit (Abschnitt 5) soll noch einmal das Potenzial angedeutet werden, dass m. E. darin liegt, wenn theoretisch unterschiedlich angelegte Betrachtungen eines Sachverhalts unterschiedliche Aspekte des Terrains beleuchten und doch auch zu konvergierenden Ergebnissen kommen.

2. Erziehung als Grenzlinie zwischen Kind und Erwachsenenem

Das Verständnis von Erziehung als Handlungsform, die auf einer hierarchischen Differenz beruht, reicht weit zurück und ist in der Kulturgeschichte, zumindest in der europäisch-abendländischen (Oelkers 2004, 303), fest verankert. Dabei wird durchaus die Eigenständigkeit derjenigen anerkannt, die man mitunter als ‚Zöglinge‘ bezeichnet hat, so bei dem Barockpädagogen Christian Gotthilf Salzmann, der Erziehung als die „*Entwicklung und Übung* der jugendlichen Kräfte“ (Salzmann 1996 [1806], 37;

¹ Es ginge natürlich, wie so oft bei Theorieentscheidungen, vermutlich auch ohne (s.a. Abschnitt 5); gleichwohl ist mir nicht verständlich, warum systemtheoretisches Argumentieren in Holzers Beitrag mehrmals mit explizitem Bedauern zur Kenntnis genommen wird (ebd., 106–107) – ohne dass sie irgendwie erläutern würde, was denn daran eigentlich so grundlegend schlecht sei.

H. n. i. O.) bezeichnet – und eben nicht als deren Erschaffung oder Ähnliches. Diejenigen, die erzogen werden (dürfen, sollen oder müssen), weisen also bereits Merkmale dessen auf, was das Ziel der Erziehung ist, sie haben diese aber noch nicht in ausreichendem Maße realisiert. Diese Differenz zwischen Erziehenden und Erzogenen, die man in heutiger Begrifflichkeit als ‚Kompetenzunterschied‘ beschreiben könnte, wird in der Erziehungstheorie bis heute überlagert vom oben bereits genannten Generationenverhältnis, das sie auf je unterschiedliche Lebensabschnitte projiziert: Erwachsene erziehen, „Unerwachsene“ (Münchmeier 2017, 278) werden erzogen. Die Frage ist nun allerdings: Wird Erziehung tatsächlich ursächlich über das Generationenverhältnis begründet? Oder stellt dieses nur eine Art zusammenfassenden Indikator bzw. eine ‚Chiffre‘ dar, mit der eine nicht genau bestimmte Vielfalt von Merkmalen (z. B. Wissens-, Macht-, Statusunterschiede u. v. a. m.) bezeichnet wird, die die eine Seite des Erziehungsverhältnisses von der anderen unterscheidet?

Für Ersteres sprechen insbesondere *biologische Argumentationen*, die auch heute noch gelegentlich vertreten werden: Die Idee der „Instinkttoffenheit“ (ebd., 278) etwa schließt an ältere Vorstellungen an, nach denen sich Erziehung beim Menschen aus einer Sonderstellung im Vergleich zu (anderen) Tieren als möglich und notwendig ableite. Der Mensch verfüge über eine vergleichsweise geringe Instinktausstattung, komme besonders unfertig zur Welt und wäre besonders lange an sorgende Eltern gebunden (Schröder 1995, 37–42). Dass die hier zugrunde liegenden biologischen Vorstellungen vielfach überholt oder zumindest zu

unpräzise sind (so wird der Begriff Instinkt als Fachbegriff in der Ethologie entweder gar nicht mehr oder sehr viel differenzierter verwendet (Richards 2022, 3571)), ist lange bekannt (Scheunpflug 2001, 46). Auch deshalb wirken entsprechende Argumentationen aus der Allgemeinen Pädagogik, gerade auch dort, wo sie sich auf vermeintlich sichere biologische Argumente beziehen (z. B. Kaiser & Kaiser 2001, 10–26), eher als der nicht sehr überzeugende Versuch, einem historisch gewordenen Konzept von Erziehung nachträglich durch entsprechende Gewährsleute (und -disziplinen) mehr Gewicht zu verleihen.

Sollte dieser Eindruck zutreffen, spricht vieles für die zweite Interpretation eines erzieherischen Generationenverhältnisses: Die Grenze der Erziehung wird zwischen Kind und Erwachsenen gezogen, weil mit dem *Begriffcontainer Kind* all das aufgehoben werden kann, was benötigt wird, um die strukturelle und mit viel Macht aufgeladene Differenz zwischen Erziehendem und Erzogenem zu begründen. Dabei hilft es, dass es unzweifelhaft beobachtbare Unterschiede zwischen (typischen) Kindern und (typischen) Erwachsenen (Westphal 2021, 179) gibt, die teilweise auch geeignet sind Erziehungsverhältnisse zu plausibilisieren; allerdings wird dann immer noch nicht ein Kind erzogen, weil es ein Kind ist, sondern weil ihm Merkmale der Erziehungsbedürftigkeit und Erziehbarkeit zugeschrieben werden – und natürlich wird dieser Unterschied immer nur dann bedeutsam, wenn entweder bestimmte Kinder diese Eigenschaften nicht aufweisen, oder sie bei Adressat*innen festgestellt werden, die keine Kinder sind. Eine solche formale Funktion des Begriffs Kind findet sich vermutlich am

konsequentesten in Luhmanns Vorschlag genutzt, „[d]as Kind als Medium der Erziehung“ (Luhmann 1991) zu definieren, um so das Konzept Erziehung im Rahmen seiner *Theorie sozialer Systeme* besser handhabbar zu machen. Sehr verkürzt gesprochen, stellt Luhmann in dem so betitelten Artikel unter anderem dar, dass aus einer gesellschaftstheoretischen Sicht nicht das Kind der Erziehung bedarf, sondern dass vielmehr ein Erziehungssystem zu seiner Konstitution das Kind braucht, und zwar als abstraktes Konzept. Sowohl bei der Variante einer überkommenen pädagogischen Anthropologie² als auch bei der systemtheoretischen Perspektive auf das zu erziehende Kind steht die Legitimation von Erziehung im Vordergrund: Betrachtet man den Menschen als „physiologische Frühgeburt“ (so eine oft wiederholte Formulierung Adolf Portmanns, hier zit. n. Schröder 1995, 39), dann ist der Bedarf an Erziehung, als Ausgleich zur vorgängigen Unterausstattung des Menschen, evident. Und versteht man das Kind als „eine semantische Einheit [...], die man von den Organismen und den psychischen Eigentümlichkeiten der nachwachsenden Menschen unterscheiden muß“ (Luhmann 1991, 24), dann gewinnt man damit eine abstrakte Adressatin bzw. einen Adressaten, die bzw. der bereits durch die Se-

mantik, mit der sie bzw. er aufgeladen ist, als erziehungsbedürftig ausgewiesen ist. Damit kommt vor allem zum Ausdruck: Erziehung ist die notwendige Reaktion auf ein Defizit. Auch die etwas positiveren Befunde, die Schröder „philosophisch-anthropologischer Ansatz“ betitelt (Schröder 1995, 42), ändern daran nichts. Letztlich ist Erziehungsbedürftigkeit damit eine Defizitbeschreibung. Und in dem Moment, in dem Erziehung nicht nur als Möglichkeit, sondern als Notwendigkeit formuliert wird, das Defizit also bearbeitet werden *muss*, ist der Empfang von Erziehung stigmatisierend (wie Thalheim (2023), in Bezug auf die Hilfen zur Erziehung sehr plastisch nachzeichnet). Zweifellos liegt ein Grund für die Zurückweisung des Erziehungsbegriffs in dieser stigmatisierenden Konnotation, sei es in der Erwachsenenbildung oder auch schon in der Antipädagogik. Sie soll deshalb im Folgenden genauer betrachtet werden.

In Luhmanns Zugang wird Stigmatisierung als Problem erkannt: In seiner früheren, durchaus etwas provokativen Argumentation wird herausgearbeitet, dass das Medium Kind u. a. notwendig ist, damit die Profession Pädagogik ihre Bedeutung belegen kann. Man könne „junge Menschen bilden, allerdings nur mit professioneller Assistenz“ (Luhmann 1991, 28)³; Kindern Erziehungsbedürftigkeit zu attestieren

2 So wird inzwischen zu Recht die mangelnde Reflexivität dieser anthropologischen Beiträge kritisiert: „Pädagogische Anthropologie dieser Jahre [ca. 1950-1970] reflektierte die historischen und gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Konstitution nicht genügend“ (Wulf & Zirfas 2014a, 32). Es ist das Verdienst einer umfassenden, historisch reflektierten Neubetrachtung der pädagogischen Anthropologie (s.a. Wulf & Zirfas 2014b; Noack Napoles, Schemmann & Zirfas 2021), hier (und auch in manch anderer Hinsicht) weiterzugehen. Allerdings kann und möchte eine derart neu gefasste Anthropologie damit auch nicht mehr so etwas wie Erziehungsbegründungen mit überzeitlichem Geltungsanspruch liefern.

3 Es ist auffällig, dass Luhmann in dem zitierten Artikel die Begriffe Erziehung und Bildung nicht scharf voneinander trennt. Möglicherweise rührt das daher, dass er hier insgesamt in der Denktradition der Erziehung des Kindes bleibt und Aspekte wie Erwachsenenbildung nicht anspricht.

mag also angehen, das Gleiche über Erwachsene zu sagen wäre ungleich schwieriger. Die systemtheoretische Argumentation macht deutlich: Eine Profession, die sich der Bewältigung eines Defizits verschreibt, benötigt Begriffe, mit denen das Defizit und die, die es aufweisen, bezeichnet werden. So kann sie ihre Arbeit legitimieren. Deshalb kann sie die Stigmatisierung als Nebenwirkung des eigenen Handelns nie gänzlich aufheben.

Luhmann selbst hat sein Konzept von Erziehung später modifiziert: Aus der Gegenüberstellung von Kind und Erwachsenen hat er lediglich den Bezug auf unterschiedliche Lebensphasen abstrahiert und dann, zunächst eher versuchsweise, vom Medium „Kind“ auf das Medium „Lebenslauf“ umgestellt (Luhmann 1997). In seiner posthum veröffentlichten Monografie „Das Erziehungssystem und die Gesellschaft“ (Luhmann 2002) arbeitet er mit beiden Begriffen: Das Kind ist geeignet als Medium ein System zu beschreiben, das primär auf Erziehung ausgerichtet ist (ebd., 89–91). Kommen jedoch Erwachsene als unmittelbare Adressat*innen des Erziehungssystems (und nicht nur als Eltern, Erziehungsberechtigte o. Ä.) ins Spiel, verändert das Erziehungssystem seine Gestalt. Neben die Erziehung tritt als gleichwertiges oder sogar breiteres Konzept die Bildung und als Medium wird wiederum der Lebenslauf aufgegriffen (ebd., 92–96). Diese Veränderung ist nicht alleine ein analytischer Perspektivwechsel, sondern Ausdruck eines gesellschaftlichen Wandels: „Viel spricht dafür, dass im Laufe des 20. Jahrhunderts die Vorstellung des Kindes in der Funktion eines Mediums durch die Vorstellung des Lebenslaufs ersetzt worden ist“ (ebd., 93) – und dass der Stigma

beladene Begriff Erziehung fallweise durch den weniger belasteten Begriff der Bildung ersetzt werden könne, eine „kommode Bezeichnung für offizielle Bemühungen, die man angesichts des Alters der Klienten nicht mehr gut als Erziehung bezeichnen“ (Luhmann 1997, 27) könne. Zugespitzt findet sich diese Idee in der beinahe aphoristischen Aussage: „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ist ein Angebot“ (Luhmann & Lenzen 1997, 7). Auch hier bleibt aber Raum für Zuschreibungen, die als stigmatisierend wahrgenommen werden oder sich vielleicht auch erst in diese Richtung entwickeln, etwa im Rahmen des erwachsenenpädagogischen Umgangs mit Brüchen und Krisen im Lebenslauf, dem zweifelhaften Attribut der „Bildungsferne“ und anderen. Erwachsenenbildung kann dem aber ein Stück weit begegnen, wenn sie deutlich machen kann, dass die Bearbeitung solcher Defizite nicht entlang eines allgemeinen Maßstabs geboten ist, sondern lediglich Angebotscharakter hat. Diese Vorstellung findet sich, beinahe en passant, in einem Beitrag von Rolf Arnold zum „Erwachsenwerden“ (Arnold 2023): „Wer ‚erwachsen‘ ist“, so stellt er hier knapp fest, „*muß* nicht mehr erzogen werden“ (ebd., 131; H. n. i. O.), was offenkundig nicht ausschließt, dass er oder sie erzogen werden *kann*.

Wir können an dieser Stelle festhalten:

- Überkommene (insbesondere anthropologische) Begründungen von Erziehung bauen vielfach auf einem überholten Verständnis einer biologisch bestimmten Natur des Menschen auf. Ihr Versuch, Erziehung aus den damit einhergehenden Charakteristika menschlichen Aufwachsens abzuleiten, ist insofern nicht sehr tragfähig.

- Das Generationenverhältnis zwischen Kindern/Jugendlichen einerseits und Erwachsenen andererseits kann als *historischer* Ursprung zur Konzeption und Begründung von Erziehung und Erziehungswissenschaft angenommen werden. Analytisch kann es zu deren Bestimmung jedoch wenig beitragen.
- Es besteht eine unübersehbare Zurückhaltung, den Begriff Erziehung in anderen Beziehungskonstellationen als denen zwischen Erwachsenen und Unerwachsenen anzuwenden, die im stigmatisierenden Charakter des Erziehungsbegriffs begründet ist. Akzeptabel erscheint eine Erziehung Erwachsener allenfalls dort, wo sie als Angebot und nicht als Notwendigkeit konzipiert ist.
- Es ist jedoch unvermeidbar, bei der Konzeption von Handlungen, die auf Förderung ausgerichtet sind, auf das Risiko stigmatisierender Nebeneffekte einzugehen, auch wenn diese in ihrer Wirkung eingehegt werden können und sollen.

Ist es unter diesen Umständen überhaupt sinnvoll von und über Erziehung in der Erwachsenenbildung zu sprechen, wie Holzer vorschlägt bzw. sogar einfordert (Holzer 2022, 97, 106, 108–109)? Oder wäre es nicht sinnvoller, den Erziehungsbegriff der Allgemeinen Pädagogik und ihren Konzeptionen vom Verhältnis von Kind und Erwachsenem zu überlassen und sich, wenn es um Erwachsene geht, auf den Begriff der Bildung und seine Komposita zu beschränken?

3. Zum Potenzial des Erziehungsbegriffs für die Erwachsenenbildung / Weiterbildung

Die Zurückhaltung, mit der in erwachsenenpädagogischen Kontexten von Erziehung gesprochen wird, ist bemerkenswert und wird in dem Beitrag von Holzer (2022) treffend dargestellt. Ebenso wird dort (ebd., 97, 101, 104) herausgearbeitet: Es ist eine Illusion anzunehmen, dass in der Erwachsenen- und Weiterbildung keine Verhältnisse realisiert würden, in denen Teilnehmende ‚wie Zöglinge‘ behandelt werden, also Defizitzuschreibungen ausgesetzt werden und in oft hierarchischen Situationen unter Einsatz von Machtmitteln unterschiedlichster Art zu Adressat*innen von Handlungen gemacht werden, die den Anspruch der Verbesserung erheben (ebd., 107–108). Solche Situationen finden sich im Kontext der beruflichen (Wieder-)Eingliederung, der Integration von Migrant*innen und vielen anderen Bereichen. Es geht an dieser Stelle nicht darum, diese Situationen zu verurteilen (oder überhaupt moralisch zu bewerten). Richtig und wichtig erscheint hier aber Holzers Warnung, dass derartige Situationen als Teil der Erwachsenenpädagogik in Theorie und Praxis *thematisiert* werden müssen (ebd., 108). Weder verschwinden sie, wenn von Erwachsenen-erziehung nicht gesprochen wird, noch lassen sie sich als bedauerliche Ausrutscher eines Systems abtun, das eigentlich ganz anders ist.

Diskussionen um derartige Zwangssituationen und die damit verbundenen Defizitzuschreibungen gab es allerdings auch in der Vergangenheit immer wieder. Als in den 1990er Jahren selbstorganisiertes Lernen in

den Fokus der Erwachsenenbildung geriet, wurde immer wieder mit guten Gründen auf die Legitimität von „Lernwiderstände[n]“ (Faulstich & Grell 2004) hingewiesen (s. a. Holzer 2017) und in der Hochphase der (politischen) Diskussion um lebenslanges Lernen kritisierten prominente Stimmen wie Hermann Forneck dieses als „ehrgeiziges Metabildungsprogramm [...], in dem es darum geht, die Bevölkerung moderner industrialisierter Gesellschaften auf eine Bildungseinstellung zu verpflichten, in der sie sich das bisher von Bildungsinstitutionen Vermittelte jenseits dieser Institutionen selbst aneignen“ (Forneck 2004, 363).

Es ist aus meiner Sicht also nicht so, dass sich die Erwachsenenbildung in Gänze hinter der postulierten Mündigkeit ihrer Adressat*innen verstecken würde (Holzer 2022, 108) – wohl aber, dass diese Gefahr besteht, wenn ein Begriff wie Erziehung, der einen konkreten Sachverhalt recht treffend zu beschreiben vermag, vermieden wird, weil dieser Sachverhalt unangenehm oder unerwünscht ist. Insofern scheint es – im Einklang mit Holzers Forderung – lohnend, abschließend den Blick auf die Frage zu richten, was Erwachsenenpädagogik durch die Brille der Erziehung sehen kann.

Erziehung beruht, wie oben dargestellt, auf einer Asymmetrie, darin sind sich die allermeisten Darstellungen einig (Holzer 2022, 104). Etwas weniger selbstverständlich ist, ob diese Asymmetrie gleichsam automatisch festgelegt wird (etwa durch unterschiedliche Generationenzugehörigkeit) oder für bzw. durch eine konkrete Erziehungssituation hergestellt wird. Unterschiedliche Auffassungen gibt es weiterhin zur Frage, ob die Asymmet-

rie zwangsläufig auf positionale Macht bezogen ist, etwa durch die ungleiche Verteilung von Sanktionsmöglichkeiten, oder ob sich Erziehung auch in anderen Asymmetrien konstituieren lässt. Es zeigt sich bei diesen Überlegungen, dass ein Dreh- und Angelpunkt bei der Betrachtung von Erwachsenenbildung die Frage nach der Freiwilligkeit ist (Pätzold & Ulm 2015).

