

Erwachsenenbildung zwischen Erziehung und Mündigkeit: Empirische Hinweise und ethische Fragen

Jasmin Dazer,
Nadja Schwendemann &
Juliane Klopstein

Zusammenfassung

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

Erziehung · Erwachsenenbildung · Ethik · empirische
Forschung · Mündigkeit

Erwachsenenbildung zwischen Erziehung und Mündigkeit: Empirische Hinweise und ethische Fragen

Jasmin Dazer, Nadja Schwendemann & Juliane Klopstein

1. Erziehung als alltägliche Normalität?

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

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

2. Erziehung und Mündigkeit: empirische Erziehungshinweise

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Erziehungshandeln im Kontext von Bewerbungstrainings

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

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

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

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

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

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

2.2 Erziehungshandeln im Kontext von Integrationskursen

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Zusammenführung der empirischen Forschungsergebnisse

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

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

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

3. Erziehung in der Erwachsenenbildung als machtvolle Praxis

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

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

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

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

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

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

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

4. Erziehungshandeln ethisch reflektieren

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

✉ jasmin.dazer@ph-freiburg.de

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

✉ nadja.schwendemann@ph-freiburg.de

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

✉ juliane.klopstein@ph-freiburg.de
