

Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!

Daniela Holzer

Zusammenfassung

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

Erwachsenen- und Weiterbildung · Erziehung · Erwachsenenenerziehung · kritische Erwachsenenbildung

Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!

Daniela Holzer

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Subdisziplinäre und semantische Ausweichmanöver

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

What the fuck ist ‚Erziehung‘?

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

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

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

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

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

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

Begründungen und Legitimation

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

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

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

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

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

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

Erziehungsabsichten

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

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

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

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

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

Subjekte (und Objekt) der Erziehung

Eine nächste zentrale Frage bei Erziehung ist:

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

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

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

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

Funktionsweise

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

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

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

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

Auf zahlreiche weitere Details von erzieherischem Handeln und den eingesetzten Mitteln

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

Fährte aufnehmen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Weil nicht sein kann, was nicht sein darf?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

✉ daniela.holzer@uni-graz.at