4. Freiwilligkeit und Erziehung

Kinder haben nicht die Wahl, sich in ein Erziehungsverhältnis zu begeben (nach Artikel 6 des Grundgesetzes haben auch Eltern nicht die Wahl, zu erziehen, sondern sind dazu verpflichtet). Erwachsene haben die Wahl, sich in erziehungsförmige Situationen zu begeben, auch nicht immer, wie die Beispiele oben angedeutet haben. Oft besteht diese Wahl aber durchaus. In solchen Situationen ist zu beachten, dass generell die freiwillige Teilnahme an organisierter Erwachsenenbildung nicht unbedingt bedeutet, dass jede einzelne Handlung danach in gleicher Weise frei gewählt ist. Man kann sich freiwillig für die Teilnahme an einem Heimvolkshochschulkurs entscheiden. Man muss dann aber mit zumindest sozialen Sanktionen rechnen, wenn man nicht elementare Aufgaben erfüllt, die den Teilnehmenden gestellt werden (z. B. Vorbereitung auf den Kurs, Beteiligung an Gruppenarbeiten usw.). In diesem Fall kann man, je nach Verbindlichkeit von „Binnenfreiwilligkeit“ oder „verpflichtende[r] Freiwilligkeit“ (Pätzold & Ulm 2015, 7) sprechen.

Viele erwachsenenpädagogische Angebote bedürfen der verpflichtenden Freiwilligkeit, weil

beispielsweise die Kursdidaktik phasenweise die verlässliche Bereitschaft zur Zusammenarbeit von Kursteilnehmenden voraussetzt. Aber auch aus Sicht einzelner Teilnehmender kann eine Selbstverpflichtung hilfreich sein, um beispielsweise absehbare Phasen der Belastung bei der Auseinandersetzung mit einem gewählten Gegenstand dadurch zu überwinden, dass die Entscheidung hierüber partiell bewusst aus der Hand gegeben wird. Besonders anschaulich geschieht das bei Angeboten, die die Grenze zu therapeutischen Interventionen berühren, beispielsweise der pädagogischen Bearbeitung von Sucht oder Traumata. Aber auch bei sehr fordernden ‚äußerlichen‘ Lernzielen wie dem Beherrschen eines Musikinstruments kann es gewünscht sein, als Teilnehmer*in freiwillig vorübergehend das Recht auf die eigene Entscheidung über das ‚Weitermachen‘ abzugeben. Häufig findet sich eine derartige Situation in (z. B. sportlichen) Trainings. Das Kompetenzgefälle, das hier mitunter bewusst genutzt wird, besteht darin, dass ein*e Trainer*in nicht selten besser als die Teilnehmer*innen abschätzen kann, ob beispielsweise eine bestimmte Trainingsintervention in Bezug auf das gewünschte Ziel aussichtsreich ist oder nicht, ob kleine Fortschritte erkennbar sind usw.

Vielleicht wäre es sinnvoll, schon für solche Situationen den Begriff Erziehung anzuwenden – auch, um seine einseitig negative Konnotation zu überwinden. Schließlich ist sie in ihrem Ursprung eine zwar durch ungleiche Machtverhältnisse korrumpierbare, aber ihrem Ansinnen nach konstruktive und auf Förderung orientierte Intervention.

Spätestens dort aber, wo Maßnahmen nicht freiwillig sind, führt der Verzicht auf den Er-

ziehungsbegriff am ehesten zu Euphemismen und umständlichen Umschreibungen. Schon der ganz gewöhnliche Unterricht in einer Fahrschule, der sich an Erwachsene richtet, ist sicher nicht freiwillig gewählt (man muss natürlich keinen Führerschein machen, aber es ist doch eine nicht geringe Zahl an Partizipationsmöglichkeiten mit der Fahrerlaubnis verbunden). Die Kursinhalte sind dabei nicht nur zu wesentlichen Teilen vorgegeben, sie zielen auch auf bestimmte, erwünschte Verhaltensweisen (rücksichtsvolles und energiesparendes Fahren, Unfallvermeidung, Bereitschaft zur Ersten Hilfe usw.) und es werden verschiedene Strategien eingesetzt, um dieses Verhalten auch tatsächlich bei den Teilnehmenden zu befördern. Hier zu insistieren, dass es – im Gegensatz etwa zur Grundschule – ‚nur‘ um Bildung ginge, erscheint nicht überzeugend.

5. Fazit

In ihrem Beitrag fordert Holzer (2022) gewissermaßen, sich der Tatsache der Erziehung in der Erwachsenenbildung zu stellen, um überhaupt eine Grundlage dafür zu haben, ihre Legitimität sachlich zu hinterfragen und sie gegebenenfalls zu kritisieren. Nebenbei kritisiert sie dabei auch, dass ein ausschließlich auf das Kind bezogener Erziehungsbegriff wichtige pädagogische Sachverhalte (wie eben die Erwachsenenbildung) im wahrsten Sinne des Wortes in den Schatten stellt. Sie tut dies mit einer insgesamt anderen Argumentation als der hier vorgebrachten und doch denke ich, dass die Ergebnisse zu großen Teilen konvergieren. Es ist m. E. als ein gutes Zeichen zu werten, wenn sich Ergebnisse als ‚robust‘

gegenüber unterschiedlichen Theorieentscheidungen u. ä. erweisen.

Oben wurde skizziert, wie es in der Erwachsenenpädagogik mehrfach Phasen gegeben hat, in denen gerade die Macht- und Zwangskontexte von Erwachsenen- und Weiterbildung konstruktiv hinterfragt worden sind. Diese Phasen sind leider auch immer wieder abgeebbt. Insofern wäre es erfreulich, wenn durch den Beitrag von Holzer und die beiden darauf bezogenen Ausgaben der „Debatte“ – vermittelt über den Begriff der Erziehung – auch hier eine kritische und theorienplurale Diskussion über Begründung, Absicht, Subjekt/Objekt und Funktionsweise (Holzer 2022, 101) erwachsenpädagogischen Handelns entfacht würde.

Literatur

- Arnold, Rolf (2023). Erwachsenwerden. In Rolf Arnold; Ekkehard Nuisl & Josef Schrader (Hrsg.). Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3. Aufl., Stuttgart: UTB, 131–132.
- Faulstich, Peter & Grell, Petra (2004). Lernwiderstände beim „selbstbestimmten Lernen“. In Walter Bender; Maritta Groß & Helga Heglmeier (Hrsg.). Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 107–123.
- Forneck, Hermann J. (2004). Reformpädagogische Vexierbilder und erwachsenpädagogische Professionalität. In Walter Bender; Maritta Groß & Helga Heglmeier (Hrsg.). Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 359–375.
- Holzer, Daniela (2022). Erwachsenenbildung erzieht! In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 95–114.
- Holzer, Daniela (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.
- Kaiser, Arnim & Kaiser, Ruth (2001). *Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Luhmann, Niklas (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (1), 19–40.
- Luhmann, Niklas (1997). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In Dieter Lenzen & Niklas Luhmann (Hrsg.). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 11–29.
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas & Lenzen, Dieter (1997). Vorwort. In Dieter Lenzen & Niklas Luhmann (Hrsg.). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 11–29.
- Münchmeier, Richard (2017). Erziehung. In Dieter Kreft & Ingrid Mielenz (Hrsg.). *Wörterbuch Soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 8. Aufl., Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 230–231.
- Noack Napoles, Juliane; Schemmann, Michael & Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2021). *Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Oelkers, Jürgen (2004). Erziehung. In Dietrich Benner & Jürgen Oelkers (Hrsg.).

- Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim u. a.: Beltz, 305–340.
- Pätzold, Henning & Ulm, Susanne (2015). Freiwilligkeit in der erwachsenenpädagogischen Beratung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38 (2), 183–196.
- Richards, Richard J. (2022). Instinct. In Jennifer Vonk & Todd K. Shackelford (Hrsg.). *Encyclopedia of Animal Cognition and Behavior*. Cham: Springer International Publishing, 3563–3572.
- Salzmann, Christian G. (1996 [1806]). *A-meisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Scheunpflug, Annette (2001). *Biologische Grundlagen des Lernens*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schröder, Hartwig (1995). *Theorie und Praxis der Erziehung. Herausforderung an die Schule*. München: Ehrenwirth.
- Thalheim, Vinzenz (2023). Bausteine einer Stigma-Theorie der Sozialen Arbeit. In *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 21 (3), 347–366.
- Westphal, Kristin (2021). Verantwortung und Un/Bestimmbarkeit des Erwachsenen in generativer Perspektive. In Juliane Noack Napoles; Michael Schemmann & Jörg Zirfas (Hrsg.). *Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen*. Weinheim: Beltz Juventa, 179–90.
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (2014a). Theorie. In dies. (Hrsg.). *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, 29–42.
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.). (2014b). *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS.

Henning Pätzold, Prof. Dr., Professur für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen am Institut für Pädagogik, Universität Koblenz. Forschungsschwerpunkte: Lernen von Individuen und Organisationen, Organisationspädagogik, Systemdenken in pädagogischer Perspektive.

✉ paetzold@uni-koblenz.de

Mehr als Repression: Bedeutungshorizonte von Erziehung

Lukas Schildknecht
und Sylvia Wehren

Zusammenfassung

Im Anschluss an Daniela Holzers produktive Verknüpfung von Erziehungstheorie mit Erwachsenen- und Weiterbildung versucht unsere Replik Rückfragen an die begriffliche Auseinandersetzung mit Erziehung zu entwickeln, die nicht nur die Autonomiepotenziale, sondern ebenso die verschiedenen Dimensionen des Erwachsens des Kindes durch Erziehung in den Blick nehmen wollen. Dabei soll u. a. die soziale Bedingtheit des (jungen) Menschen in der Angewiesenheit auf Andere diskutiert werden. Diese argumentative Dimension führt im Weiteren zu Fragen der Generationalität und Natalität, die auf die vielfältigen Bedeutungsbereiche des Erziehungsbegriffs verweisen sowie epistemologische Leerstellen im Umgang mit der Chiffre ‚Erziehung‘ sichtbar werden lassen, die sich vorrangig dadurch ergeben, dass in der Erziehungswissenschaft und im Rahmen von erziehungstheoretischen Überlegungen ein starker Fokus auf die repressiven Elemente von Erziehung gelegt wird.

Erziehung · Erziehungstheorie · Autonomie · Sorge · Generation

Mehr als Repression: Bedeutungshorizonte von Erziehung

Lukas Schildknecht und Sylvia Wehren

Die Frage, welche sozialen Interaktionen sinnvoll Erziehung genannt werden können und welche Phänomenbereiche Erziehung umgreift, treibt die (wissenschaftliche) Pädagogik seit dem späten 18. Jahrhundert um. Daniela Holzer fokussiert mit ihrem Debattebeitrag neu auf den Einfluss- und Wirkungsbereich von Erziehung und wirft die eher selten gestellte Frage auf, ob nicht auch in Bezug auf das pädagogische Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung von Erziehung gesprochen werden muss und ob nicht die Praxis in der Erwachsenenpädagogik „zumindest auch erzieherische Elemente und Funktionen beinhaltet“ (Holzer 2022, 95). In dieser Hinsicht argumentiert sie, dass jegliches pädagogische Handeln, das repressive Elemente enthalte, am besten mit dem Erziehungsbegriff zu fassen sei sowie, dass die gesellschaftlichen Bedingungen nicht nur lebenslanges Lernen erforderlich machen würden, sondern, dass auch ständige Neuanpassungen im Erwachsenenalter von Nöten wären, weshalb ein „Fertig-Erzogensein“ gar nicht mehr möglich wäre (ebd., 102).

Wir haben uns nun ebenfalls vorgenommen zu überlegen, ob der Erziehungsbegriff auch in Bezug auf Erwachsene Verwendung finden kann. Dabei verstehen wir die folgenden Ausführungen als Positionierungen von Wissenschaftler:innen, deren intensive Beschäftigung mit Erziehung sie bisher vorrangig in die Gefilde der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Historischen Bildungsforschung und der

Kindheitspädagogik führte. Da in diesen Bereichen, in Bezug auf die Theoretisierung von Erziehung, auch immer Fragen nach der theoretischen Integration von Alter und Generation im Raum stehen und damit auch die Themenfelder Erwachsensein sowie Erwachsensein tangiert werden; Erwachsene jedoch – wie Holzer (2022, 97–98) richtig bemerkt – oft in den Theoriegebäuden a priori von der Möglichkeit, ‚erzogen zu werden‘, ausgeschlossen sind, können wir zwar einzelne Diskurse der Erwachsenenbildung – etwa über pädagogische Kommunikation, Lebenslanges Lernen oder politische Erziehung – nachvollziehen, auf Spezialdiskurse der Erwachsenen- und Weiterbildung greifen wir jedoch – anders als Holzer – nicht zurück. Wir hoffen aber, dass unsere unterschiedlichen Perspektiven auf Erziehung gemeinsam produktiv werden.

1. Disziplinäre Bezüge zu Erziehungstheorien

Um nun unsere Überlegungen zu entfalten, wenden wir uns zunächst dem Argument Holzers (2022, 96–98) zu, dass in der Erwachsenenbildung der Erziehungsbegriff zumeist nicht nur keine Verwendung findet, sondern sogar abgelehnt werde. Grundsätzlich stimmen wir mit dieser Einschätzung überein, jedoch möchten wir erweiternd anmerken, dass das kein singuläres Phänomen der Erwachsenenbildung ist. In fast allen Bereichen der Erziehungswissenschaft wird oftmals von Erziehung deutlich Abstand genommen und zumeist der Bildungsbegriff präferiert (zum Überblick Krinninger 2019; Wehren 2020, 36–37). Die theoretische Arbeit am

Erziehungsbegriff liegt – bis auf wenige Forschungsverbände abgesehen – fast brach; in fast jedem disziplinären Bereich – selbst in der Pädagogik der Kindheit – wird der Begriff zumeist normativ abgewiesen oder nur randständig diskutiert. Wie viele andere stellen Winfried Marotzki, Arnd-Michael Nohl und Wolfgang Ortlepp (2005, 145) deshalb die Diagnose, dass der Erziehungsbegriff in der Erziehungswissenschaft in „Misskredit“ geraten sei.

Diese Zustände sind unseres Erachtens als ein länger währender historischer Prozess zu begreifen, der in seinen Anfängen in den 1970er und verstärkt seit den 1980er Jahren zu beobachten ist. Im Zuge der ersten Foucault-Rezeptionen wurden innerhalb der Disziplin damals und erstmalig die macht- und gewaltvollen und damit die repressiven Seiten von Erziehung thematisiert und diskutiert (Wehren 2020, 32-34; Balzer 2004). Gerade institutionelle Erziehungspraktiken bekamen kritische Aufmerksamkeit, pädagogische Strömungen, wie die antipädagogische oder auch die antiautoritäre Pädagogik entstanden. Erziehung – und damit auch Erziehungstheorie – gerieten in diesen Horizonten grundlegender in Verruf. Seitdem, so Käthe Meyer-Drawe in Bezug auf die Möglichkeiten zur Theoretisierung, „steckt [Macht] in Erziehung wie ein Stachel oder Pfahl im Fleisch“ (Meyer-Drawe 2001, 447).

2. Theoretische Engführungen von Erziehung

Dass also in Bezug auf Erwachsenenpädagogik Erziehung zurückgewiesen wird, muss

unseres Erachtens auch als eine umfanglichere disziplinäre Tendenz verstanden werden, im Rahmen derer auch weitere Gründe in Anschlag gebracht werden, um sich nicht auf Erziehung beziehen zu müssen. Holzer entwickelt nun zwar ein anfängliches Bewusstsein für dieses Phänomen, sie spricht in diesem Zusammenhang von „Zerfaserung, Entgrenzung oder Vermeidung“ (Holzer 2022, 98), auch diskutiert sie im Zuge dessen einige vorliegende Versuche, diese Missstände zu beheben. Allerdings werden von ihr die erziehungstheoretischen Dimensionen der Abständigkeit vom Erziehungsbegriff nicht in ihre eigenen Überlegungen zu den Verhältnissen in der Erwachsenen- und Weiterbildung integriert. Zudem ist ihr argumentatives Vorgehen, unserer Ansicht nach, sehr stark von dem Ziel getragen, die pädagogischen Prozesse der Erwachsenenbildung mit Erziehung zu verschränken – jedoch ohne umliegende oder eben gegenteilige Argumente zu prüfen. Erkennbar wird dies u. a. daran, dass Holzer sich in ihren diesbezüglichen Auseinandersetzungen in ihren gesamten Ausführungen einzig gegen definitorische Bestimmungen wehrt, die eine Engführung des Erziehungsbegriffs auf die Bereiche der Kindheit präferieren, sich jedoch nicht um andere Aspekte der Eingrenzung von Erziehung müht. Zudem diskutiert sie die Praxis der Erziehung ausschließlich mit Fokus auf Repression.

Beide von Holzer ins Spiel gebrachten Dimensionen sind unseres Erachtens für den Erziehungsbegriff zentral und sie sollten unbedingt diskutiert werden, allerdings müssten die Einsätze Holzers eine andere argumentative Spannweite haben, eine, die die allgemeinen Diskussionen um Erziehung in

der Erziehungswissenschaft sowie diejenige in Bezug auf die Grundbegriffe der Disziplin integriert. Dann würden unseres Erachtens weitere Aspekte in den Blick geraten, die die Argumente Holzers anders gewichten. Das soll folgend ausgeführt werden.

Zum Ersten sei dafür auf das Argument Holzers eingegangen, dass Erziehen nicht nur für Kinder gelte, sondern auch als Praxis für Erwachsene gedacht werden kann. Gesetzt den Fall, dass dem so sei, so müsste unseres Erachtens doch trotzdem ein erziehungswissenschaftlicher respektive ein erziehungstheoretischer Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen gemacht werden. Holzer selbst folgt implizit und explizit dieser Unterscheidung. Sie sagt z.B. nicht, dass Kinder mit Erwachsenen gleichzusetzen seien, weshalb Erziehung umstandslos erweitert werden könne. Im Gegenteil führt sie für das Erwachsenenleben im Unterschied zur Kindheit eigenständige soziale Phänomene aus – wie z.B. der Anspruch auf lebenslanges Lernen –, welche Erziehung im Erwachsenenalter notwendig machen würde (z.B. ebd., 96, 104, 106). Wenn es jedoch eine Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen gibt, so müsste sich das auch in der Theoretisierung des pädagogischen Handelns bzw. in erziehungstheoretischer Hinsicht zeigen.

Was nun, so lautete unsere diesbezügliche Frage, und basierend auf der Annahme, dass man der Argumentation Holzers grundsätzlich folgt, dass Kinder und Erwachsene erzogen werden können, sind die konkreten Unterschiede in der Erziehung von Kindern und Erwachsenen? Unserer Ansicht nach gibt es massive Differenzen, die einbezogen werden müssten. Zum Beispiel in Bezug auf den As-

pekt der Natalität – Kinder sind anders als Erwachsene lange Zeit in Erziehung auf Erwachsene existentiell angewiesen. Zudem wäre das Phänomen der Generationenfolge zu beachten – Kinder werden zum Erwachsensein erzogen. Wie nun lässt sich Erziehung für die Erwachsenenpädagogik in Bezug auf diese zwei Dimensionen anders denken? Ist Erziehung auch ohne die Wirkungen von Natalität und Generationenfolge denkbar? Wozu nun werden Erwachsene erzogen, wenn das Ziel für Kinder Erwachsenenheit ist?

