

Erwachsenenerziehung im Kontext gesellschaftlicher Macht erforschen!

Martin Hunold

Zusammenfassung

Mit Blick auf den Beitrag „Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!“ von Daniela Holzer wird im Folgenden der Begriff der Erwachsenenenerziehung mit unterschiedlichen Machtformen ins Verhältnis gesetzt und für eine kritische Theorie, Empirie und Praxis der Aus-, Fort- und Weiterbildung plädiert. Neben erziehungs- und machttheoretischen Reflexionen wird gezeigt, dass die Erforschung von Erwachsenenenerziehung erkenntnisversprechend ist.

Erwachsenenerziehung · Macht

Erwachsenenerziehung im Kontext gesellschaftlicher Macht erforschen!

Martin Hunold

1. Es kann nicht sein, was nicht sein darf

Daniela Holzer weist in ihrem aktuellen Beitrag „Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!“ (2022) treffend darauf hin, dass eine kritische Wissenschaft keineswegs auf eine macht- und konfliktsensible Analyse von Erwachsenenenerziehung verzichten sollte. Die Erwachsenen- und Weiterbildung sei ohnehin an „der Formung von Menschen“ (ebd., 108) beteiligt, „um politische, gesellschaftliche und ökonomische Interessen durchzusetzen“ (ebd.). In Auseinandersetzung mit einschlägigen Arbeiten plädiert Holzer mit Nachdruck dafür, das Erzieherische der Erwachsenen- und Weiterbildung zu untersuchen, da ansonsten die Erwachsenenenerziehung „der Sichtbarkeit und damit einer fundierten Zurückweisung oder gebotenen Legitimation“ (ebd., 95) entzogen werde.

Mit Blick auf einschlägige Arbeiten konstatiert Holzer (2022) kritisch, dass Erziehung in der Erwachsenen- und Weiterbildung abgelehnt werde, da das dort vorherrschende „Bild von Erwachsenen als selbstbestimmte, mündige Personen torpediert würde“ (ebd., 108). Des Weiteren, so Holzer, berufen „sich weite Teile der Erwachsenen- und Weiterbildung beinahe mantraartig auf den hehren Anspruch [...], Hort von Bildung und emanzipativer Entwicklung zu sein“ (ebd.). Im Gegensatz zu Bildung werde Erziehung in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu-

dem mit dem „Mief von Fremdbestimmung, Zwang und Paternalismus“ (ebd.) in Verbindung gebracht. „Erziehung Erwachsener“, das kritisiert Holzer an einigen Akteur*innen der Erwachsenenbildung, „kann also nicht sein, weil sie nicht sein darf“ (ebd.). Da Holzer selbst keinen Begriff von Erwachsenenenerziehung in ihrem Beitrag entfaltet, wird der Gegenstand im Folgenden zunächst konzipiert, um daran anschließend den Diskurs in der Erwachsenen- und Weiterbildung erziehungs- und machtanalytisch zu bereichern. Es wird erläutert, dass und wie Erwachsenenenerziehung durch Machtformen verschleiert und dadurch überhaupt möglich wird.

Aus einer praxeologischen Perspektive kann Erziehung als „nachhaltige Zumutung von Handlungs- oder Lebensorientierungen“ (Nohl 2018, 122) konzipiert werden. Erziehung zielt insofern auf die aspekthafte bis umfassende Bearbeitung von Orientierungsrespektive Haltungsdifferenzen und vollzieht sich häufig jenseits von Reflexion und Kalkül der Beteiligten. „Für die Rekonstruktion von Erziehungsprozessen kommt es daher nicht darauf an, dass die in sie Involvierten sich der Erziehungsqualität des Geschehens bewusst sind. Man könnte sogar vermuten, dass diese Unbewusstheit oftmals vorliegt und gerade dies ein Hinweis darauf ist, dass Erziehung problemlos funktioniert“ (ebd., 136).

In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass Erziehung in der Gesellschaftsordnung fundiert ist. Erziehung realisiert sich nicht lediglich in einem Interaktionsverhältnis zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden, sondern geht mit gesellschaftlichen Notwendigkeiten und Anforderungen (Sünkel 2013, 41–53) sowie sozio-materiellen und symboli-

schen Macht- und Herrschaftsverhältnissen und damit verbundenen Kapital- und Klassifizierungskämpfen einher (Hunold 2022). Während die Erziehung von Kindern gesellschaftlich anerkannt und eingefordert wird, bleibt Erwachsenenenerziehung weitgehend verkannt und darf nicht sein. Im Unterschied zur Kindererziehung basiert Erwachsenenenerziehung außerdem weniger auf einer fixierten, vielmehr auf einer relativ variablen Rollen- und Machtasymmetrie, wobei mitunter auch stabile Erziehungsverhältnisse zwischen Erwachsenen bestehen können (Hunold 2019; 2022; 2023). Werden Erwachsene zum Beispiel in Arbeits- und Weiterbildungskontexten zu Sparsamkeit und Fleiß oder Kreativität und Innovation erzogen (s.a. Gonon 2002), bleibt Erziehung als solche häufig unerkannt, weil die Orientierungszumutungen mit verborgenen Machtmechanismen und impliziten Feldlogiken verknüpft sind.

