

(Un-)Zulässige Erwachsenen- erziehung? Eine kritisch- operative Replik

Daniel Lieb,
Sarah Ganss &
Pia Diergarten

Zusammenfassung

Daniela Holzers These, wonach *Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!*, regt aus Sicht der kritisch-operativen Pädagogik zu einer Replik an, die aufzeigt, dass Erziehung konstitutiver, in sich ambivalenter Bestandteil von Erwachsenenbildung ist. Der Beitrag zeigt, dass in Kontexten der Erwachsenenbildung anhand des zugrundeliegenden Menschenbildes und der Ausrichtung von Erziehung auf Bildung sowohl über Legitimation als auch über mögliche Zurückweisung von Erziehung diskutiert werden muss.

Erziehung · Anthropologie · Bildung · Lernsteuerung ·
Aufklärung

(Un-)Zulässige Erwachsenen- erziehung? Eine kritisch- operative Replik

Daniel Lieb, Sarah Ganss &
Pia Diergarten

1. Einleitung

Erwachsenenbildung erzieht. Zu diesem Fazit kommt Daniela Holzer in ihrem Beitrag *Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!* (Holzer 2022). Sie argumentiert überzeugend, dass Erwachsenen- und Weiterbildung (Holzer verwendet beide Begriffe, wir werden uns im Folgenden auf Erwachsenenbildung als Oberbegriff beziehen) immer auch erzieherische Elemente enthält, diese jedoch geschickt mit anderen Begriffen verhüllt oder gar gänzlich negiert. Vor diesem Hintergrund plädiert sie für einen offenen Diskurs über Verständnis und Berechtigung von Erziehung in der Erwachsenenbildung. Wir schließen uns ihrer Analyse an und fügen aus Sicht einer kritisch-operativen Pädagogik eine wichtige Nuance hinzu: Erwachsenenbildung erzieht – denn sie kann gar nicht anders. Die Frage ist, wie und weshalb es dazu kommt, dass die Erwachsenenbildung ihr Bildungselement in den Vordergrund rückt, nicht aber, wie zu zeigen sein wird, die ihr inhärenten erzieherischen Elemente anerkennt und vielleicht sogar wertschätzt. Im Folgenden wollen wir mithilfe des kritisch-operativen Erziehungsbegriffs nach Ralf Koerrenz (2023) aufzeigen, dass Erziehung keinerlei negatives Manko per ipse anhaftet. Es ist unserer Meinung nach vielmehr so, dass ein differenziertes Verständnis des erzieherischen Charakters von Erwachsenenbildung die Möglichkeit eröffnet, institutionalisierte Zwänge – gegen die Holzer sich wendet

– aufzudecken und Widerstand herauszufordern. Das Nachdenken über Erziehung in der Erwachsenenbildung, inspiriert durch den Artikel von Holzer, regt uns an, den von Koerrenz entwickelten Begriff von Erziehung differenziert zur Diskussion zu stellen.

Wir unterstützen Holzers These, nach der Erwachsenen- und Weiterbildung erzieherisch wirkt, ausdrücklich und stimmen ihrem Apell, die dort praktizierte Erziehung „einer kritischen Reflexion zuzuführen“ (Holzer 2022, 97), umfassend zu. Den Gedanken, die vorfindlichen „erzieherische[n] Elemente [...] zu minimieren und zu suspendieren“ (ebd.) weisen wir zurück, obgleich die Vorstellung, Erwachsene würden oder müssten sogar erzogen werden, oft auf Ablehnung trifft. „Wer erwachsene Menschen erziehen will, will sie in Wahrheit bevormunden“, ist etwa bei Hannah Arendt (1994, 258) zu lesen. Diese kritische Haltung gegenüber Erziehung hat eine lange Tradition im Nachdenken über Pädagogik, die sich spätestens um 1800 in der begrifflichen Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung im deutschsprachigen Raum niederschlägt (Bollenbeck 1996). Ein Grund für diese grundsätzlich skeptische bis ablehnende Haltung und der in dieser Tradition stehenden Forderung nach einer Suspendierung der Erziehung innerhalb der Erwachsenenbildung liegt unseres Erachtens in einer stark negativen Konnotation des Erziehungsbegriffs. Auch Holzer erklärt, dass in weiten Teilen der Erwachsenenbildungsforschung Erziehung mit Infantilisierung, Entmündigung (ebd., 96) und „Zwangsmomenten“ (ebd., 101) assoziiert oder sogar als „perfide [...] Strategie“ (ebd., 105) beschrieben werde. Mit dieser

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

2. Erziehung operativ denken

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Auf der Suche nach dem homo educandus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Zum Verhältnis von Erziehung und Bildung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Resümee

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nachtwey, Oliver (2016). *Die Abstiegs-
gesellschaft. Über das Aufbegehren in der
regressiven Moderne*. Frankfurt a.M.:
Suhrkamp.

Prange, Klaus (2005a). *Die Zeigestruktur der
Erziehung. Grundriss der Operativen Pädä-
gogik*. Paderborn: Schöningh.

Prange, Klaus (2005b). *Die vielen Erzie-
hungswissenschaften und die eine Pädä-
gogik. Zum Verhältnis von Erwachsenen-
bildung und Allgemeiner Pädagogik*. In
Report, 28 (1), 13–22.

Prange, Klaus (2006). *Erziehung im Reich
der Bildung*. In *Zeitschrift für Pädagogik*,
52 (1), 4–10.

Reckwitz, Andreas (2019). *Die Gesellschaft
der Singularitäten. Zum Strukturwandel
der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rosa, Hartmut (2005). *Beschleunigung. Die
Veränderung der Zeitstrukturen in der Mo-
derne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Scherr, Albert (Hrsg.) (2016). *Soziologische
Basics. Eine Einführung für pädagogische
und soziale Berufe*. Wiesbaden: Springer VS.

Wallerstein, Immanuel (2012). *Der Siegeszug
des Liberalismus (1789 – 1914). Das mo-
derne Weltsystem IV*. Wien: Promedia.

Weber, Max (2016 [1904-1905]). *Die protes-
tantisches Ethik und der ‚Geist‘ des Kapi-
talismus*. Wiesbaden: Springer VS.

Winkler, Michael (2008). *Erziehung - ein Ver-
hängnis? Heydorn und Hegel über Grund-
lagen der Pädagogik*. In *Neue Praxis*, 38 (1),
110–119.

Winkler, Michael (2020). *Erziehung*. In Petra
Bollweg; Jennifer Buchna; Thomas Coelen
& Hans-Uwe Otto (Hrsg.). *Handbuch
Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer VS,
169–188.

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

✉ daniel.lieb@uni-jena.de

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

✉ sarah.elisabeth.ganss@uni-jena.de

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

✉ pialucia.diergarten@uni-jena.de