Zum Zweiten – jetzt beziehen wir uns auf den Gedanken Holzers, dass in der Praxis der Erwachsenenpädagogik repressive Momente existent sind (ebd., 96, 104) – ist unserer Ansicht nach davon auszugehen, dass nicht nur Erziehung, sondern jedes Phänomen pädagogischen Handelns machtförmig strukturiert ist. Da Macht zwar immer produktiv wirkt, aber auch immer repressive Tendenzen mit sich führt, können auch z.B. Bildungs- oder Lernprozesse auf eben solche befragt werden. So stünde z.B. zur Frage, welche zurichtenden Prozesse mit der Anforderung nach Selbstveränderung und Arbeit an sich selbst einhergehen, wie sie z.B. Bildungsgängen zugesprochen werden. In diesem Zusammenhang ist mit Alfred Schäfer darauf zu verweisen, dass es kein Zufall ist, dass – historisch gesehen – der von Michel Foucault konstatierte Wandel der Strafpraktiken, der gleichfalls mit einer Neukonzeptionierung der Seele, u. a. in der Transzendentalphilosophie einhergeht, ebenfalls in genau der Zeit verortet wird, in der die neuhumanistische Bildungstheorie zu ihrer Blüte kam (Schäfer 2011, 66). Aus der Möglichkeit, der Mensch könne sich durch Auseinandersetzung mit der Welt verbessern,

wurde der Imperativ einer Norm zur ständigen Verbesserung, die sich auch heute noch in der Nähe von Optimierungsfiguren zu Bildung zeigt (Röcke 2021, 85).

Bildung wie Erziehung findet immer in Kontexten, etwa der Geschlechterordnung, Imperativen der kapitalistischen Produktionsweise oder kulturellen Normalitätserwartungen statt. So schwer die repressiven Elemente von Bildung angesichts des Versprechens auf Freiheit oder der Möglichkeit auf kritische, gesellschaftliche Teilhabe unter diesen Bedingungen in den Blick zu nehmen sind, so sind doch diese Elemente von Bildung auch als Regierungspraktiken zu verstehen: Wirkmächtige Diskurse durchziehen das gesellschaftliche Imaginäre gemäß von Vorstellungen von Wahrheit oder moralischer Richtigkeit, sie stellen aber keine Determinanten, sondern sind vielmehr Kraftfelder, gerahmte Räume (Foucault 2006 [1977/1978]). Erziehung ist daher keiner der Oppositionen – repressiv/emanzipatorisch – zuzuordnen, sondern ist es sowohl als auch.

Daran schließt sich – zum Dritten – ein Argument an, dass eine Konkretion des zuvor Gesagten beinhaltet und die Perspektive Holzers erneut erweitern kann. Denn ihrer Ansicht folgend, nach der auch (Erwachsenen-) Bildung repressive (erziehende) Elemente enthalte, wäre nun zu entgegnen, dass auch z.B. Bildung – verstanden als Führung der Selbstführung – Autonomie und Repression verschränkt (Ricken 2007). Die Möglichkeit, Bildung auch als Subjektivierung zu denken, weist zudem darauf hin, dass die Freisetzung von Subjektivität in pädagogischen Adressierungsprozessen untrennbar deren (produktiv und repressiv wirkende) Normalisierung und

Anpassung beinhaltet (Koch 2022; Bünger 2015).

All diese Überlegungen sollen zu der Erkenntnis führen, dass man auf die repressiven Elemente innerhalb der Erwachsenenbildung aufmerksam machen kann, dies jedoch nicht mit dem Attribut *erziehend* versehen muss. Wohl sehen wir, dass Erziehen repressive Elemente enthält, aber Repression mit dem Erziehungsphänomen gleichzusetzen bzw. diese einzig dem Erziehen zuzuschreiben, halten wir in dieser Weise für weiter erklärungsbedürftig.

3. Repression als ein Moment von Erziehung

Anschließend an diese ersten Überlegungen soll noch einmal vertieft auf den Aspekt der Repression als erzieherisches Moment eingegangen werden, diesmal über die weiterführenden Beschreibungen bei Holzer. Erwachsenenbildung hätte ihrer Auffassung nach „sehr wohl immer wieder disziplinierende, anpassende und zurichtende Anteile“ (Holzer 2022, 96), weshalb von Erziehung zu sprechen sei, bzw. weshalb auch Erwachsenen- und Weiterbildung erzieherische „Momente“ aufweisen würde; trotz, dass Erwachsene „mündig, selbstbestimmt und eigenständig entscheidungsfähig [wären], womit sie eigentlich einige gängige Kriterien dafür erfüllen, als ‚fertig‘ erzogen zu gelten“ (ebd.). Unsere Antwort darauf war zunächst, dass auch andere pädagogische Praxen repressive Momente aufweisen. Es bleibt also ungeklärt, ob das, was Holzer in der Erwachsenenbildung als repressiv ausmacht, unbedingt

Erziehung zuzuordnen ist. Zudem lässt sich, so unsere Auffassung, Erziehung nicht auf Disziplinierung, Anpassung und Zurichtung reduzieren, oder anders: Erziehung kann nicht in diesen drei Dimensionen aufgehen. Deutlicher wird dies, wenn Erziehung nicht als Abstraktum (Substantiv), sondern als Praxis bzw. als Tätigkeit (Verb), also als ‚erziehen‘, gedacht wird. Was tun also Menschen, wenn sie ‚erziehen‘? Wir nehmen an, dass es sich um eine grundlegend andere Tätigkeit handeln muss, als wenn Menschen ‚disziplinieren‘, ‚anpassen‘ oder ‚zurichten‘.

Erziehen als Praktik zu verstehen, verweist zudem, anders als Disziplinierung, Anpassung oder Zurichtung auf die Beachtung einer konstitutiven Verletzlichkeit und Angewiesenheit auf und durch Andere und daher auch auf eine unhintergehbare sowie eine immer schützenswerte Sozialität (Baader, Eßer & Schroer 2014). Der Dreiklang ‚disziplinieren, anpassen oder zurichten‘ evoziert außerdem eine argumentative Tendenz, die eine imaginäre vorsoziale Subjektivität des Erziehungssubjekts romantisiert, welches dann über Erziehung – so der diskursive Effekt – domestiziert werde. Jedoch gibt es, unserer Auffassung nach, kein reines kindliches Wesen, das Erziehen verformen und verderben könnte (Baader 1996), ebenso gibt es keine freie Jugend, auf die rein domestizierend eingewirkt werden würde (Kessl 2005). Im Gegenteil sind es die gelebten sozialen Beziehungen – darunter die Praktiken des Erziehens –, die Subjektivität eben in ihrer Gestalt formen, wie sie durch sie zuallererst ermöglicht wird (Butler 2001).

Ein weiterer Gedanke lässt sich an diese, von Holzer eingebrachte Perspektive binden, wel-

che im Zuge ihrer Argumentation allgemeine Ziele von Erziehung aufzählt, indem sie Erwachsene als „mündig, selbstbestimmt und eigenständig entscheidungsfähig“ charakterisiert (Holzer 2022, 96). Die Rede davon ist zwar gängig in der Diskussion um Erziehung, aber wie eigentlich kommt sie zustande? Wie kommen Menschen zu der Auffassung, dass diese Eigenschaften (nur) für Erwachsene gelten? Also, warum werden diese Charakteristika eigentlich nicht für Nicht-Erwachsene in Anschlag gebracht? Man kann z. B. der Auffassung sein, dass auch Kinder bereits früh Entscheidungen treffen, sie bestimmen vieles gerne selbst, auch wenn ihren Entscheidungen und Bestimmungen enge Grenzen bzw. Verbote entgegengesetzt sind. Wir wollen nun auch an dieser Stelle eine Perspektivverschiebung der Denkmuster vorschlagen: Im pädagogischen Denken der Moderne wird das Kind in der Regel über die Zielvorstellung der Autonomie gedacht (Schäfer 2004). Wenn nun Erwachsenenbildung deshalb auf den Erziehungsbegriff zurückgreifen muss, weil Erziehung als repressive Unterweisung gedacht wird, was macht das mit dem Auftrag an Erziehung bzw. mit dem Erziehungsauftrag der erziehenden Institutionen? Keine Institution will vordringlich erzieherisch unterweisen, die Metaintention liegt stets in der Befähigung des Zu-Erziehenden, nicht in der Repression. Versuchen also die Institutionen bzw. pädagogisches Handeln *per se* Erziehung zu unterbinden? Gilt das nicht in besonderem Maße für die Erwachsenenbildung, die – wie Holzer selbst sagt – mit Menschen zu tun hat, die bereits „mündig, selbstbestimmt und eigenständig entscheidungsfähig“ (Holzer 2022, 96) sind?

Wenn also pädagogisches Handeln immer ideell auf Autonomie zielt, dann begründet sich auch die Praxis des Erziehens im Anspruch der Freiheit. Dieser Gedanke steht zwar quer zu unserem Argument, dass alle pädagogischen Phänomene, so auch Erziehung, repressive Anteile enthalten, aber näher betrachtet, verweist er eben auf die doppelte Figurierung von Erziehung, die zwar repressiv wirken kann, aber doch nach einer freiheitlichen Instandsetzung des Individuums strebt. Diese Figur wird in der Erziehungswissenschaft auch oft im Zuge des ‚Paradoxieproblems‘ – Wie erziehe ich die Freiheit bei dem Zwange? – thematisiert (Wimmer 2006). In unserem Zusammenhang ist wichtig, dass Erziehung eben nicht nur über ihre repressiven Momente zu fassen ist, sondern mehr sein muss. Um in dieser Hinsicht Erziehung umfänglich auf die Spur zu kommen, braucht es Erziehungstheorie.

4. Erziehungstheorie in der Erwachsenenbildung

Auch Holzer geht davon aus, dass man sich, um die Frage beantworten zu können, ob in Bezug auf die Erwachsenenbildung sinnvoll mit Erziehung argumentiert werden könne, theoretisch mit dem Erziehungsbegriff beschäftigen müsse, dass man sich also den definitorischen Bestimmungen von Erziehung widmen solle. Holzer (2022, 100–102) unterscheidet in dieser Hinsicht ‚deskriptive‘, ‚normative‘ und ‚offene‘ Ansätze. Die Ansätze, die einen „streng deskriptiven Erziehungsbegriff“ (Holzer 2022, 100) präferieren (z. B. Brezinka) oder „normative[...] Ansätze[...]“

(ebd., S. 101) (z. B. Mollenhauer) vertreten und damit auch solche, die eine „eigene Festlegung von Erziehung“ (ebd.) darlegen, würden ihr jedoch nicht helfen. Deshalb wäre sie „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)“ (Holzer 2022, 101).

Jedoch – und das verwundert uns – stellt sie die Frage „Was aber ist ‚Erziehung‘, was könnte damit gemeint sein?“ (ebd., 101). Unsere Verwunderung rührt daher, dass sich unseres Erachtens diese Frage nicht mit einem ‚offeneren Ansatz‘ beantworten lässt, denn die Frage nach dem Was fordert zu definitorischen Setzungen und damit auch zu theoretischen Schließungen heraus und sie evoziert zudem Deskription sowie normative Setzungen. Wir vermuten, dass sich die Frage ‚Was ist das?‘ nicht ‚offen‘ beantworten lässt. Also wäre zu prüfen, ob in der Argumentation Holzers überhaupt die definitorisch angelegte Was-Frage gestellt respektive beantwortet ist.

Uns stellt sich in diesem Zusammenhang noch eine andere grundlegende Frage, nämlich die, ob die Überlegungen Holzers, die u. a. auf die Demarkationslinie ‚deskriptiv‘ vs. ‚normativ‘ gründen, sich überhaupt in solcher Weise einteilen lassen. Wolfgang Brezinka plädiert vor fast 50 Jahren für eine Teilung der Erziehungstheorie in eine philosophische Wertediskussion und in deskriptive Beschreibungen (Brezinka 1978). Auch bei Klaus Mollenhauer ist an prominenter

Stelle zu lesen, dass die „*Analyse der empirisch nachprüfbaren Prozesse und Kritik der Zwecke*“, denen „solche Prozesse wie auch die Analyse selbst unterstellt werden [...] [,] zusammengenommen die unteilbare Aufgabe der Erziehungswissenschaft“ (Mollenhauer 1970, 67; H.i.O.) ergeben. Abgesehen von den spezifischen Unterschieden in den Theoriearchitekturen von Brezinka und Mollenhauer, steht nun zur Frage, wieso diese Ansätze für Holzer ‚zu eng‘ sind.

Ohne jede Theorie-Entscheidung jener Erziehungstheorien, die auch Holzer zitiert, mitzutragen und ohne die Geschichte ihrer Rezeption und Kritik hier auch nur andeuten zu können – deren Teil, die von Holzer präferierten Ansätze doch zweifelsohne sind –, wäre dennoch auf ihre Produktivität zu verweisen. Mollenhauers Modelle z.B. können sowohl die von ihm präferierten emanzipatorischen Prozesse als auch disziplinierende Wirkmechanismen nachzeichnen. Und auch wenn die Konzentration Brezinkas auf psychische Dispositionen sehr eng ist, könnten in seine Bestimmungen sowohl Beschränkungen der Handlungsspielräume der Zu-Erziehenden fallen als auch deren Förderung und Ermöglichung.

Deskriptive und normative Ansätze leg(t)en den definitorischen Grund des aktuellen Erziehungsdenkens in der Erziehungswissenschaft. Daher können sie unseres Erachtens nicht übergangen werden. Denn die theoretischen Versuche sich dem Prozess des Erziehens anzunähern, zeichnen die Einwirkungen samt Charakteristika pädagogischer Situationen zuallererst explizit nach, sie bringen sie zur Sprache – dadurch erhält der Erziehungsbegriff eine Offenheit, die bearbeitbar ist, da

er z.B. im Zusammenhang mit ganz unterschiedlichen Zielvorstellungen diskutierbar gemacht werden kann. Uns scheint, dass die Argumentation Holzers dazu tendiert, diese Möglichkeiten zu übergehen, weswegen für uns der Eindruck entstanden ist, ihr gehe es mit dieser Haltung – also mit dem Verweis auf die Was-Frage – weniger allgemein um eine umfängliche Bestimmung von Erziehung, sondern eher um ein Verständnis von Erziehung als ‚repressive Erziehung‘. Dies jedoch greift unserer Ansicht nach zu kurz, will man die Integration von Erziehung in die Erwachsenenpädagogik prüfen. Wir plädieren entsprechend für eine Intensivierung in der Beschäftigung mit beschreibenden Erziehungstheorien, insbesondere solchen, die Normativität als mit Erziehung verschlungen betrachten (Ruhloff 1979).

5. Die Ausformung erziehungstheoretischer Vorstellungen

Auch Wissenschaftler:innen verfügen alle über ein alltägliches Erziehungswissen, das u. a. über die persönliche Erziehungsbiografie generiert wird, die teils im Unbewussten lagert, das sich aber auch aus allgemeinsprachlichen und öffentlichen Diskursen speist. Alle haben daher explizite, aber vor allem doch implizite Vorstellungen von Erziehung: Deskriptive und normative Beschreibungsversuche werden daher gebraucht, um das eigene Denken über Erziehung in seiner Kontingenz verstehbar und im Sinne erziehungswissenschaftlicher Bestrebungen veränderbar zu machen. In dieser Hinsicht gilt auch, sich das eigene Verständnis von Erziehung zuallererst

bewusst zu machen, und das geht unseres Erachtens über den produktiven Streit in Bezug auf die Arbeit an erziehungstheoretischen Vorstellungen und Ausformungen hinaus. Es kann jedoch in dieser Hinsicht nicht darum gehen, den naiven Glauben zu reanimieren, wonach das Symbolsystem Sprache soziale Phänomene vollständig abbilden könne (Wimmer 1999). Wissenschaftliche Diskurse wie jener der Erziehungstheorie enthalten stets und konstitutiv narrative Elemente und epistemologische Entscheidungen, sie setzen also notwendigerweise Einschnitte im zu Beschreibenden und Beschreibbaren voraus (Barad 2007, 71; Forster 2019). Es gibt ebenfalls gute Gründe, die Geschichte der Pädagogik aufgrund ihrer Gewalt und ihres Beitrags zu exkludierenden Normalisierungen als Narrativ der Repression zu erzählen. Dieses Narrativ ist ebenso notwendig in der Kritik an den Praxen der Erziehung. Allerdings kann diese Weise der Beschreibungen ungünstige Wirkung haben, wenn dann alle pädagogischen Elemente – wie hier am Beispiel Erziehen ausgeführt – nur noch unter dem Vorzeichen ‚Repression‘ erscheinen. Wir sehen daher zwei gewichtige Gründe, dieses Narrativ und damit den reflexiven Radius zu erweitern.

Erstens geht im Narrativ der Repressivität unter, dass Erziehung auch ein elementarer Bestandteil existenzieller Fürsorge ist, als Teil der Angewiesenheit auf Andere, als Charakteristikum menschlicher Existenz (Arendt 1960). Erziehung allein repressiv zu beschreiben, vernachlässigt daher jene Elemente des Prozesses, die diesen als Teil einer sorgenden Beziehung ausmachen (Baader, Eßer & Schröder 2021). Dies zu übersehen oder diese als instinkt-

basierte, vorreflexive Repression zu verstehen und damit auch der Erziehung den Wert abzusprechen, Menschen sorgend in das Erwachsensein zu überführen, geht einher mit der diskursiven Tendenz, die Tätigkeiten des Erziehens – die zudem oft weiblich-codiert sind und im Rahmen zumeist schlecht- oder nichtbezahlter Praxis stattfinden, die ohnehin prekär ist – gesellschaftlich noch stärker als bereits geschehen abzuwerten.

Zweitens wird dadurch, dass der Blick nur auf Repression gerichtet ist, die Chance vernachlässigt, Erziehen als ethisches Geschehen zu positionieren. Wenn Erziehen aus jenen verknüpfenden Sorgeprozessen besteht, die unterbrochen und vermengt sind mit ausbildenden Elementen, dann ist es eben Erziehung, die dem Menschen keinem determinierten Schicksal überlässt, sondern in eine (unbestimmte) Offenheit begleiten kann (Masschelein 1991). Denkt man daher Institutionen und Praktiken pädagogisch, so heißt dies eben auch, nicht in ökonomischer/utilitaristischer Manier danach zu fragen, was sich aus Erziehung ergeben kann. Erziehen wäre damit auch als eine Begegnung zwischen Menschen zu denken, deren Ausgang nicht von einer repressiven Finalität vorwegzunehmen ist, sondern in Fragen der Gerechtigkeit *in actu* zum Thema werden kann und dies in Form von Verständigungs- und Aushandlungsprozessen (Masschelein & Simons 2017).