2. Macht als Prämisse und Verstärkung von Erwachsenen-erziehung

Folgende Mechanismen und Mittel der Macht ermöglichen und verstärken Erwachsenenenerziehung:

(1) Erwachsenenenerziehung basiert auf „Sozialisationsmacht“ (Hunold 2019, 48). Über feld-, milieu- und organisationsbezogene Erfahrungen werden Menschen in spezifische Ordnungen und Bedeutungen einsozialisiert, die im Habitus sowie in der Ding- und Sozialwelt doppelt existieren und durch Habitualisierung und Materialisierung stabilisiert werden (in Anlehnung an Bourdieu & Wacquant

2013[1987], 160–161). Durch Sozialisationsmacht wird Erziehung als solche dem Bewusstsein und der Reflexion entzogen und kann sich stillschweigend vollziehen. Das Zugemutete wird von den Zu-Erziehenden unter Umständen noch irgendwie bemerkt und zuweilen auch abgelehnt, aber nicht als Erziehung sichtbar. Erziehende greifen auf eine Macht zurück, die ihre Erziehungsversuche verschleiern und dadurch erst die Bereitschaft der Zu-Erziehenden zur Annahme und Aneignung der zugemuteten Haltungen und Orientierungen ermöglichen (Hunold 2020, 149; auch Prange 2012, 91). Wird Erwachsenenenerziehung als solche nicht erkannt, weil diese nicht sein darf und deshalb nicht untersucht wird, kann relativ unbemerkt erzogen werden.

(2) Durch Feld-, Milieu- und Organisationsbedingungen gründet Erwachsenen-erziehung des Weiteren auf Kapitalmacht. In Anlehnung an Pierre Bourdieu lässt sich festhalten, dass beim Erziehen auf ökonomisches, kulturelles, soziales und/oder symbolisches Kapital (u.a. Geld, Wissen, Netzwerke, Status) zurückgegriffen wird. Das Volumen und die Struktur von Kapital gehen mit den Erfahrungen und Möglichkeiten in den jeweiligen Sozialmilieus, Organisationen und Medienwelten einher und sind von den gesellschaftlichen Positionen der feldkämpfenden Akteur*innen abhängig. Kapital, das bei Erziehungsversuchen mobilisiert wird, ermöglicht aber keine statische Machtposition, sondern kann jederzeit von den Erziehenden und Zu-Erziehenden entwertet oder verkannt werden sowie auf deren Gegenmacht stoßen (in Anlehnung an Bourdieu & Wacquant 2013[1987], 124–135). Die ermächtigen-

den Kapitalformen verleihen Erziehenden vorläufig eine relative Deutungshoheit und Durchsetzungskraft in Organisationen (Hunold 2019; Gonon 2002) und/oder gesellschaftlichen Diskursen (Klinge, Nohl & Schäffer 2022; Hunold 2023). Orientierungszumutungen können durch konzentrierte Kapitalmacht aber auch dominant und hegemonial werden, zum Beispiel, wenn kapitalschwache Klassen permanent durch kapitalprivilegierte Klassen im Bildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt oder wenn geflüchtete Menschen einseitig durch Angehörige einer deutungs- und durchsetzungsstarken Gesellschaftsfraktion in öffentlichen Sphären erzogen werden (exemplarisch: Eribon 2016, 98–161). Eine kritische Erwachsenenbildungsforschung könnte in diesem Zusammenhang die teils expliziten, teils impliziten Orientierungszumutungen in den Blick rücken und Erziehungsaspekte in den Konzepten und Praktiken des lebenslangen Lernens und marktkonformen Optimierens analysieren. (3) Auf der Grundlage von Kapitalmacht werden zudem Sanktionsankündigungen möglich, wodurch erzieherische Orientierungszumutungen verstärkt werden. Besonders im Zuge von „Organisationserziehung“ (Hunold 2019) werden positive und negative Sanktionen in Aussicht gestellt, um den Orientierungszumutungen einen gewissen Nachdruck zu verleihen (ebd., 110–114). Sanktionen müssen nicht immerzu und ebenso wenig vehement angekündigt werden. Auch ohne andauernde Sanktionsandrohungen werden die Zu-Erziehenden aus ihrer Erfahrung wissen, dass (einige) Mitglieder im Dienst der Organisation jederzeit bestimmte

