

Erwachsenenbildung erzieht? Zur Notwendigkeit einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik

Thomas Fuhr

Zusammenfassung

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

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

Erwachsenenbildung erzieht? Zur Notwendigkeit einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik

Thomas Fuhr

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

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

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

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

1. Der Begriff der Erziehung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Formale Begriffe der Erziehung

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

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

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

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

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

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

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

3. Ethik der Erwachsenen- und Weiterbildung

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Erwachsenen- und Weiterbildung als Vertrag

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Fazit

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

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

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

Literatur

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

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

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

✉ fuhr@ph-freiburg.de