6. Schließende und weiterführende Überlegungen

Unsere Überlegungen nun abschließend, lässt sich sagen, dass unserer Ansicht nach

insgesamt in Holzers Argumentation deutlich wird, wie sehr der missliche Zustand der Erziehungstheorie in der Erziehungswissenschaft das Verständnis von Erziehung grundieren kann. Dies sehen wir dabei nicht als selbstverschuldetes Manko, sondern in den erziehungstheoretischen Traditionen selbst begründet. Auch Erziehung und gerade das wissenschaftliche Sprechen über Erziehung sind diskursive und habituelle Phänomene. Daher begrüßen wir ausdrücklich den Versuch Holzers, sich aktiv und in theoretischen Perspektiven mit Erziehung zu beschäftigen; und dies in sehr schwierigen Grenzbereichen. Auch schließen wir uns dem Appell Holzers für eine vertiefende Beschäftigung mit Erziehungstheorie an, gerade auch aus genealogischer Perspektive. Holzer nimmt diese auf, indem sie z. B. dafür plädiert, mit dem tradierten Bestand pädagogisch-disziplinären Erziehungsdenkens zu arbeiten, denn „wenn wir in frühen aufklärerischen Schriften stöbern, die unser heutiges Erziehungsverständnis geformt haben und in denen spezifische normative Interessen hervortreten“ (Holzer 2022, 102), wird ein neues Nachdenken über Erziehung möglich. Wir sehen Holzers Idee daher auch als Plädoyer, historische und aktuelle Erziehungstheorien sowie Erziehungsforschung, unter der Berücksichtigung der Erwachsenenbildung, um eine Perspektiverweiterung auszuloten. Die Relevanz dessen – und auch hier stimmen wir Holzer ausdrücklich zu – ist über die Frage nach Legitimität gesetzt: Denn 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“ (ebd., 101).

Doch unserer Ansicht nach wäre die Dimension der Temporalität – auf der u. a. Natalität und Generationalität lagern – anders anzusetzen. In dieser Hinsicht ließe sich auch argumentieren, dass Erziehung/erziehen immer bereits getan wird und auch getan werden muss. Dieser Umstand müsste unserer Ansicht nach in das wissenschaftliche Denken über Erziehung/erziehen aufgenommen sein sowie empirisch beforscht wie auch theoretisch beschrieben werden. Dabei muss die Frage auch lauten, wie überhaupt kommen wir zu unserem Wissen über Erziehung/erziehen – abseits eingefahrener Diskurse und eingedenk biografischer Erfahrungen? Die Reflexion des Eingriffs dürfte dabei weder dazu führen, dass absolute Erziehungswirkksamkeitsvorstellungen tonangebend werden, noch sollte Erziehungsnotwendigkeit negiert werden. Auch weil u. E. Erziehung unverzichtbar bleibt, um Menschen Teilhabe an Gesellschaft, Wissen, Können, Denken und Handeln zu ermöglichen.

Die Frage der Legitimität und daher die nach der Begründung von Erziehung wäre somit und unbedingt je nach Kontext zu unterscheiden. Familiäre Erziehung hat andere Begründungsmuster und Optionen als Formen des Erziehens in Institutionen. An Letztere richten sich u. a. Ansprüche der Professionalität. Die Komplexe von Legitimität stellen sich auch in diesen Feldern als von Macht- und Ungleichheitslinien durchzogene Räume dar. Dabei sind, hier nehmen wir eine Erweiterung unserer eigenen Perspektive

vor, der Sachverhalt von Macht und die Auswirkungen des Handelns, wie im Falle des Erziehens, nicht nur ein umfassendes pädagogisches, sondern auch ein gesellschaftliches Spezifikum. Daher verbirgt sich hier, sozialphilosophisch gesehen, auch immer die Aufforderung, den jeweils Anderen gerecht zu werden (Lévinas 2012). Im Erziehen stellt sich zudem die Frage des Zusammenlebens in sehr spezifischer Weise, u. a. in Bezug auf das Neue und der weiteren Frage danach, wie dafür qua Natalität und Generationenabfolge Sorge getragen werden kann (Masschelein 1992). Erziehen kann daher nicht nur kontingente Ziele haben, sondern es hat generell mit besonderen Formen der Unbestimmtheit zu tun. Die nächste Frage, die sich daran anschließt, wäre daher, ob Erziehen in die Erwachsenen- und Weiterbildung eigenständig integriert werden kann, ob z. B. durch das Fehlen der Generationenbeziehung, mitsamt ihrer eigenen ethischen Tragweite, nicht doch Unterschiede markanter werden, die den Rekurs auf Erziehung in diesem pädagogischen Handlungsfeld in Teilen verhindern.

Wir sehen Holzers Text daher als willkommene Einladung, diese Debatte in Auseinandersetzung mit den Archiven des pädagogischen Denkens und an empirischem Material zu suchen. Denn Holzers Offerte erscheint uns erkenntnistheoretisch und -politisch angebracht. Holzer hat eindrücklich auf Basis aktuellen erziehungstheoretischen Denkens gezeigt, dass es sinnvoll möglich ist, zu denken, dass Erwachsenenbildung erzieht. Sowohl die Frage nach der Adressierung Erwachsener in pädagogischen Kontexten (exemplarisch Dinkelaker 2021) als auch die neue Konjunktur in der Thematisierung von Generativität

(Hartmann 2022; Brinkmann, Rieger-Ladich & Weiß 2023) können in dieser Weise von Fragen nach den Spezifika in Formen des Erziehens profitieren. Zudem wäre eine neue forschersche Aufmerksamkeit auch auf die Verhandlung von gesellschaftlichen Bedingungen, generationalen Ordnungen, den natalen Phänomenbereichen und normalisierenden Diskursen zu richten. Dabei könnte man von empirischem Material ausgehen, hinsichtlich der Thematisierung von theoretischen Beschreibungen arbeiten und im Hinblick auf verhandelte Normhorizonte Diskursräume eröffnen. Insofern erachten wir den Vorstoß Holzers entlang des Begriffes der Erziehung und ihre Überlegungen zu den Einsatzbereichen von Erziehung als plausibel, über den es zu streiten gilt.

Literatur

- Arendt, Hannah (1960). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baader, Meike (1996). *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit: Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*. München: Luchterhand.
- Baader, Meike; Breitenbach, Eva & Rendtorff, Barbara (2021). *Bildung, Erziehung und Wissen der Frauenbewegungen. Eine Bilanz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baader, Meike; Eßer, Florian & Schröer, Wolfgang (2014). *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. In Meike Baader; Florian Eßer & Wolfgang Schröer (Hrsg.). *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt a.M.: Campus, 7–20.

- Balzer, Nicole (2004). Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In Norbert Ricken & Markus Rieger-Ladich (Hrsg.). *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, 15–35.
- Barad, Karen (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Brezinka, Wolfgang (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. München: Reinhardt.
- Brinkmann, Malte; Rieger-Ladich, Markus & Weiß, Gabriele (2023). *Generation und Weitergabe: Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bünger, Carsten (2015). *Bildung – Macht – Subjektivierung? Sondierungen im Feld der Bildungsforschung*. In Eveline Chrisof & Erich Riboltis (Hrsg.). *Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Wien: Löcker. 15–29.
- Butler, Judith (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dinkelaker, Jörg (2021). *Erzogenenbildung. Paradoxien der pädagogischen Adressierung Erwachsener*. In Juliane Noack Napoles; Michael Schemmann & Jörg Zirfas (Hrsg.). *Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen*. Weinheim: Beltz Juventa, 26–42.
- Foucault, Michel (2006 [1977/1978]). *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesung am Collège de France 1977–1978*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Forster, Edgar (2019). *Die Frage nach epistemischer Normativität in der Erziehungswissenschaft*. In Wolfgang Meseth; Rita Casale; Anja Tervooren & Jörg Zirfas (Hrsg.). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 139–154.
- Hartmann, Anna (2022). *Entsorgung der Sorge: Geschlechterhierarchie im Spätkapitalismus*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Kessl, Fabian (2005). *Der Gebrauch der eigenen Kräfte: eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Koch, Sandra (2022). *Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Krinninger, Dominique (2019). *Kritische Anmerkungen zur Vermeidung des Erziehungsbegriffs*. In Wolfgang Meseth; Rita Casale; Anja Tervooren & Jörg Zirfas (Hrsg.). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 203–221.
- Lévinas, Emanuel (2012). *Die Spur des Anderen: Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Freiburg: Alber.
- Marotzki, Winfried; Nohl, Arnd-Michael & Ortlepp, Wolfgang (2005). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Masschelein, Jan (1991). *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Masschelein, Jan (1992). *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*. In Helmut Peukert; Jörg Ruhloff

- & Käte Meyer-Drawe (Hrsg.). Pädagogik und Ethik. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 81–103.
- Masschlein, Jan & Simons, Marin (2017). Die Schule und die Universität reklamieren. Pädagogische Annäherung an eine Katastrophe. In Carsten Bünger; Barbara Platzer & Lothar Wigger (Hrsg.). Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen. Internationale Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37–53.
- Meyer-Drawe (2001). Erziehung und Macht. In Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 77 (4), 446–457.
- Mollenhauer, Klaus (1970). Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. Weinheim: Juventa.
- Ricken, Norbert (2007). Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Röcke, Anke (2021). Soziologie der Selbstoptimierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ruhloff, Jörg (1979). Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Schäfer, Alfred (2004). Alterität: Überlegungen zu Grenzen des pädagogischen Selbstverständnisses. In Zeitschrift für Pädagogik, 50 (5), 706–726.
- Schäfer, Alfred (2011). Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wehren, Sylvia (2020). Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wimmer, Michael (1999). »Spiegel ohne Stanniol«. Zum Status der Repräsentation in der wissenschaftstheoretischen Grundlagendiskussion. In Alfred Schäfer & Michael Wimmer (Hrsg.). Identifikation und Repräsentation. Opladen: Leske + Budrich, 39–67.
- Wimmer, Michael (2006). Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld: transcript.

Lukas Schildknecht, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Diskursforschung, Kindheitspädagogik und Kulturelle Bildung.

✉ lukas.schildknecht@uni-hamburg.de

Sylvia Wehren, Dr.in, Habilitandin im Bereich Allgemeiner Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim. Forschungsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungstheorien, Disziplingeschichte, Historische Jugendforschung, Kinder- und Jugendentagebuchforschung, bildungshistorische Emotionsgeschichte, erziehungswissenschaftliche Körpertheorie- und -praxis, Digitale Bildung, Jugendkulturen in (post-)Digitalität und post- und transhumanistische Theorie.

✉ wehren@uni-hildesheim.de

Erwachsenenerziehung ist notwendig. Ein Begründungsversuch aus Sicht der Sozialen Arbeit

Christoph Damm

Zusammenfassung

In dieser Replik auf Daniela Holzer wird der Versuch einer Legitimation von Erwachsenenenerziehung unternommen. Im Kern versteht der Autor diese als wesentliches Mittel einer stellvertretenden Bewältigung von bestimmten Bildungsproblemen außerhalb der professionellen Grenzen der Erwachsenenbildung und innerhalb derer der Sozialen Arbeit. Die Zuständigkeit der professionalisierungsbedürftigen Praxis Sozialer Arbeit wiederum ist fallrekonstruktiv zu bestimmen.

Erziehung · Erwachsenenbildung · Soziale Arbeit · Stellvertretende Krisenbewältigung · Professionalisierung

Erwachsenenerziehung ist notwendig. Ein Begründungsversuch aus Sicht der Sozialen Arbeit

Christoph Damm

1. Einleitung

In meiner Replik auf den Beitrag von Daniela Holzer (2022) möchte ich einen Begründungsversuch unternehmen und Umstände modellieren, unter denen Erwachsenenenerziehung notwendig ist¹: Sie wendet eine Not ab und ist Menschen professionelle Hilfe. Im Zuge dessen werde ich begründen, dass Erwachsenenenerziehung unter diesen Umständen in den professionellen Zuständigkeitsbereich der Sozialen Arbeit fällt – und nicht in den der Erwachsenenbildung. Im Ergebnis werde ich damit unterstreichen, dass eine aktive Auseinandersetzung mit Erwachsenenenerziehung wesentlich für die Professionalisierungsbedürftigen Praxen der Erwachsenenbildung und Sozialen Arbeit ist – ganz besonders wegen der Verständigung über professionelle Zuständigkeiten und für gegenseitige disziplinäre Wissensbezüge.

Um zu diesem Urteil zu gelangen, sind einige Argumentationsschritte erforderlich, die ich zunächst skizzieren möchte: In Abschnitt 2 greife ich aus dem Beitrag von Holzer einen für meine Argumentation zentralen Aspekt auf: die fehlende Thematisierung von Erwachsenenenerziehung in Erwachsenenbildung und allgemeiner Pädagogik. Hierzu formuliere ich die Annahme, dass sich in dieser

fehlenden Thematisierung die fehlende professionelle Zuständigkeit dieser pädagogischen Bereiche für Erwachsenenenerziehung ausdrückt. Dies bringt mich zu der Frage, inwiefern eine Zuständigkeit der professionellen Sozialen Arbeit denkbar ist, die sich disziplinärer Wissensbestände der Erwachsenenbildung und der allgemeinen Pädagogik bedient und diese in ihre professionelle Praxis integriert. Um zu einer Antwort zu gelangen, greife ich in Abschnitt 3 die von Holzer angesprochenen Überlegungen von Klaus Prange (2005) zur Triangulation von Lernen als subjektivem und Erziehung als intersubjektivem Erfahrungszusammenhang auf. Für meine weitere Argumentation ist es an dieser Stelle erforderlich, Pranges Begriffe durch die praxeologischen Begriffe Bildung (als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen) und Erziehung (als Zumutung von Lebensorientierungen) zu ersetzen und damit für Fallrekonstruktionen als Grundlage für das Fallverstehen (Loch & Schulze 2012) und die theoriebasierte Legitimation von Erwachsenenenerziehung brauchbar zu machen. Während Prange Lebensprobleme in pädagogischer Perspektive in Lernprobleme transformiert und damit die Aneignung von Themen als Lösung der Lebensprobleme betont, begründe ich eine Transformation von Lebensproblemen in Bildungsprobleme und richte damit den Fokus auf Lebensorientierungen, die zur Lösung von Lebensproblemen transformiert werden müssen. Darauf aufbauend begründe ich in Abschnitt 4, dass bestimmte Bildungsprobleme, nämlich die

¹ An dieser Stelle danke ich Simone Müller und Malte Ebner von Eschenbach vielmals für die kritische Begleitung bei der Beitragserstellung. Erst durch ihre Rückfragen war es möglich, meine zentralen Überlegungen zu klären und die Argumentationsschritte zu formulieren.

der krisenhaften Orientierungslosigkeit, es notwendig machen, Erwachsenen fremde Orientierungen durch Erziehung aufzuzeigen und zuzumuten. Hier nutze ich Ulrich Oevermanns (2013) Begriff der stellvertretenden Krisenbewältigung, die er als wesentlich für eine professionalisierungsbedürftige Praxis begründet. Außerdem zeige ich auf, dass krisenhafte Orientierungslosigkeit nach Silvia Staub-Bernasconi (2012) als soziales Problem zu verstehen ist. Lässt sich in Fallrekonstruktionen so ein soziales Problem identifizieren, begründet dies die Mandatierung professioneller Sozialer Arbeit.

2. Erwachsenenenerziehung als *terra incognita* der Erwachsenenbildung

Der Titel des Beitrages von Holzer entspricht auch ihrer These: Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht! Darüber nicht zu diskutieren, so Holzer, ändere nichts an dieser Tatsache. Die vorhandene Erwachsenenenerziehung werde lediglich ausgeblendet und einer Zurückweisung oder Legitimation entzogen (Holzer 2022, 95). In diesem Sinne möchte sie ihre These weniger als einen Versuch der Provokation und mehr als eine kritische Auseinandersetzung mit einem empirisch zu beobachtenden Aspekt der Erwachsenenbildung verstanden wissen. Ihr eigenes Nachdenken über Erwachsenenenerziehung führt sie hierfür als Beispiel an: Zunächst habe sie – wie viele andere – Erziehung als Aspekt der Erwachsenenbildung abgelehnt. Empirisch konnte sie Erziehung aber durchaus in den disziplinierenden, anpassenden und

zurichtenden Anteilen von Erwachsenenbildung beobachten. Bei ihr selbst habe es im Werden als Wissenschaftlerin begonnen; sie habe erzieherische Eingriffe beobachtet und später auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung vermutet. Die fehlende Thematisierung in der Erwachsenenbildung habe es aber verhindert, dass es zu einer systematischen Auseinandersetzung kam. Holzer stellt fest, dass selbst bei jenen die Einsicht in die Existenz von Erwachsenenenerziehung wachse, die ansonsten den Blick auf Kindheit richten und fasst deren Positionierung wie folgt zusammen: „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 [...] Ständige Weiterqualifikation sei unumgänglich, lebenslanges Lernen gefordert etc. etc.“ (Holzer 2022, 102). Unter anderem führt sie hier Prange an. „Erwachsene“ so Prange (2005, 6), „werden erzogen, nicht immer und nicht alle, aber immer mehr und immer öfter [...]“. Der Satz: ‚Es gibt Erwachsenenenerziehung‘ scheint mir“, so schreibt er weiter, „vernünftigerweise bei beliebiger Variation der Umstände unbestreitbar richtig“. Dass es aber nur bestimmte Umstände sind, in denen Erwachsenenenerziehung legitim ist, begründe ich weiter unten. Zunächst möchte ich der fehlenden disziplinären Auseinandersetzung mit Erwachsenenenerziehung weiter nachgehen. Holzer stellt fest, dass die weitgehend fehlende Befassung der Erwachsenenbildung mit dem Erziehungsbegriff auf eine allgemeine Pädagogik trifft, die zwar Erziehung fokussiere, die Lebensphase

des Erwachsen-Seins jedoch ausblende. Trefend schreibt sie: „Diese beiden Subdisziplinen weichen sich also meist großräumig aus“ (Holzer 2022, 97). Es entsteht der Eindruck, dass sich weder Professionelle in den Kontexten der Erwachsenenbildung noch der allgemeinen Pädagogik für Erwachsenenenerziehung zuständig fühlen und weder durch disziplinäre Debatten zu einer Auseinandersetzung angeregt werden noch solche in ‚ihren‘ Disziplinen provozieren. Daher ist meine Annahme, dass diese Professionellen für Erwachsenenenerziehung nicht zuständig sind und Erwachsenenenerziehung für die hier relevante Erwachsenenbildung *terra incognita* ist.

Diese Annahme erhärtet sich vor dem Hintergrund eines zunächst subjektiven Eindrucks, welche Profession zuständig sein könnte: Die Soziale Arbeit mit ihrer sozialpädagogischen Perspektive. Der Impuls dazu ist auf meine spezifische Standortgebundenheit zurückzuführen (Hoffmann 2021). Vor meinem Studium und der Promotion in der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft konnte ich bereits auf ein Studium und mehrere Jahre der Berufspraxis in der Sozialen Arbeit und hier insbesondere in der Jugendbildung und der Erwachsenenbildung mit pädagogischen Fachkräften zurückblicken. Insofern mag meine Sicht auf Erwachsenenbildung schon immer sozialpädagogisch geprägt gewesen sein. Spätestens in einem Beitrag, den Heike Brand und ich gemeinsam verfasst haben, wurde das Wandeln auf den Grenzen beider Subdisziplinen reflexiv zugänglich und die Idee einer sozialpädagogischen Erwachsenenbildung expliziert (Brand & Damm 2020). Seit meinem Ruf auf eine Professur für Pädagogik in der Sozialen Arbeit begegnen mir

in Fallbeschreibungen, die im Rahmen von Konsultationsgruppen zu praktischen Studiensemestern erstellt werden, Schilderungen von Situationen, die latente Hinweise auf die Anwendung erzieherischer Mittel von Professionellen der Sozialen Arbeit gegenüber erwachsenen Adressat:innen geben. Ich nehme an, dass eine explizite begriffliche Klärung von Erwachsenenenerziehung und Sensibilisierung der Studierenden zu einer besseren Sichtbarkeit der Erwachsenenenerziehung in den Fallbeschreibungen führen würde. Dies wiederum ist, wie Holzer (2022, 108) schreibt, die Voraussetzung für die begründete Legitimation oder Zurückweisung von Erwachsenenenerziehung. Und eben diese Erfahrung und Holzers Beobachtung des mehrheitlichen Schweigens von Erwachsenenbildung und allgemeiner Pädagogik zur Erwachsenenenerziehung bringt mich zu der Frage, inwiefern eine Zuständigkeit der professionellen Sozialen Arbeit für Erwachsenenenerziehung denkbar ist; und inwiefern sich hierbei der disziplinären Wissensbestände der Erwachsenenbildung und der allgemeinen Pädagogik bedient wird und diese in professionelle Praxis der Sozialen Arbeit integriert werden.