Handlungen und Haltungen negativ oder positiv sanktionieren können (Nohl 2014, 216–217). Organisationen erziehen zum Beispiel neue oder deviante Akteur*innen, wenn diese, kalkuliert oder vorreflexiv, Zuständigkeiten und Regeln unterlaufen oder missachten, die Mitgliedschaft oder Dienstleistung aber nicht beendet werden soll oder kann. In Bezug auf die Erwachsenenbildung lässt sich ergänzen, dass Menschen in und durch Arbeits- und/oder Weiterbildungsorganisationen häufig bestimmte Orientierungen und Haltungen zugemutet werden, um herkunftsbedingte Grenzen und habituelle Widerstände zu bearbeiten respektive um Anpassung oder Entfaltung zu ermöglichen (s. a. Wittpoth 2003, 518–519).

3. Erwachsenenenerziehung entmystifizieren

Vor dem Hintergrund dieser erziehungs- und machtanalytischen Argumentation kann an Holzers (2022) Beitrag angeknüpft werden, um Erwachsenenenerziehung zu entmystifizieren, ohne damit eine bestimmte oder mehr Erziehung einzufordern. Besonders da, wo Lern- und Bildungsangebote ins Leere laufen oder unpassend sind, werden Erwachsene zuweilen auch erzogen, um feldbedingten Notwendigkeiten und Anforderungen und Gesetzen und Normen gerecht zu werden. Indem sich Holzer der Erwachsenenenerziehung und damit den Zumutungen von Orientierungen im Erwachsenenalter zuwendet, lehnt sie sich gegenüber einer radikalen Angebotsorientierung in der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft auf, die primär an marktkliberale und

neokonservative Menschenbilder und Weltanschauungen anknüpft. Anders formuliert: Wird ausschließlich auf Lern- und Bildungsangebote im Erwachsenenalter gesetzt, dann wird übersehen, dass Menschen aufgrund ihrer Herkunft und Position in der Gesellschaft nicht die gleichen Erfahrungs-, Entfaltungs- und Einflussmöglichkeiten vorfinden. Aufgrund gesellschaftlicher Feldkonflikte und ungleicher Kapitalstrukturen sind Menschen aus unterschiedlichen Sozialmilieus (u. a. Klassenlage, Gender, Sexualität, regionale Herkunft, Flucht) in ihrem Lebensverlauf mehr oder weniger in der Lage, lern- und bildungseröffnende Angebote bewusst oder intuitiv als Chancen der Ermächtigung wahrzunehmen und sich den habitualisierten und/oder territorialen Grenzen des Denkens, Handelns und Begehens zu stellen.

Auch im vorliegenden Beitrag wird einer determinierenden Konstruktion und ignoranten Illusion von allseits mündigen und umfassend vernünftigen Erwachsenen widersprochen und die lebenslange Erziehungsmöglichkeit betont. Soll Erwachsenen-erziehung diskutiert oder kritisiert werden, braucht es dafür zunächst einen Begriff, der theoretisch ausgearbeitet und für empirische Analysen geeignet ist (Nohl 2018; Hunold 2022). Eine wissenschaftliche Hinwendung zur Erwachsenen-erziehung ist erkenntnisversprechend, da auf diese Weise auch Orientierungszumutungen erforscht werden können, die die Partizipation, Widerständigkeit, Autonomie und Solidarität von Menschen in politischen, ökonomischen und soziokulturellen Kräfteverhältnissen ermöglichen oder blockieren. Bezüglich der Erwachsenen-erziehung kann nach der Reproduktion oder

Transformation von klassen-, gender- und herkunftsbedingten Existenz- und Arbeitsbedingungen, der Stabilität und Weiterentwicklung demokratischer Gesellschaften, der Durchsetzung von Menschenrechten und der Bewältigung planetarischer Herausforderungen gefragt werden. Es wären außerdem Forschungsarbeiten denkbar, die die Erwachsenen-erziehung im Zuge von Erwerbsarbeit und Arbeitslosigkeit sowie Weiterbildung in Bezug auf die Aneignung und Einübung von „Mitbestimmungsfähigkeiten“ (Honneth 2023, 70) kritisch fokussieren, ohne diese hinter allgemeinen Begriffen wie der Normalisierung oder Disziplinierung zu verbergen. Erwachsenen-erziehung nicht zu berücksichtigen, bedeutet, die Erfahrungen vieler Menschen in Aus- und Weiterbildungseinrichtungen, Betrieben oder anderen Kontexten zu verkennen. Eine kritische Wissenschaft ist dazu aufgefordert, besonders auch solche Erziehungsversuche zu fokussieren, die auf Milieudominanz und Kapitalkonzentration in Organisationen der Aus-, Fort- und Weiterbildung und der politischen Öffentlichkeit gründen, um die Möglichkeiten und Grenzen demokratischer Mitbestimmung und sozial-emotionaler Selbstwirksamkeit der Menschen zu ermitteln. Aus einer solchen Perspektive könnten beispielsweise Praktiken der Klassen-erziehung in der Hochschulbildung oder betrieblichen Weiterbildung und damit einhergehende Schamgefühle, Orientierungskonflikte, Rebellionen und Verweigerungen von „Klassenflüchtigen“ (Eribon 2017, 89) untersucht und mit Blick auf Passung, Irritation und Wandel sowie Organisation und Feld in Disziplin und Profession diskutiert werden. Holzers (2022) Beitrag zeigt einmal mehr,