3. Praxeologische Begriffe von Erziehung, Lernen und Bildung

Um zu einer Antwort zu gelangen, greife ich die von Holzer angesprochenen Überlegungen von Prange (2005) zur Triangulation von Lernen, Erziehung und Themen auf. Er nutzt in seiner Argumentation als Heuristik die von Donald Davidson (2013) ausgearbeitete Triangulation von subjektiven, intersub-

jektiven und objektiven Erfahrungszusammenhängen. Damit argumentiert Prange die unbedingte Verbindung von Lernen als ausschließlich subjektivem sowie Erziehung als grundsätzlich intersubjektivem Erfahrungszusammenhang über ein objektiv erfahrbares Thema.

Prange begreift „Erziehung [...] als ein Gefüge von Operationen, durch die Lernen, erzieherische Akte und Themen in einer je bestimmten Weise zusammengebracht werden“ (Prange 2005, 16). Lernen versteht er als subjektiven Vorgang, der als „Aneignung der Themen in der Eigenerfahrung der lernenden Subjekte“ (Prange 1995, 328) zu verstehen ist. Er argumentiert, dass es dementsprechend nicht das Lernen sein kann, was von professionellen Pädagog:innen vollzogen wird: Lernen müsse jedes Subjekt selbst. Erziehung wiederum sei das wesentliche Mittel der Pädagogik (Prange 2005, 16).

Ich möchte hier das Beispiel das *Memorandum über Lebenslanges Lernen* nutzen: Die Notwendigkeit lebenslanger Weiterqualifikation (Europäische Kommission 2000, 4) wird in Verbindung zu einer sich verändernden Gesellschaft gesetzt. In der Heuristik von Prange entspricht die Weiterqualifikation dem (subjektiven) Lernen und die gesellschaftliche Veränderung dem (objektiven) Thema. Prognostiziert wird eine Not – sowohl für jene, die sich nicht anpassen, als auch für die Gesellschaft, der die internationale Konkurrenz auf den kollektiven Leib rückt. Diese *Not* gelte es prospektiv durch lebenslanges Lernen bzw. Qualifikation zu *wenden* (Europäische Kommission 2000, 3; kritisch dazu Holzer 2004; Pongratz 2010). Das nachdrückliche Aufzeigen der Not wiederum hat m. E. er-

zieherischen Charakter. Zuvor ist es, wie ich zeigen werde, erforderlich, eine begriffliche Veränderung vorzunehmen und Pranges Begriffe von Lernen und Erziehung durch die praxeologischen Begriffe Lernen, Bildung (als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen) und Erziehung (als Zumutung von Handlungsorientierungen) zu ersetzen. Ich nutze dafür eine praxeologische Perspektive, da hier die Begriffe zusammenhängend bestimmt werden können und diese bereits umfangreich in empirischen Untersuchungen eingesetzt wurde (s. a. Klinge, Nohl & Schäffer 2022; Nohl 2020; Nohl, Rosenberg & Thomsen 2015). Der empirische Zugang ist wiederum wichtig, um eine Legitimation von Erwachsenenbildung über Fallrekonstruktionen plausibilisieren zu können.

Beginnen möchte ich mit Pranges Begriff Lernen, den ich durch den transformatorischen Bildungsbegriff von Arnd-Michael Nohl ersetzen möchte: *Bildung* sei „die Entfaltung und Transformation eigenständiger [...] Selbst- und Weltverhältnisse, oder genauer: von eigenständigen Lebensorientierungen“ (Nohl 2022, 6), wobei Nohl hervorhebt, dass dieser Prozess sowohl „durch (pädagogische) Angebote angestoßen werden oder sich aus dem spontanen Handeln heraus entfalten [kann]“ (ebd.). Auf diesen Unterschied werde ich wieder zurückkommen. Der Begriff *Lebensorientierung* bezeichnet die Gesamtheit aller Orientierungen (Bohnsack 2012) eines Menschen. Bildung, die sich immer auf den ganzen Menschen bezieht, sei von *Lernen* zu unterscheiden, „das sich nur auf Ausschnitte von Welt bezieht und dem Erwerb oder Transformation von Wissen und Können dient“ (Nohl 2022, 6).

Pranges Begriff von Lernen erscheint mir ähnlich genug zu Nohls Begriff von Bildung, um eine Ersetzung vorzunehmen – wohlwissend, dass es sich um zwei unterschiedliche Begriffe handelt: In der Aneignung der Themen in der Eigenerfahrung der lernenden Subjekte bildet sich ein spezifisches Selbst- und Weltverhältnis aus (Entfaltung), das mit Bohnsack als Lebensorientierung gefasst werden kann. Über die Entfaltung von Lebensorientierungen hinaus ist eine Transformation dieser möglich. Während Bildung aus dem spontanen Handeln oder Angeboten heraus entspringen kann, ist Erziehung im Verständnis von Nohl immer eine „Zumutung von Lebens[...]orientierungen“ (ebd., 5). Zu bedenken ist dabei m. E., dass nicht jede Zumutung als Erziehung zu begreifen ist. Vielmehr ist es die professionalisierte Praxis, die eine Zumutung im o. g. Sinne als Erziehung qualifiziert: Das möchte ich an Nohls dreifachem Verständnis des Begriffs der Zumutung erläutern: Erstens würden Menschen Zumutungen in Form von Erziehung erfahren, wenn ihnen eine selbstläufige Entfaltung neuer Lebensorientierungen misslingt. Die Diagnose des Misslingens setzt m. E. eine professionelle Praxis, z. B. der Fallrekonstruktion und des Fallverstehens, voraus. Zweitens sei Erziehung eine Zumutung, indem die neue Orientierung der bisherigen in den meisten Fällen wahrscheinlich zuwiderläuft. Dieser machtvolle Einsatz von erzieherischen Mitteln ist m. E. nur dann legitim, wenn er unter Beachtung ethischer Überlegungen erfolgt. Und drittens sei es eine Zumutung, indem den Zu-Erziehenden der Mut, die Möglichkeit und das Erfordernis zugesprochen wird, sich die neuen Orientierungen zu eigen zu machen (ebd.).

An dieser Stelle soll nun ein zweiter Aspekt eingearbeitet werden, der das Verhältnis von Lernen und Erziehung klärt: Im Anschluss an Davidson versteht Prange den objektiven Erfahrungszusammenhang als eine Sache, die dem Subjekt bzw. dem subjektiven Erfahrungszusammenhang als Lebensproblem zur Lösung vorgelegt wird (Prange 2005, 16). Hat ein Mensch ein Lebensproblem, dann ist demnach eine Sache im Leben zu lösen. Ein Weitermachen in gewohnter Weise ist gestört – beispielsweise das gewohnte Leben in einer sich verändernden europäischen Gesellschaft. Lebensprobleme lassen sich, so Prange, auf verschiedene Arten lösen und teilweise ist zur Lösung ein intersubjektiver Erfahrungszusammenhang in Form von Unterstützung oder Hilfe durch andere erforderlich: Wird Pädagogik involviert, dann wird die zu lösende Sache in pädagogischer Perspektive durch ein fachspezifisches Schema in ein Lernproblem transformiert (ebd.). Auf die sich verändernde Gesellschaft soll dann bspw. durch Qualifikationsmaßnahmen reagiert werden. Ebenso wäre es möglich, diese Lebensprobleme z. B. als Versorgungsprobleme zu verstehen und mit Versorgungsakten (Rente, Krankenversicherung, Bürgergeld, garantiertes Grundeinkommen etc.) zu beantworten.

Lernprobleme sind bei Prange also Lebensprobleme, die aus einer pädagogischen Perspektive betrachtet und die mit Lernen, also der Aneignung der Themen in der Eigenerfahrung der lernenden Subjekte gelöst werden können, teilweise unter Einsatz von Erziehung. In ähnlicher Weise ließe sich formulieren, dass Lebensprobleme aus einer pädagogischen Perspektive durch Bildung,

also der Entfaltung oder Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen gelöst werden und hierfür teilweise zunächst fremde Lebensorientierungen zugemutet werden, die sich Subjekte dann zu eigen machen und damit vorhandene Lebensorientierungen transformieren.

Von diesen Begriffsverständnissen ausgehend werde ich im Weiteren statt von *Lernproblemen* von *Bildungsproblemen* ausgehen. Dies rückt die Lebensorientierung in den Blick, die es zu entfalten oder transformieren gilt. Im Anschluss an Hans-Christoph Koller wird davon ausgegangen, dass „Bildungsprozesse [also Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen, C. D.] durch eine Art Krisenerfahrung herausgefordert werden, die darin besteht, dass Menschen auf Probleme stoßen, für deren Bearbeitung die etablierten Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses sich als nicht mehr ausreichend erweisen“ (Koller 2012, 71). Durch eine pädagogische Perspektive sind Professionelle demnach fallrekonstruktiv in der Lage, Lebensprobleme daraufhin zu untersuchen, inwiefern sie sich auf unzureichende Bearbeitungsmöglichkeiten durch vorhandene Selbst- und Weltverhältnisse erklären lassen. Nohl betont in Bezug auf transformatorische Bildungsprozesse die von Koller vorgenommene Differenzierung in eine „Krise, die alte Erwartungen enttäuscht“ (Nohl 2016, 111) von einer „grundsätzlich befremdenden Krise“ (ebd.). Während die erwartungsenttäuschende Krise durch Lernen neuer Sicht- und Handlungsweisen gelöst werden kann, erfordere die grundsätzlich befremdende Krise die Transformation der Lebensorientierung (ebd., 112).

4. Erwachsenenbildung als stellvertretende Krisenbewältigung in der Sozialen Arbeit

In diesem Sinne nehme ich an, dass Bildungsprobleme in der Regel mit grundsätzlich befremdenden Krisen einhergehen. Denkbar ist, dass es Menschen spontan und selbstläufig gelingt, ihre Lebensorientierung zu transformieren und so Bildungsprobleme zu überwinden. Auch ist es denkbar, dass pädagogische Angebote soziale Räume eröffnen, in denen sich Lebensorientierungen transformieren. Ebenso denkbar ist es aber auch, dass Menschen sich mit Herausforderungen konfrontiert sehen, die ihnen grundsätzlich paradox erscheinen und eine Lösung aus eigener Kraft nahezu unmöglich ist. Aus professioneller Perspektive der Sozialen Arbeit rückt dann jene Form der Intervention in den Fokus, die Oevermann als stellvertretende Krisenbewältigung durch eine professionalisierte Praxis bezeichnet. Sie setzt dort ein, „wo primäre Lebenspraxen mit ihren Krisen nicht mehr selbst fertig werden können und deren Bewältigung an eine fremde Expertise delegieren müssen“ (Oevermann 2013, 120). Ziel so einer stellvertretenden Krisenbewältigung sei die Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit der Subjekte. Dabei sei es jedoch erforderlich, Momente der De-Autonomisierung durch Professionelle in Kauf zu nehmen (ebd., 121).

Stellvertretende Krisenbewältigung von Bildungsproblemen Erwachsener ist im praxeologischen Verständnis als Erziehung zu verstehen, da sie, erstens, dann einsetzt, wenn Menschen Bildungsprobleme nicht mehr eigenständig lösen können; zweitens, die-

sen Menschen nachhaltig Orientierungen zumutet, die eine Lösung der Bildungsprobleme versprechen; und, drittens, ihnen zutraut, sich diese Orientierungen zu eigen zu machen. Hier keine Erziehung anzuwenden, würde bedeuten, darauf zu setzen – oder besser gesagt zu hoffen –, dass spontan ein Bildungsprozess entspringt oder Menschen ihrer Orientierungslosigkeit zu überlassen. Oder die Fülle an pädagogischen Angeboten müsste so sehr erhöht werden, dass schon irgendeines passend ist und daraus ein Bildungsprozess angestoßen wird – wobei gleichzeitig zu hoffen ist, dass die Teilnahmereitschaft nach mehrfach enttäuschenden Angeboten erhalten bleibt oder spontan eines der ersten Angebote hilfreich ist. Es ist absehbar, dass es am wahrscheinlichsten eher zu einer Verschärfung der Krise kommt: Das Bildungsproblem verfestigt sich.

Bis hierhin habe ich versucht zu begründen, dass unter bestimmten Umständen Erwachsenenenerziehung notwendig ist, um stellvertretend für ein handlungsunfähiges Subjekt eine Krise zu bewältigen. Es bedarf jedoch noch einer letzten Überlegung, um zu klären, inwiefern Erwachsenenenerziehung auch legitim ist, und wer interveniert. Hierfür frage ich danach, inwiefern es sich bei dem Bildungsproblem um ein soziales Problem handelt: Lassen sich diese Herausforderungen im Zuge von Fallrekonstruktionen auf „soziale und kulturelle Barrieren in Abhängigkeit von [...] [der] gesellschaftlichen Position“ (Staub-Bernasconi 2012, 272) der Individuen zurückführen, sind diese als Ausstattungsprobleme zu verstehen und damit im Zuständigkeitsbereich der Sozialen Arbeit zu verorten. Die vermeintliche De-Autonomisierung durch Erwachsenenenerziehung ist

demnach dann geboten, wenn Subjekte durch soziale und kulturelle Barrieren ohnehin in ihrer Autonomie behindert sind. Die professionell begründete stellvertretende Krisenbewältigung ist dann als Intervention hin zur Re-Autonomisierung zu verstehen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erscheint es mir plausibel und geboten, gezielt durch Erziehung zu intervenieren, wenn fallbezogen von einem Bildungsproblem ausgegangen werden kann, das nur stellvertretend bewältigt werden kann und sich auf soziale oder kulturelle Barrieren zurückführen lässt. Eine aus professioneller Perspektive als hilfreich angesehene Lebensorientierung ist dann zuzumuten. Abzuwägen, wann ein solch machtvoller Eingriff in die Autonomie von Menschen zumutbar und notwendig ist, sollte entsprechend in den Händen bzw. Köpfen von Professionellen der Sozialen Arbeit liegen. Erforderlich ist hier das, was Brand und ich als eine „Individualisierung der Fallarbeit vor dem Hintergrund struktureller Bedingungen“ (Brand & Damm 2020, 262) bezeichnet haben. Der Blick auf die strukturellen Bedingungen ist, wie ich oben dargelegt haben, u. a. wichtig und hilfreich für die Klärung der professionellen Zuständigkeit.

Professionalisierung der Erwachsenenbildung und der Sozialen Arbeit bedeutet dann auch, Erwachsenenenerziehung in beiden Professionen als wesentliches Mittel der stellvertretenden Krisenbewältigung von Bildungsproblemen Erwachsener anzuerkennen und eine bewusste, fallbezogene Entscheidung für oder gegen Erziehung zu treffen – und damit für oder gegen eine Zuständigkeit der Sozialen Arbeit. Zwei Aspekte gilt es entspre-

chend abzuwägen: zum einen unter welchen Bedingungen Erziehung als interventionspraktische Komponente anzuwenden oder zurückzuweisen ist; und zum anderen, inwiefern das jeweilige Bildungsproblem als soziales Problem zu betrachten ist und damit die Expertise der Sozialen Arbeit erfordert oder in den professionellen Zuständigkeitsbereich der Erwachsenenbildung fällt.

In jedem Fall verstärkt sich meine Annahme: Es braucht Erwachsenenenerziehung – wenn auch nicht immer und nicht für jede:n. Und es braucht eine umfangreiche Auseinandersetzung mit Erwachsenenenerziehung, sowohl in der Erwachsenenbildung als auch der Sozialen Arbeit.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In Karin Schittenhelm (Hrsg.). *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 119–153.
- Brand, Heike & Damm, Christoph (2020). Sozialpädagogische Erwachsenenbildung als Lebensbewältigung. In Gerd Stecklina & Jan Wienforth (Hrsg.). *Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 255–263.
- Davidson, Donald (2013). *Subjektiv, intersubjektiv, objektiv*. Berlin: Suhrkamp.
- Europäische Kommission (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf [30.10.2023].
- Hoffmann, Stefanie (2021). Erkenntnistheoretische Relevanzen von Standortgebundenheit – über die „zugreifende Kraft“ seinsverbundenen Denkens für eine lebendige Theorieentwicklung. In Martin Karcher & Severin S. Rödel (Hrsg.). *Lebendige Theorie*. Hamburg: Textem, 177–189.
- Holzer, Daniela (2004). *Widerstand gegen Weiterbildung: Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen*. Wien: LIT.
- Holzer, Daniela (2022). Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht! In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 95–114.
- 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.
- Koller, Hans-Christoph (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Loch, Ulrike & Schulze, Heidrun (2012). Biografische Fallrekonstruktion im handlungstheoretischen Kontext der Sozialen Arbeit. In Werner Thole (Hrsg.). *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag, 687–705.
- Nohl, Arnd-Michael (2016). *Bewältigung und Bildung – Eine rekonstruktive Perspektive auf die Bedeutung der Krise als Katalysator*. In John Litau; Andreas Walther; Annegret Warth & Sophia Wey (Hrsg.). *Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Methodologische Vergewisserungen und empirische Befunde*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 108–125.

- Nohl, Arnd-Michael (2020). Erziehung zur Interaktion: Eine produktive Herausforderung für Analysen mittels der Dokumentarischen Methode. In ders. (Hrsg.). Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 239–261.
- Nohl, Arnd-Michael (2022). Erziehende Demokratie: Orientierungszumutungen für Erwachsene. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nohl, Arnd-Michael; von Rosenberg, Florian & Thomsen, Sarah (2015). Bildung und Lernen im biographischen Kontext: Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (2013). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In Ronald Becker-Lenz; Stefan Busse; Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, 119–147.
- Pongratz, Ludwig A. (2010). Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS Verlag, 153–166.
- Prange, Klaus (1995). Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen. In Zeitschrift für Pädagogik, 41(3), 327–333.
- Prange, Klaus (2005). Die vielen Erziehungswissenschaften und die eine Pädagogik – zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Allgemeiner Pädagogik. In REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 28 (1), 13–22.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2012). Soziale Arbeit und soziale Probleme. In Werner

Thole (Hrsg.). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag, 267–282.

Christoph Damm, Dr., Professor für Pädagogik in der Sozialen Arbeit am Fachbereich Soziale Arbeit, Gesundheit und Medien der Hochschule Magdeburg-Stendal. Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftliche Weiterbildung, rekonstruktive Sozial- und Bildungsforschung, Geschlechterreflexive Pädagogik.

✉ christoph.damm@h2.de

Wie Erwachsenenenerziehung weiterdenken?

Daniela Holzer

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird die Möglichkeit genutzt, auf ausgewählte Ausführungen in den Repliken wiederum zu antworten. Nach einer einführenden Reflexion zu Kränkungen in schriftlichen Diskussionsprozessen wird erkundet, aus welchen Disziplinen und mit welchen theoretischen Ansätzen in den Repliken die Diskussion um die Erziehung Erwachsener geführt wird. Einige mehrfach aufgegriffene Aspekte, die eine Vertiefung oder eine Antwort herausfordern, werden anschließend eingehender beleuchtet: Zunächst erkunde ich einige Fragen zu Mündigkeit, Autonomie und Freiwilligkeit. Anschließend widerspreche ich der Zuschreibung, ich vertrete ein repressives Erziehungsverständnis, und verteidige mein Plädoyer für einen in den Repliken häufiger kritisierten offenen Erziehungsbegriff. Zuletzt versammle ich noch offene Fragen und mögliche nächste Erkundungsschritte.

Erwachsenen- und Weiterbildung · Erziehung · Erwachsenenenerziehung · kritische Erwachsenenbildung

Wie Erwachsenenenerziehung weiterdenken?

Daniela Holzer

Welch Privileg! Im Wissenschaftsbetrieb sind Gelegenheiten äußerst selten, in ausführliche schriftliche Debatten mit Kolleg:innen zu kommen. Wie rar – oder eigentlich fast inexistent – ist es, dass ein eigener Beitrag gleich von mehreren Kolleg:innen eingehend diskutiert wird. Und wie besonders ist die Möglichkeit, diesen Kolleg:innen wiederum antworten zu können. Im schnelllebigen und dicht gedrängten Wissenschaftsbetrieb publizieren wir zwar schier unüberschaubare Mengen an Beiträgen. Wir rekurrieren auf Veröffentlichungen von Kolleg:innen, finden aber kaum ausreichend Zeit, um uns in der eigentlich gebotenen Tiefe damit zu befassen oder explizit und ausführlich in einen Dialog mit ihnen zu treten. Vertraut sind uns hingegen Peer-Review-Bewertungsverfahren, die aber eher kommentierenden oder gutachterlichen Charakter haben. Wie wohlthuend, aber auch herausfordernd ist hingegen die hier vertiefende und offen zu führende Debatte.

Die Repliken auf meinen Beitrag „Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!“ (Holzer 2022) bergen eine Fülle an Denkanstößen und Argumentationen, deren Umfang und Vielfalt ich im Versuch einer antwortenden Diskussion nicht gerecht werden kann. An vielen Punkten gälte es, Ausführungen zustimmend zu kommentieren, für ein genaueres Verständnis nachzufragen oder Einsprüche zu formulieren und Gegenargumente geltend zu machen. All dies ist hier nicht im eigentlich erforderlichen und wünschens-

werten Maß leistbar, wird aber vielleicht an anderen Orten nachgeholt. Ich rekurriere daher vielmehr auf ausgewählte Aspekte, insbesondere solche, denen ich in mehreren Beiträgen begegnet bin, die mich besonders zu Zuspruch oder Gegenrede angeregt haben oder die weitere Nachdenkprozesse bei mir angeregt haben. Viele wunderbare Gedanken und Ausführungen bleiben daher leider notwendigerweise undiskutiert. So manche Punkte, denen ich noch gern widersprechen würde, muss ich ebenso außen vor lassen wie Denkanstöße, die ich noch gern vertiefen würde. Nicht-Erwähntes ist keineswegs ein Zeichen von Unwichtigkeit oder gar Geringschätzung, sondern pragmatischen Auswählerfordernissen geschuldet. In meiner Replik auf die Repliken werde ich ebenso wie im Auftaktbeitrag vielfach fragend bleiben, weil eingehende Diskussionen einzelner Aspekte zu viel unberücksichtigt lassen müssten und weil meine Überlegungen aufgrund der erst am Anfang stehenden Betrachtung in vielen Belangen immer noch nicht ausreichend komplex angereichert sind. Im Unterschied zum Ausgangsbeitrag werde ich diesmal aber stärker meine kritische Position einbringen.

Prolog: Kränkungen reflexiv wenden

Wissenschaft ist (auch) eine Kampfarena. In der Wissenschaft wird um Positionen und Deutungshoheit gerungen, werden widerstreitende Erkenntnisinteressen in Reibung gebracht und wird um Sichtbarkeit, Anerkennung und nicht zuletzt um Karrie-

ren konkurriert. Nicht selten geht dies mit Kränkungen einher, die entweder von den Sender:innen durchaus absichtlich zugefügt werden oder bei den Adressierten unabhängig von solchen Intentionen zuweilen auftauchen. Eine produktive Diskussion, ein Streit um Positionen und Argumente wird – so meine Wahrnehmung – durch Kränkungen, aber auch durch unreflektierte Reaktionen darauf, vielfach verhindert.

Zugleich ist es im Wissenschaftsbetrieb nicht opportun, über emotionale Regungen und damit auch diese Kränkungen offen zu sprechen. Vielmehr verarbeiten wir sie allein hinter verschlossenen Türen, ebenso aber durch – für die Psychohygiene wichtigen – Lästereien unter Kolleg:innen oder manchmal in elaborierten, aber deshalb oft nicht weniger bissigen Seitenhieben in wissenschaftlichen Diskussionen oder Texten. In diesem Prolog möchte ich dieser manchmal unausweichlich wahrnehmbaren Kränkung zumindest kurz Raum geben und ihr reflexiv nachspüren, denn sie stellte sich trotz all meiner Versuche, sie nicht zuzulassen, sondern offen die Diskussionen anzunehmen, an der einen oder anderen Stelle beim Lesen der Repliken ein.

Vorausschicken möchte ich meine Anerkennung an alle Autor:innen für ihre wertschätzenden Diskussionen, sowohl in der Zustimmung als auch der Kritik und der Einsprüche. Dennoch regten sich bei mir Emotionen, die zuweilen den Stachel der Kränkung in sich trugen. Wodurch genau eine Kränkung ausgelöst wird, lässt sich auf den ersten Blick manchmal nicht gleich feststellen, die emotionale Reaktion hingegen erfolgt prompt in Form einer ge-

fühlsgeladenen Abwehr: Das habe ich doch nie so gesagt! So war das doch nicht gemeint! Etc. Solche Reaktionen sind meines Erachtens kaum vermeidbar und sie haben durchaus ihre Berechtigung, sich Raum zu verschaffen. Schließlich stellt eine Kritik, ein Einwand, eine bestimmte Lesart meinen Text, meine Positionen, meine Argumente zunächst in Frage. Dies trägt den Stachel in sich, sich missachtet, missverstanden, nicht ernst genommen zu fühlen. Der Stachel trifft aber auch auf bereits offenliegende Nerven aus Kämpfen um erkenntnistheoretische Positionierungen und aus gegenseitigen Angriffen auf epistemologische und argumentative Grundparadigmen und damit einhergehenden Konflikten um Deutungshoheit und Bedeutsamkeit.

Kränkungen können gleichermaßen Impulse zur Selbstkritik auslösen – habe ich ungenau formuliert? – wie auch Ärger oder Abwehr. Aus der Verstimmung entspringen nicht selten Trotz oder beleidigte Gegenangriffe. Ich mag das nicht. Ich mag es nicht, wenn sich Kränkungen als fachliche Gegenrede tarnen. Und ich mag es noch weniger, wenn innerhalb von Fachgesellschaften oder in universitären Arbeitskontexten aus Kränkungen situative Bosheiten oder langjährige Feindschaften erwachsen, die fachliche Zusammenarbeit, kollegialen Austausch oder gemeinsame Interessen manchmal von vornherein torpedieren. Die Kunst besteht meines Erachtens darin, Kränkung bei sich wahrzunehmen, sie auf deren Ursprung zu befragen und ersten Reaktionen *nicht* nachzugeben, sondern in eine argumentative Auseinandersetzung zu treten und so Kränkungen reflexiv zu wenden.

Erkundungen von Sprecher:innenpositionen

Dass mein Aufschlag zur Frage von Erziehung Erwachsener so großen Widerhall findet, ist für mich zum einen überraschend und erfreulich, schein ich doch einen gewissen Nerv getroffen zu haben, zum anderen bin ich ein wenig erstaunt, dass die Resonanz in hohem Ausmaß von Forscher:innen aus Feldern kommt, die nicht oder kaum in der Erwachsenen- und Weiterbildung verankert sind. Der Versuch einer subdisziplinären Zuordnung ist zwar kaum trennscharf zu vollziehen, ich möchte dennoch eine ungefähre Sortierung der Repliken versuchen, weil damit zugleich bereits angedeutet wird, aus welchen Perspektiven und in welche Richtungen die Diskussionen orientiert sind.

Martin Hunold (2022) und Arnd-Michael Nohl (2023) befassen sich selbst bereits seit längerem mit Erziehung von Erwachsenen. Ihr Fokus liegt stärker auf organisationspädagogischen und demokratiepädagogischen Fragen, wenn auch mit einzelnen Übergängen zur Erwachsenen- und Weiterbildung. Ich habe bereits in meinem Ausgangsbeitrag diese Arbeiten aufgegriffen. Henning Pätzold (2023) schreibt aus einer primär in der Erwachsenen- und Weiterbildung verankerten Perspektive, obwohl er derzeit auch besonders stark in der Organisationspädagogik aktiv ist. Zwei weitere Beiträge von vier Autor:innen, Thomas Fuhr (2022), Jasmin Dazer, Nadja Schwendenmann und Juliane Klopstein (2022), stammen aus gemeinsamen Arbeitszusammenhängen im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung mit allerdings engen Bezügen zu allgemeinpä-

dagogischen Theorien. Christoph Damm (2023) diskutiert Erwachsenenbildung aus der Sicht der Sozialen Arbeit, die er aber aufgrund der eigenen Biographie und persönlichen Interessen mit Erwachsenen- und Weiterbildung direkt verknüpft. Mit einem Forscher:innenblick aus den Fachbereichen der allgemeinen oder systematischen Erziehungswissenschaft diskutieren hingegen Florian Dobmeier (2022), Lukas Schildknecht und Sylvia Wehren (2023) meinen Beitrag. Maike Lambrecht (2023) forscht im Bereich der Schulforschung, legt hier aber den Schwerpunkt auf erziehungstheoretische Grundfragen, und Daniel Lieb, Sarah Ganss und Pia Diergarten (2022) sind an einem Lehrstuhl für Historische Pädagogik und Globale Bildung verankert.

Eine organisatorische oder subdisziplinäre Einbettung ist aber nur eine grobe Orientierung, die Diskussionen erfolgen vielmehr aus verschiedenen erkenntnistheoretischen Verortungen und theoretisch differenten Perspektiven. Ich kann hier die Ansätze nur holzschnittartig nachzeichnen und bitte um Nachsicht, wenn die Zuordnung vielleicht vorschnell und angesichts meiner unvollständigen Kenntnis der jeweiligen Positionen allzu vereinfachend ist. Eine ungefähre Systematisierung halte ich aber für wichtig, weil die jeweiligen Zugänge die Argumente für die Diskussion meines Beitrags speisen. Auffällig finde ich, dass sich gleich mehrere Repliken auf Klaus Pranges operative Pädagogik beziehen, zum einen als grundlegende Prämisse für die eigenen Ausführungen (Dobmeier 2022; Dazer et al. 2022; Fuhr 2022) und zum anderen in einer kritisch gewendeten oder erweiterten Diskussion (Lieb et al. 2022; Damm 2023). In anderen

Beiträgen werden weniger explizit benannte Theorien zur Geltung gebracht, die Diskussionen erfolgen aber entlang bestimmender Grundpositionen, seien diese systemtheoretisch (Pätzold 2023), differenz- und heterogenitätstheoretisch (Lambrecht 2023) oder eher machttheoretisch, praxeologisch oder allgemeiner erziehungstheoretisch oder bildungsphilosophisch orientiert (Schildknecht & Wehren 2023; Hunold 2022, Nohl 2023; Damm 2023).

Was regt an und auf?

Interessant finde ich, dass die vorliegenden Repliken durchwegs zustimmend davon ausgehen, dass Erziehung auch bei Erwachsenen durchaus möglich, denkbar, vielleicht sogar notwendig, bereits empirisch aufzeigbar sei und daher als gegeben angenommen werden müsse. Von mir aufgeworfene Fragen werden aufgenommen und erweitert, indem unter anderem Beispiele aus empirischen Forschungen eingebracht werden (z.B. Dazer et al. 2022; Nohl 2023; Lambrecht 2023), Begründungen für eine eventuelle Notwendigkeit und damit Legitimation von Erwachsenen-erziehung erkundet werden (z.B. Damm 2023; Nohl 2023) oder von mir nur kurz gestreifte Erkenntnisse zu Erwachsenen-erziehung umfassender dargestellt werden (Nohl 2023). Ich bin erstaunt, dass keine der Repliken meinen für weite Teile der Erwachsenen- und Weiterbildung vermutlich provokanten Aufschlag explizit zurückweisen. Liegt es vielleicht daran, dass aus dem Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung nur wenige Repliken vorliegen? Oder liegen wenig Repliken aus diesem

Feld vor, weil mein Ansinnen von manchen von vornherein als irrelevant wahrgenommen wird und daher kein Interesse an einer fachlich vertiefenden Auseinandersetzung besteht? Vielleicht wurde der Call for Replies auch einfach nicht wahrgenommen oder – was wir alle im Wissenschaftsbetrieb kennen – waren gerade keine Ressourcen für Repliken vorhanden? Vielleicht ist es aber auch nur Zufall.

Bei den antwortenden Autor:innen hat also nicht die These der Erwachsenen-erziehung skandalisiert, sondern an- oder sogar aufgeregt haben vielmehr andere von mir aufgeworfene oder meiner Argumentation zugeschriebene Aspekte. Angeregt wurden beispielsweise Ausführungen zu Mündigkeit, Autonomie und Freiwilligkeit, die mich wiederum zu weiteren Überlegungen veranlasst haben. Mehrfach kritisiert wurde hingegen, dass ich Erziehung zu sehr in den Kontext von negativen Konnotationen, von Disziplinierung und einem eher repressiven Charakter setze (z. B. Dazer et al. 2022; Fuhr 2022; Lieb et al. 2022; Nohl 2023; Schildknecht & Wehren 2023) und meine Neigung zu einem offenen Verständnis von Erziehung (z.B. Fuhr 2022; Nohl 2023; Schildknecht & Wehren 2023). Ich werde auf diese beiden Punkte am Ende meiner Diskussion noch näher eingehen.

Einige hat wiederum mein Bedauern über die Verwendung eines ‚leider‘ systemtheoretischen Erziehungsbegriffs zu Kommentaren herausgefordert oder dazu, sich explizit für eine systemtheoretische Perspektive stark zu machen (z. B. Dobmeier 2022; Pätzold 2023). Zunächst ist an dieser Stelle allerdings eine Berichtigung meinerseits erforderlich: Ich

habe sowohl für Nohls als auch Hunolds Erziehungsbegriff aufgrund ihrer Verweise zu Dieter Lenzen und Niklas Luhmann diese Zuschreibung vorgenommen, war aber dabei leider nicht sehr treffsicher. Nohl formuliert dazu in seiner Replik, dass er die Bezugnahme mehr handlungs- und alltags- als systemtheoretisch verortet wissen möchte (Nohl 2023, 11) und bei Hunold (2022) ist zudem explizit hervorzuheben, dass trotz vereinzelter Anleihen bei Luhmann in erster Linie macht- und klassentheoretische Positionen seinen Blick leiten. Hier war ich unachtsam, etwas vorschnell und unterinformiert. Meine Bewertung, systemtheoretische Bezüge zu bedauern, halte ich dennoch aufrecht. Als immer deutlich ausgewiesene Vertreterin kritisch-theoretischer Wissenschaft sind für mich die Differenzen in wissenschaftstheoretischen und erkenntnispolitischen Grundlagen und in darauf beruhenden Analysen und Einschätzungen bedeutsam. Radikale Gesellschaftskritik, normative Gehalte von Erkenntnis und nicht zuletzt Parteinahme und Urteil kritisch-theoretischer Wissenschaft sind auch für Erziehungsverständnisse relevant und gilt es näher zu begründen und in Abgrenzung zu anderen Verständnissen zu bringen, auch wenn ich dies an dieser Stelle nicht leisten kann.

Postulierte Mündigkeit?

Ein in Erziehungsdiskussionen und in der Erwachsenenbildung immer wieder ins Treffen geführter Begriff ist jener der Mündigkeit. Auch in einigen Repliken wird der Mündigkeit einige Aufmerksamkeit gewidmet,

um damit Erziehungsziele zu benennen, insbesondere aber, um Erwachsensein und Erwachsenenbildung zu beschreiben (z. B. Dazer et al. 2022; Fuhr 2022; Nohl 2023). Mündigkeit wird als Ziel und damit Ende von Erziehung aufgerufen. Erwachsene gelten als mündig. Und Erwachsenenbildung wird als Bildung grundsätzlich mündiger Erwachsener umrissen. Ich möchte mich aber – im Unterschied zu einigen Autor:innen – entschieden dagegen aussprechen, Mündigkeit als belastbare Abgrenzungsmarkierung zwischen Erziehung und (Erwachsenen-)Bildung oder zwischen Nicht-Erwachsenen und Erwachsenen zu setzen. Mündigkeit bleibt selbst im Versuch einer näheren Bestimmung zu sehr uneindeutig und brüchig und taugt daher als Ahnung, aber nur begrenzt als Begrenzung. Bereits ein einfaches Verständnis von Mündigkeit als Fähigkeit zu selbständiger Lebensführung ist nicht an bestimmten Lebensaltern festzumachen. Noch mehr zeigen sich die Fallstricke der Mündigkeit in kritischen Analysen, wenn beispielsweise Gernot Koneffke (1999) davon spricht, dass in der bürgerlichen Gesellschaft „Unfreiheit [...] die Form der Mündigkeit“ (ebd., 304) hat. Dennoch bleibt Mündigkeit als Erziehungsziel meist einfach gesetzt, ohne nähere Ergründung zu versuchen. Und in der Erwachsenenbildung wird die unumstößlich angenommene und unhinterfragt postulierte Mündigkeit von Erwachsenen – wie ich in meinem Ausgangsbeitrag zeige – häufig aufgerufen, um Erwachsenenbildung zurückzuweisen. Es wäre aber überhaupt zuerst zu fragen, was aufgerufen wird, wenn von Mündigkeit gesprochen wird. Ich stelle mir sogar die Frage, ob wir nicht vielleicht vom Begriff

der Mündigkeit ganz absehen sollten, wenn Erwachsenen-erziehung verhandelt wird? Zu ungeklärt, vieldeutig und aufgeladen ist der Begriff (z. B. Bünger 2013), um ihn – wie es zumeist geschieht – ohne umfassende Klärungen als Chiffre ins Spiel zu werfen und auf die Wirkung als hehrer Anspruch zu vertrauen.