dass auch in den Kräfte- und Machtverhältnissen der Wissenschaft um Deutungshoheit, Ausdrucksbreite und Durchsetzungskraft gekämpft wird. Insofern wäre es interessant, empirisch danach zu fragen, mit welchen Strategien und Mitteln eine weitergehende Auseinandersetzung mit Erwachsenenenerziehung im Feld der Wissenschaft verweigert wird. Zudem wären auch Arbeiten sinnvoll, in denen Erziehung und Bildung in ein Verhältnis zueinander gesetzt, mit Macht- und Konflikttheorien kombiniert und bezüglich der Praktiken und Prozesse erforscht werden. Formen der Erwachsenenenerziehung könnten dabei hinsichtlich differenter gesellschaftlicher Kräftefelder (u. a. dem Arbeits- und Weiterbildungsmarkt) und in Bezug auf Klassenlage, Gender, Migration, Region etc. analysiert werden, um die machtsstrukturierten Orientierungs- und Ordnungskonflikte sowie politischen Dimensionen herauszuarbeiten.

Literatur

- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J. D. (2013[1987]). Die Ziele der reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar, Winter 1987. In dies. *Reflexive Anthropologie*, 3. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 95–249.
- Eribon, Didier (2017). *Gesellschaft als Urteil*. Berlin: Suhrkamp.
- Eribon, Didier (2016). *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.
- Gonon, Philipp (2002). Der Betrieb als Erzieher – Knappheit als pädagogische Herausforderung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (3), 317–335.
- Holzer, Daniela (2023). Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht! In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 95–114.
- Honneth, Axel (2023). *Der arbeitende Souverän. Eine normative Theorie der Arbeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Hunold, Martin (2023). Bleiben Sie gesund! Gesellschaftsweite Erziehung in den Zeiten der Corona-Pandemie. In Juliane Engel; Christine Demmer; Thorsten Fuchs & Christine Wieszorek (Hrsg.). *Haltungen. Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen: Barbara Budrich, 149–167.
- Hunold, Martin (2022). Heimerziehung als organisationale Bewältigungszumutung. Theoretische und empirische Analysen zum Verhältnis von Erziehung, Macht und Konflikt. In *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 20 (2), 138–158.
- Hunold, Martin (2020). Organisationale Erziehungspraxis. Zur Rekonstruktion und Typisierung der Erziehung von Erwachsenen durch Organisationen. In Arnd-Michael Nohl (Hrsg.). *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 139–165.
- Hunold, Martin (2019). Organisationserziehung und Macht. Eine rekonstruktive Studie zu Erwachsenen in quasi-totalen Wohnorganisationen. Wiesbaden: Springer VS.
- Klinge, Denise; Nohl, Arnd-Michael & Schäffer, Burkhard (2023) (Hrsg.). *Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes – Erziehung Erwachsener in der Corona-Pandemie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeolo-

- gische Perspektive. In Zeitschrift für Pädagogik, 64 (1), 121–138.
- Nohl, Arnd-Michael (2014). Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, 3., aktual. Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Prange, Klaus (2012). Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung, Paderborn: Schöningh.
- Sünkel, Wolfgang (2013). Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung, 2. Aufl., Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Wittpoth, Jürgen (2003). Erziehung – Bildung – Lebenslanges Lernen. Zum prekären Status von Absichten in der Erwachsenenbildung. In Dirk Rustemeyer (Hrsg.). Erziehung in der Moderne. Würzburg: Königshausen und Neumann, 509–520.

Martin Hunold, Dr., Diplom Sozialpädagoge/Sozialarbeiter, Bildungswissenschaft (M.A.), wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Erziehungs- und Bildungsforschung, Profession und Organisation in der Sozialen Arbeit, Machttheorien und Sozialpolitik

✉ hunold@paedagogik.uni-kiel.de