Nohl (2023) wirft durchaus die Problematik der Ungeklärtheit des Mündigkeitsbegriffs auf. Seine Argumentation von Erwachsenen-erziehung als mündige Entscheidung, sich temporär und jederzeit widerrufbar entmündigen zu lassen, überzeugt dennoch nicht ganz, denn Nohl postuliert damit doch weiterhin, dass Erziehungsbestrebungen an Unmündigkeit geknüpft sind und Erwachsene grundsätzlich als mündig angesehen werden. Gerade eine solche Argumentation deutet auf die Problematik des Mündigkeitsbegriffs hin: Mündigkeit ist dann ein Grundmerkmal von Erwachsenen und doch zugleich aus Partialmündigkeiten zusammengesetzt. Mündigkeit und Unmündigkeit existieren in einer Person nebeneinander, was Mündigkeit als umfassend verstandenes Charakteristikum oder grundsätzliche Berechtigungen aufzulösen scheint, vor allem aber die Problematik aufwirft, wer wann mit welchem Interesse, Recht und Macht Teilunmündigkeit festzulegen versuchen wird. Das Unbehagen, das die ‚freiwillige Entmündigung‘ bei mir erzeugt, kann ich argumentativ noch nicht entfalten und harre einer weiteren Erkundung. Die Ahnung geht aber in Richtung der Problematik von Herrschaftstechniken der freiwilligen Unterwerfung, sei es in Anschluss an hegemonietheoretische Ansätze von Antonio Gramsci (2012[1929–35]) oder an Michel

Foucaults Überlegungen zu Gouvernamentalität und Führung zu Selbstführung (z. B. Foucault 2004 [1978]). (Das Problem der Freiwilligkeit ist dann nochmals ein anderes, auf das ich noch zurückkomme.) Dass ich mit der Argumentation von Dazer, Schwendemann und Klopstein (2022) sympathisiere, dass widerständige Verweigerungen in Bewerbungstrainings als Verteidigung und Wiederherstellung von Mündigkeit gegen Zumutungen lesbar sind, wird jene, die meine Arbeiten kennen, nicht verwundern. Aber auch hier bleibt ungeklärt, was Mündigkeit genau meinen könnte. Ebenso wenig weiter hilft das nicht eingehender begründete Postulat von Dobmeier (2022), dass Mündigkeit nun mal Ziel von Erziehung sei.

Ich verorte mich in Fragen zu Mündigkeit jedenfalls bei den bereits in meinem Ausgangsbeitrag thematisierten kritisch-theoretischen Problematisierungen des Begriffs, in denen auf die Brüchigkeit und Widersprüchlichkeit von Mündigkeit verwiesen wird, beispielsweise auf deren Rolle in bürgerlichen Herrschaftsverhältnissen. Insbesondere Koneffke (2009) arbeitet akribisch heraus, dass Mündigkeit in der bürgerlichen Gesellschaft die unerlässliche Funktion hat, selbständig agierende und scheinbar frei handelnde Gesellschaftsmitglieder hervorzubringen und gerade dadurch immer auch ein Instrument der Fügung in diese Gesellschaft ist. Und auch wenn Mündigkeit mit Koneffke dialektisch gedacht somit unerlässlicher und damit unutilgbarer Teil der bürgerlichen Gesellschaft ist und gerade deswegen auch seine inhärenten kritisch-emanzipatorischen Potenziale entfalten könnte, so bleibt die derzeitige Realisierung von Mündigkeit eine begrenzte und unterwerfende.

Für die Frage der Erziehung erwächst aus diesen Problematiken jedenfalls der Anspruch, überhaupt zu klären, welche Erziehung zu welcher Mündigkeit führen soll. Zu Mündigkeit als kritische und widerständige Haltung gegen Herrschaft, wie dies kritische Ansätze entfalten (z.B. Adorno 1972 [1966])? Oder zu Mündigkeit, die nur den Schein der Freiheit mit sich führt (z.B. Koneffke 1999, 2009)? Für die Erwachsenenbildung wird aber jedenfalls das Abwehrargument bröckelig, Erziehung als für Erwachsene irrelevant zurückweisen zu können, da diese ja mündig seien. Denn: mündig in welchem Sinn? Ganz? Teilweise? Kritisch betrachtet vielleicht gar nicht mündig? Aber vielleicht erfordert gerade letzteres – aus kritisch-theoretischer Perspektive – eigentlich kritische Bildung, nicht aber Erziehung? Dann wiederum wäre Mündigkeit als Erziehungsziel wieder in Frage gestellt? Etc.

Das Problem mit der Autonomie

Auch die in manchen Repliken aufgerufene Autonomie als mögliche Grenzziehung zwischen Erziehung und Bildung oder zwischen Nicht-Erwachsenen und Erwachsenen überzeugt mich nicht ganz. Damm (2023) setzt bei der Autonomie an, um Erwachsenen-erziehung in bestimmten Situationen, bei ihm im Kontext von Sozialer Arbeit mit Erwachsenen, zu legitimieren beziehungsweise sogar als Notwendigkeit zu argumentieren. Er verfolgt das Argument, dass Erwachsenen-erziehung einer stellvertretenden Krisenbewältigung dienen könne (und solle), die nur durch Eintreten in eine Situation möglich

sei, die mit einer temporären „De-Autonomisierung durch Professionelle“ (Damm 2023, 59) einhergehe. Dieser Ansatz scheint mir der oben genannten temporären Entmündigung bei Nohl sehr verwandt. Damm führt seine Argumentation allerdings dahin, dass die Notwendigkeit einer solchen De-Autonomisierung einer professionellen Beurteilung zu folgen habe und nicht – wie bei Nohl – eine freiwillige Entscheidung sei. Und, so Damm weiter, ein solcher Eingriff sei nur zu rechtfertigen, wenn die betroffenen Personen ohnehin bereits aufgrund ihrer gesellschaftlichen Position oder biographischer Ereignisse in ihrer Autonomie eingeschränkt seien. Damms Argumentation eröffnet einige äußerst interessante und weiter zu erörternde Anknüpfungspunkte, zugleich tauchen bei mir allerdings unwillkürlich Fragen auf, beispielsweise: Nur Menschen in ohnehin schon benachteiligten Situationen ist dann also auch noch Erziehung zumutbar? Anderen hingegen nicht?

Einen ganz anderen Argumentationsweg schlägt hingegen Lambrecht (2023) ein, die Heteronomie und Autonomie in ein kompliziertes Verhältnis setzt. Sie argumentiert – u. a. entlang von Immanuel Kant – ein pädagogisch gängiges Verständnis (und Dilemma), dass Erziehung auf eine durch Heteronomie zu erzeugende Autonomie gerichtet sei. Zugleich aber öffnet sie die innewohnenden Widersprüchlichkeiten – und ich stimme ihrer Diagnose zu –, dass es eine unzulässige Vereinfachung wäre, Erziehung mit Heteronomie und Bildung mit Autonomie gleichzusetzen, da Heteronomie und Autonomie vielmehr komplex verwoben sind. Selbst die Aufforderung zu Autonomie kann

ein heteronomes Ansinnen sein, ein Zumutungscharakter wohne nicht nur der Heteronomie inne, sondern ebenso einem Mündigkeits- und Autonomiepostulat (Lambrecht 2023, 24). Dieser Denkrichtung schließe ich mich unumwunden an. Wie unter anderem Koneffke (2009) in einem seiner letzten Texte herausarbeitet, ist die „verzwickte Domestikation der Autonomie“ eine Brauchbarmachung von Autonomie für die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft und die Interessen der darin herrschenden Kräfte. Aber auch in zahlreichen anderen kritischen Analysen wird Autonomie in ihrer Aufladung als absolute Freiheit problematisiert und als Illusion entlarvt (Schäfer 2017, 103, Bezugnehmend auf Meyer-Drawe; Thompson 2020, 85), was der gesellschaftlichen Funktionalität allerdings keinen Abbruch tut, sondern im Gegenteil diese sogar unterstützt. Ähnlich der Mündigkeit ist also auch Autonomie auf deren Rolle für Herrschaftsinteressen und der daraus resultierenden Reduktion auf instrumentelle Funktionalität zu befragen. Damit wäre Autonomie als Erziehungsziel differenziert auszubuchstabieren und die Widersprüchlichkeiten herauszuarbeiten statt mit Freiheitspathos aufgeladen postuliert zu werden.

Brüchige Freiwilligkeit

Bleibe noch die Problematik der Freiwilligkeit. Pätzold (2023) legt den Fokus auf Freiwilligkeit als Dreh- und Angelpunkt, um Erziehung Erwachsener zu verhandeln beziehungsweise zu legitimieren. Erwachsene begäben sich eben freiwillig – weil im Unterschied

zu Kindern mit Entscheidungsmacht ausgestattet – in sogenannte ‚sanktionsbewehrte‘ Situationen, ein Begriff, den Pätzold, Nohl, Hunold und andere als wesentliches Merkmal für erziehende Momente verwenden. Ich entdecke hier Ähnlichkeiten zu Nohls (2023) oben bereits genannter Argumentation, dass sich Erwachsene freiwillig in entmündigende Situationen begeben. Nohl betont dabei allerdings die Dringlichkeit, dass dies nur legitimierbar sei, wenn jederzeit ein Widerruf, also ein Aussteigen aus der Situation, möglich sei. Gerade dies ist in der Erwachsenenbildung aber eben oft gar nicht möglich, wenn beispielsweise – wie Hunold (2022) ebenfalls zeigt – durch Integrations- oder Arbeitsmarktaufgaben ein Zwangscharakter entsteht. Sind nun direkt unter Auflagen erzwungene oder indirekt über Erwartungen und Versprechungen initiierte Erwachsenenbildungsmaßnahmen erziehend? Oder bildend? Oder keines von beidem, sondern Lernzwänge oder Wissenserwerbszwänge oder sogar Zwänge jenseits pädagogischer Ansinnen?

Mit Lambrecht (2023) ließe sich zudem der Blick auf die Widersprüchlichkeit in der Freiwilligkeit lenken. Sie analysiert an einem empirischen Beispiel, wie eine ‚Freiwilligkeit‘, sich in Kursanforderungen zu fügen, letztlich erzwungen wird. Auch zur Freiwilligkeit lässt sich ähnlich wie zur Autonomie die Problematik der gesellschaftlichen Formung der Spielräume von Freiwilligkeit, mehr aber noch der Frage der Formung des Willens und Wollens in Diskussion bringen. Unter anderem an Foucaults ersten Skizzen und von anderen weiter differenzierten Analysen zur Gouvernementalität anknüpfend (z.B. Foucault 2004 [1978], 2004 [1979];

Pongratz 2010), ist die Freiwilligkeit und die Möglichkeit rationaler, abwägender Entscheidungen entschieden in Frage zu stellen. Freiwilligkeit ist damit als Argumentation erwachsenen Handelns unzureichend, denn es kann etwas als Freiwilliges erscheinen, das dennoch gesellschaftlichen Normativen folgt. Es ist aber auch Freiwilligkeit als Legitimation für Erwachsenen-erziehung dahingehend zu befragen, was denn dies für eine Legitimation oder Zurückweisung von Erziehungsansinnen bei Erwachsenen bedeutet: Wenn nur freiwillige Einlassungen in entmündigende oder de-autonomisierende Situationen als zulässige Erwachsenen-erziehung angesehen werden, würde dies bedeuten, dass durchaus häufig zwangsbelegte Eingriffe als unzulässig zurückzuweisen wären, also beispielsweise Erziehungs-momente in Integrations-, Arbeitsmarkt- oder Gemeinwohlmaßnahmen? Zu viele Fragen bleiben aus meiner Sicht offen, um auf Freiwilligkeit als zentrales Element zu setzen.

Repressive Erziehung versus hehre Bildung?

In einigen Repliken haben sich an meinen Hinweisen auf disziplinierende, deformierende und formende Elemente von Erziehung Einwände entzündet. In meinen Beitrag wird von manchen hineingelesen, dass ich einen spezifischen Erziehungsbegriff vertrete, der zudem zu eng an negativ behafteten, repressiven, autoritären, deformierenden, zwangsorientierten Verständnissen orientiert sei (z. B. Dazer et al. 2022; Fuhr 2022; Lieb et al. 2022; Nohl 2023; Schildknecht & Wehren

2023). Zunächst möchte ich betonen, dass ich (noch) weit davon entfernt bin, einen eigenen Erziehungsbegriff zu formulieren und dies in diesem Beitrag auch nicht das Anliegen war. Ich verstehe mich immer noch als fragend und suchend, sowohl hinsichtlich des Erziehungsbegriffs als auch bei der Frage von Erziehung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ich vertrete auch keineswegs, wie zuweilen herausgelesen, die Ansicht, Erziehung sei primär repressiv und disziplinierend. Vielmehr referiere ich, dass sich die Erwachsenen- und Weiterbildung allzu gerne mit einer solchen Zuschreibung von Erziehungsfragen abwendet und den hehren Begriff der Bildung gerade aufgrund seiner Konnotationen und Aufladungen mit Emanzipation, Selbstbestimmung, Autonomie etc. dagegen in Stellung bringt. Weder vertrete ich, dass Erziehung vor allem repressiven Charakter habe, noch dass Bildung der wundervolle Gegenpart sei (z. B. Fuhr 2022), denn beides trifft nicht zu, wie dies auch in zahlreichen Beiträgen überaus differenziert diskutiert wird.

Ich stimme den Einwänden also durchaus zu, dass Erziehung nicht lediglich disziplinierend, sondern ebenso auch förderlich, emanzipierend, ermöglichend ist. Aber eben nicht nur. Und dieses ‚nicht nur‘ spielt aus meiner Sicht in der Frage der Erziehung von Erwachsenen eine besonders wichtige Rolle, wenn es um deren Legitimierung oder Zurückweisung geht. Zugleich lenke ich aufgrund meiner radikal kritischen Perspektive den Blick dennoch – das gebe ich unumwunden zu – in hohem Ausmaß auf anpassende, disziplinierende und formende Aspekte, da gerade darin herrschaftsstabilisierende und unterdrückende Herrschaftsinteressen sichtbar gemacht

werden können und Pädagogik und Erwachsenenbildung auf ihre Mitwirkung und Mitherstellung dieser Verhältnisse zu befragen sind. Zumal ja selbst positiv aufgeladene, sanft erscheinende, sogar befreiend klingende Aspekte für anpassende und unterwerfende Subjektivierungsprozesse funktional sein können (z. B. Heydorn 2004 [1970]; Schäfer 2017, Pongratz 2010), wie ich bereits u. a. bei der Mündigkeit und Autonomie diskutiert habe (s. a. Lambrecht 2023). Spätestens an dieser Stelle wäre daher aus meiner Sicht erforderlich, Diskussionen um einen formal definierten Erziehungsbegriff zu verlassen und sich normativen Bestimmungen zuzuwenden, denn eine bürgerliche Erziehung zu Mündigkeit und eine kritische Erziehung zu Widerstand müssen sich wohl vermutlich auch formal unterscheiden.

Einem negativ aufgeladenen Erziehungsbegriff nun einen umso hehren Bildungsbegriff entgegenzustellen, halte ich aber ebenso für höchst problematisch. In einigen Beiträgen wird mir ein solches Ansinnen zugeschrieben oder zumindest auf die Möglichkeit einer solchen Gegenüberstellung – durchaus kritisierend – verwiesen (z. B. Fuhr 2022). Wiederrum muss ich betonen, dass ich lediglich beschreibe, dass die Erwachsenenbildung sich in Abgrenzung zur Erziehung allzu häufig eines hehren, schillernden, positiv aufgeladenen Bildungsbegriffs bedient, was ich für undifferenziert und sogar unzulässig halte, denn dies spielt nur mit den emanzipatorischen Anklängen, die in der Erwachsenenbildungsrealität meist rasch verpuffen. Bildungsbegriffe sind also ebenso wie Erziehungsbegriffe einer differenzierenden (und öffnenden) Diskussion und einer kritischen Analyse zu unterziehen.

In meinem kritischen Bildungsverständnis spielen insbesondere Kritikfähigkeit, Reflexion, Emanzipation, das Verstehen von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen und Möglichkeiten des Widerstands und der Veränderung eine zentrale Rolle. In einem solchen Bildungsverständnis ist Bildung nicht lediglich ein Angebot unter anderen, sondern es besteht ein explizites Interesse daran, mit solchen Inhalten Menschen zu erreichen, zu berühren, zu irritieren, herauszufordern. Die Abgrenzung zu Erziehung entlang von Angebot versus Zumutung und Intentionalität fällt. Solche kritische Bildung ist auch kein weichgespülter Wattebausch voll von Möglichkeiten der Persönlichkeitsentfaltung, wie sie einem bürgerlichen Bildungsbegriff nach dem Ziehen des Stachels der revolutionären Potenziale im 18./19. Jahrhundert bis heute anhaften (z. B. Heydorn 2004 [1970]); Pongratz 2010; Ribolits 2011). Kritische Bildung ist zudem auf Irritation, auf Disruption, auf nachhaltige Veränderung von Ansichten, Einstellungen, Haltungen und Wissensbeständen gerichtet (Koller 2021) – eine zweite Abgrenzung zu Erziehung bröckelt. Insofern wohnen auch der Bildung durchaus schmerzhaft Eingriffe inne. Bildung tut auch weh. Bildung irritiert. Bildung will transformieren. Die Abgrenzung zu Erziehung erodiert.

Erziehungsbegriff offenhalten

Ein Aspekt, der ebenfalls mehrfach Einwände und Gegenargumentationen hervorgerufen hat, ist, dass ich „mehr jenen Ansätzen zugeneigt [bin], die Erziehung of-

fener verhandeln“ (Holzer 2022, 101). Einige Autor:innen (z. B. Fuhr 2022; Nohl 2023; Schildknecht & Wehren 2023) antworten mit einem entschiedenen Einsatz für einen eng zu begrenzenden Erziehungsbegriff, weil die Offenheit Gefahr laufe, in Beliebigkeit zu verfallen, alles als Erziehung zu titulieren oder Erziehung nicht mehr von Bildung oder Sozialisation abgrenzen zu können, wodurch die begriffliche Treffsicherheit und Analysegenauigkeit eingeschränkt sei. Ich habe diese Ausführungen auch aufgrund meines eigenen Ringens um Genauigkeiten mit großem Interesse gelesen, allerdings konnten mich die Abgrenzungsangebote nicht überzeugen.

Setzen wir auf Intention als Kriterium für Erziehung (Dobmeier 2022; Lieb et al. 2022), so regt sich sogleich meine erwachsenbildungsgeschulte Gegenfrage: Ist aber nicht auch Bildung intentional? Aus der von mir vertretenen Perspektive kritischer Erwachsenenbildung lassen sich sehr wohl Anliegen herauskristallisieren, die durchaus intentional Perspektivenwechsel befördern wollen. Ist das dann erziehend? Oder immer noch bildungs anbietend? Ich halte aber auch die Festlegung, Bildung sei ein Angebot, Erziehung eine Zumutung (Nohl 2023; Hunold 2022; Pätzold 2023) für nicht überzeugend (s. a. Fuhr 2022). Zum einen spielt diese Unterscheidung zu sehr mit der Andeutung, Bildung sei freiwillig, selbstbestimmt und mit Wohlwollen aufgeladen, während der Erziehung eine Anstrengung und Bürde innewohnt, auch wenn dies ein wenig entschärft wird, wenn der Zumutung als Anhängsel auch ein ‚Mut machen‘ mitgegeben wird. Zum anderen impliziert diese Abgrenzung, dass Bildung einen

aktiven Akt des Daraufzugehens der Person erfordert, während Erziehung sich aufdrängt. Sich zu entziehen würde jeweils eigene Formen annehmen: Nicht-Inanspruchnahme des Angebots ohne Kraftaufwand auf der einen Seite – eher im Sinne einer offenen Wahl bei Konsumententscheidungen –, eine aktive Abwehr und Zurückweisung – mit entsprechendem Energieaufwand – auf der anderen Seite. Demgegenüber lassen sich Bildungs- und Erziehungsverständnisse ins Treffen führen, in denen beispielsweise auch Bildung durchaus zumutenden Charakter haben kann, u. a. wenn sie nachhaltige Irritationen hervorruft (Schäfer 2017, 171–174), oder in denen Erziehung als ko-konstruktiver Prozess verstanden wird, in dem die Zu-Erziehenden nicht nur ausgesetzt, sondern mitgestaltend und mitbestimmend verstanden werden (Koller 2021).

Die in einigen Beiträgen direkt oder kritisch gewendet starkgemachte Theorie der operativen Pädagogik von Prange (Fuhr 2022; Damm 2023; Dazer et al. 2022; Lieb et al. 2022) ist für mich ebenfalls nicht überzeugend, scheint aber für manche Autor:innen unumstößliche Autorität und Erklärungskraft zu haben. Ich kenne zwar die in diesem Ansatz fraglos vorhandenen Feinheiten nicht im Detail, habe aber bereits gegen die Kernthese Einwände: Das Zeigen wird als Grundelement erziehenden Handelns herausgearbeitet, das eingesetzt wird, um auf das Lernen einzuwirken. Problematisch finde ich dabei beispielsweise, dass der Fokus zu stark auf das Moment der *Lernunterstützung* und auf die konkrete pädagogische Handlung gelegt wird. Erziehung wird hier aus meiner Sicht zu sehr auf Lernen reduziert beziehungswei-

se fast gleichgesetzt, obwohl Lernen auch ein Element von Bildung ist, Erziehung hingegen mehr ist als Lernen. Lernen wäre aus meiner Sicht vielmehr als eigener pädagogischer Begriff eingeständig zu diskutieren. Die Einengung auf das Zeigen verweist außerdem zu exklusiv auf die konkrete Handlungsebene und reicht daher aus meiner Sicht nicht aus, um die Komplexität von Erziehungsrealitäten (Schäfer 2017) mit all ihren normativen Implikationen und gesellschaftlichen Funktionen umfassend anzureichern diskutieren zu können.

Der Kritik, dass ein zu offener Erziehungsbegriff, insbesondere wenn erzieherische Wirkung der erzieherischen Intention gleichwertig zur Seite gestellt wird, Übergänge zur Sozialisation verwische (z.B. Dobmeier 2022), ließe sich – weiterhin fragend – entgegen: Wäre es gerade deswegen nicht hoch an der Zeit, Sozialisation erziehungswissenschaftlich eingehender zu diskutieren (z.B. Bauer 2023)? Zuweilen habe ich den Eindruck, dass Sozialisation zwar als relevanter Begriff aufgefasst wird, zugleich aber auch irgendwie fremd bleibt, weil er etwas beschreibt, das sich zumindest pädagogischem Handeln zu entziehen scheint. Umso mehr gilt es, nach den Übergängen und Graubereichen zu fragen, danach, wie sich sozialisierende und erziehende Momente ergänzen und überlagern und daher nicht strikt trennbar sind. Und insbesondere mit Blick auf nicht-intendierte Wirkungen sowohl von Erziehung als auch Sozialisation ließen sich vermutlich neue Erkenntnisse gewinnen.

Mein Plädoyer für einen offeneren Erziehungsbegriff speist sich unter anderem aus der von Alfred Schäfer (2017) vorgebrachten und für

mich überzeugenden Analyse, dass Situationen pädagogisch zu komplex und vielschichtig sind, um sie auf einfache Erklärungen reduzieren zu können. Schäfer plädiert vielmehr dafür, jeweilige Situationen, Anlässe, Formen und Anliegen daraufhin abzutasten, welche möglicherweise erziehenden, bildenden, sozialisierenden Momente sie enthalten, um gerade daran den Blick zu schärfen, dass die Übergänge unscharf sind. Mein Einsatz für einen offenen und damit eben leider auch uneindeutigen Begriff entspringt aber ebenso kritisch-theoretischen Analysen, in denen herausgearbeitet wird, dass Einhegungen und Abgrenzungen notwendigerweise Denkmöglichkeiten abschneiden (z.B. Horkheimer 2011 [1937]). Kategorisierungen und eng gefasste Festlegung bieten zwar vielleicht analytische Genauigkeit, blenden aber zugleich Anteile aus, die für ein erweitertes analytisches Verständnis von Bedeutung sein könnten, was Theodor W. Adorno (2003 [1966]) mit seiner Nicht-Identität und den konstellativen Verfahren betont (s.a. Holzer 2017). Gerade in diesen Graubereichen, in diesen Uneindeutigkeiten stecken Potenziale, wissenschaftliche Erkenntnis zu erweitern und insbesondere affirmative Interessen und herrschaftsstabilisierende Einschreibungen sichtbar zu machen.

Offen Gebliebenes und nächste Erkundungen

Zum Abschluss dieser leider nur selektiv und oberflächlich möglichen Diskussion bleibt mir noch, einige Fragmente zu platzieren, was für mich ungeklärt und offen geblieben ist, zu welchen Aspekten ich Diskussionen vermisst

habe und nicht zuletzt, welche nächsten Erkundungen mich interessieren würden.

Es ist mit ziemlicher Sicherheit meinem Auftakt geschuldet, in dem ich mich in hohem Maß auf die Suche konzentriere, was denn Erziehung sein könnte, dass ein großer Teil der Beiträge genau diese Frage aufgreift und eingehend diskutiert. Nun, erst im Nachhinein, merke ich, dass diese Frage zwar interessant und durchaus relevant ist, ich aber eingehendere Diskussionen vermisse, was dies denn nun für die Frage der Erziehung in der Erwachsenen- und Weiterbildung bedeuten könnte. In einigen Beiträgen werden allerdings bereits Aspekte angesprochen, die in diese Richtung deuten, die aber zu erweitern und zu vertiefen wären. Angeführte empirische Befunde für Erwachsenenbildung (Dazer et al. 2022; Hunold 2022; Nohl 2023) wären einer von zahlreichen möglichen Ausgangspunkten. Dringend geboten sind aus meiner Sicht aber jedenfalls eingehendere Erkundungen von Interessen, Machtfragen oder Subjektivierungsprozessen, die bereits in einigen Beiträgen aufgeworfen werden (z.B. Hunold 2022; Lambrecht 2023). Für ebenso unabdingbar halte ich Auseinandersetzung mit der Frage nach Legitimationen (z.B. Damm 2023) bzw. eine fundierte Kritik an eventuellen Begründungen mit Fokus darauf, wo und warum Erwachsenenbildung gegebenenfalls zurückzuweisen wäre. Weiters wäre ich höchst erpicht auf weiterführende Diskussionen zu Akteur:innen und deren Interessen in der Erziehung Erwachsener, auch wenn einige Anklänge durchaus vorhanden sind (z.B. Hunold 2022; Lambrecht 2023; Nohl 2023).

Als nächste Erkundungen würden mich interessieren, sowohl Erziehung als auch Bildung in

der Erwachsenen- und Weiterbildung stärker auf deren normativen Einschreibungen zu befragen. Meine Frage nach Erziehung Erwachsener entsprang unter anderem einer persönlichen (negativen) Erfahrung, mich jenseits der Vierzig in wissenschaftlichen ‚Qualifikations‘-Wegen erzogen zu fühlen. Unabhängig davon, ob diese Erfahrung tatsächlich erziehende Elemente enthielt – diese Frage ist noch in Bearbeitung –, bleibt für mich offen, warum hier eventuell Erziehung erfolgt ist. Was will also mit Erziehung Erwachsener erreicht werden? Wer will damit etwas – und was – erreichen? Wie ließe sich kritisch entgegenhalten, dieses Spiel nicht mitzuspielen? Eine solche Diskussion hat auch direkten Einfluss auf den Erziehungsbegriff. Formalistischen Kriterien treten Werthaltungen und politische Urteile hinzu: Kritische Erziehung verfolgt andere Ziele und Interessen als beispielsweise konformistische Ansätze. Fragen von Macht, Herrschaft, Anpassung und Brauchbarmachung durchziehen sowohl Fragen der Erziehung als auch der Bildung, der Sozialisation, der auf Kinder bezogenen Pädagogik ebenso wie der Erwachsenen- und Weiterbildung. Weder Erziehung noch Bildung oder Erwachsenen- und Weiterbildung sind neutral. Adjektive sind relevant.

Was mich aber ganz besonders interessieren würde ist, wie Erwachsenen- und Weiterbildung ihre Zurückweisung von erzieherischen Momenten jenseits pauschaler Formeln argumentiert. Mehr aber noch, wie kritische Erwachsenenbildung Fragen der Erwachsenenbildung aufgreifen könnte, um Dysfunktionalitäten und problematische Entwicklungen umso vehementer und fundierter zurückzuweisen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1972 [1966]). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2003 [1966]). *Negative Dialektik. Gesammelte Schriften, Band 6*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bauer, Ullrich (2023). *Sozialisation in der Kontroverse*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Bünger, Carsten (2013). *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Damm, Christoph (2023). *Erwachsenenerziehung ist notwendig. Ein Begründungsversuch aus Sicht der Sozialen Arbeit*. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 6 (1), 53–62.
- Dazer, Jasmin; Schwendenmann, Nadja & Klopstein, Juliane (2022). *Erwachsenenbildung zwischen Erziehung und Mündigkeit: Empirische Hinweise und ethische Fragen*. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 129–142.
- Dobmeier, Florian (2022). *Unterscheidungen zur Arbeit am Begriff ‚Erwachsenenerziehung‘ – Braucht es eine operative Formentheorie politischer Erziehungsästhetik?* In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 143–159.
- Foucault, Michel (2004 [1978]). *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesung am Collège de France 1977–1978*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004 [1979]). *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France 1978–1979*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fuhr, Thomas (2022). *Erwachsenenbildung erzieht? Zur Notwendigkeit einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik*. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 115–128.
- Gramsci, Antonio (2012 [1929–35]). *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe*. Hg. von Wolfgang Fritz Haug & Klaus Bochmann. 10 Bände. Hamburg: Argument.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004 [1970]). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke, Band 3, Studienausgabe*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Holzer, Daniela (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.
- Holzer, Daniela (2022). *Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht*. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 95–114.
- Horkheimer, Max (2011 [1937]). *Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Hunold, Martin (2022). *Erwachsenenerziehung im Kontext gesellschaftlicher Macht erforschen!* In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 173–179.
- Koller, Hans-Christoph (2021). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Koneffke, Gernot (1999). *Kritische Bildungstheorie und die Begründung von Pädagogik*. In Heinz Sünker & Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.). *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a. M.: Suhrkamp*, 301–326.

- 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.
- Lambrecht, Maike (2023). Zum Verhältnis von Autonomie und Heteronomie in der Erziehung – und in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 6 (1), 19–29.
- Lieb, Daniel; Ganns, Sarah & Diergarten, Pia (2022). (Un-)Zulässige Erwachsenen-erziehung? Eine kritisch-operative Replik. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 160–172.
- Nohl, Arnd-Michael (2023). Gegen die Aus- und Entgrenzung des Begriffs der Erwachsenen-erziehung. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 6 (1), 7–18.
- Pätzold, Henning (2023). Erziehung: Eine (zu) dunkle Seite der Erwachsenenbildung. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 6 (1), 30–39.
- Pongratz, Ludwig A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ribolits, Erich (2011). *Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs*. Wien: Löcker.
- Schäfer, Alfred (2017). *Einführung in die Erziehungsphilosophie (2. Auflage)*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Schildknecht, Lukas & Wehren, Sylvia (2023). *Mehr als Repression: Bedeutungshorizonte von Erziehung*. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 6 (1), 40–52.
- Thompson, Christiane (2020). *Allgemeine Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

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

Hinweise zur Beteiligung

für **Debatte**. Beiträge zur Erwachsenenbildung 2023 · Jg. 6 · Heft 2

für **Debatte**. Beiträge zur Erwachsenenbildung 2024 · Jg. 7 · Heft 1

Die Zeitschrift *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* zielt darauf ab, disziplinäre Entwicklungsbewegungen durch Debatten voranzutreiben. Ziel ist es, diskursive Auseinandersetzungen in der Erwachsenenbildungswissenschaft verstärkt anzuregen und zum Ausdruck zu bringen. Daher sind neben innerdisziplinären Perspektiven ebenso Beiträge, Einmischungen, Kommentierungen und Anregungen von Positionen außerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft erwünscht.

Ausgehend von Themenbeiträgen in den einzelnen Ausgaben sollen sich über die Hefte hinweg Diskussionen entfalten. Sie haben die Möglichkeit, einen eigenen Themenbeitrag zu verfassen oder zu Themenbeiträgen oder Repliken aus den bisher publizierten Ausgaben eine Replik einzureichen. Jede Variante bietet die Möglichkeit, sich an der Debatte zu beteiligen. Eine Replik sollte dabei mindestens 5.000 und maximal 35.000 Zeichen umfassen, ein Themenbeitrag 50.000 Zeichen, wobei Sie speziell im letzteren Fall zunächst eine Skizze einreichen, so dass ihr Vorschlag im Redaktionskollektiv diskutiert werden kann. Ein Überblick zu allen bisher veröffentlichten Themenbeiträgen, Repliken und anderen Textformaten finden Sie auf www.zeitschrift-debatte.de. Alle Beiträge sind in den jeweiligen Printausgaben abgedruckt oder als PDF-Dokument abrufbar: www.budrich-journals.de/index.php/debatte (kostenpflichtig).

Die nächsten beiden Ausgaben (Jg. 6, H. 2; Jg. 7, H. 1) erscheinen zu Kontroversen in der Erwachsenenbildung. Obwohl die beiden Hefte bereits in Planung sind, freuen wir uns über Ihre Interessensbekundung, sich an dem Thema zu beteiligen. Darüber hinaus haben Sie die Möglichkeit, für eines der darauffolgenden Hefte einen eigenen Themenbeitrag in Form einer Skizze vorzuschlagen. Ein solcher Beitrag sollte einen Diskursraum um ein Thema eröffnen, das innerhalb der Erwachsenenbildung bisher (zu) wenig besprochen, (zu) einseitig ausgelegt und/oder noch gar nicht in den Blick genommen wird. In dieser Weise sollte ein Themenbeitrag eine spezifische Perspektive auf Erwachsenenbildung einnehmen, eröffnen und zum Nachdenken anregen.

Wenn Sie einen eigenen Themenbeitrag vorschlagen oder eine Replik zu einer Veröffentlichung verfassen möchten, dann schreiben Sie uns eine E-Mail mit Ihrer Interessensbekundung an debatte@budrich-journals.de.

Wir freuen uns auf Ihre Beteiligung an der Debatte!

Ihr Redaktionskollektiv

20 Jahre Verlag Barbara Budrich

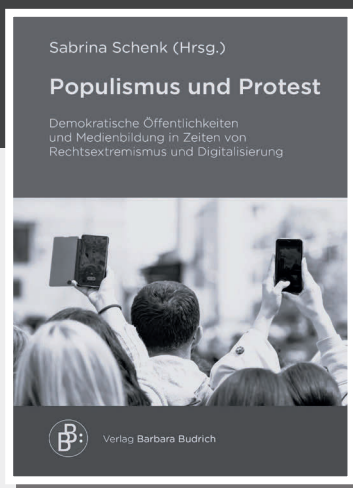
Wir bedanken uns bei
Ihnen für die letzten
20 Jahre und freuen
uns auf die nächsten!

#20jahrebudrich



Verlag Barbara Budrich
Staufenbergstr. 7
51379 Leverkusen

www.budrich.de | www.shop.budrich.de | www.budrich-journals.de



Sabrina Schenk (Hrsg.)

Populismus und Protest

Demokratische Öffentlichkeiten
und Medienbildung in Zeiten von
Rechtsextremismus und Digitalisierung

2024 • 245 S. • kart. • 60,00 € (D) • 61,70 € (A)

ISBN 978-3-8474-3033-9 • eISBN 978-3-8474-1968-6 (Open Access)

Wie verändern Technologien Partizipation? Das Aufkommen digitaler Technologien hat neue Formen des Engagements ermöglicht, darunter Protestbewegungen, politische Kampagnen oder Initiativen der politischen Bildung. Aber auch rechtspopulistische und rechtsextreme Akteure und Bewegungen profitieren von veränderten Aufmerksamkeitsökonomien und Affektpolitiken. Der Band versammelt neue Perspektiven der Allgemeinen Erziehung und Medienpädagogik auf digitale demokratische Öffentlichkeiten.

Die Herausgeberin:

PD Dr. habil. Sabrina Schenk, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehung, Technische Universität Braunschweig



Franz Kolland, Rebekka Rohner,
Vera Gallist

Digitale Bildung und Praxis im Alter

Neue Teilhabemöglichkeiten für
ein langes Leben

2024 • 146 S. • kart. • 25,00 € (D) • 25,70 € (A)

ISBN 978-3-8474-3030-8 • eISBN 978-3-8474-1965-5

Ältere Menschen sind online: Obwohl sie häufig als digitale Nachzügler oder widerständige digitale Offliner portraitiert werden, nehmen diverse ältere Zielgruppen heute in vielfältiger Art und Weise an digitalen Lebenswelten teil und konsumieren regelmäßig digitale Inhalte. Das Buch untersucht die Bedeutung des Digitalen im Verlauf des Älterwerdens und diskutiert praxisnah, was es braucht, um die Teilhabe älterer Zielgruppen an digitalen Öffentlichkeiten weiter zu stärken.

Die Autor*innen:

Prof. Dr. Franz Kolland, Leitung Kompetenzzentrum Gerontologie und Gesundheitsforschung / Rebekka Rohner, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Kompetenzzentrum Gerontologie und Gesundheitsforschung / Dr. Vera Gallist, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Kompetenzzentrum Gerontologie und Gesundheitsforschung / alle: Karl Landsteiner Privatuniversität für Gesundheitswissenschaften, Krems an der Donau, Österreich

www.shop.budrich.de