

Gegen die Aus- und Entgrenzung des Begriffs der Erwachsenenenerziehung

Arnd-Michael Nohl

Zusammenfassung

Holzers These, dass auch Erwachsene bisweilen erzogen werden, teilt diese Replik, plädiert jedoch für einen klar definierten und von anderen pädagogischen Grundprozessen abgegrenzten Erziehungsbegriff. Mit diesem lassen sich sechs Felder innerhalb und außerhalb der verfassten Erwachsenen- und Weiterbildung ausmachen, in denen u. a. erzogen wird. Dieser empirische Aufweis von Erwachsenenenerziehung bildet den Ausgangspunkt für eine normative Diskussion, die auf den Begriff der Mündigkeit rekurriert.

Erziehung · Mündigkeit · Erwachsene · Normativität ·
Allgemeine Erziehungswissenschaft

Gegen die Aus- und Entgrenzung des Begriffs der Erwachsenenbildung

Arnd-Michael Nohl

Die „Entgrenzung des Erziehungsbegriffs“ sei „desaströs“, wetterten Nicole Welter und Heinz-Elmar Tenorth (2022, 15) im Vorfeld des Bremer DGfE-Kongresses, sie führe zu einem „Verlust an analytischem und theoretischem Potential“. Im Zentrum ihrer Kritik stand die Rede von Erwachsenenbildung – und zwar in doppelter Weise: Diese löse nicht nur die Begrenzung der Erziehung auf die Kindheit und Jugend auf, sondern beraube sie auch ihrer Zielperspektive, der Mündigkeit. Wenn Daniela Holzer (2022) in ihrem Debattenbeitrag unmissverständlich klarmacht, dass Erwachsene sehr wohl erzogen werden, und nicht zuletzt in den Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung, rührt sie also nicht nur an einem andragogischen Tabu, sondern stellt auch einen Common Sense der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Frage.

Dass ich dieses Ansinnen schätze und unterstütze, wird Holzers Leser*innen kaum erstaunen. Doch so sehr ich davon überzeugt bin, dass Erwachsene faktisch erzogen werden und sie daher aus dem Erziehungsbegriff nicht ausgegrenzt werden sollten, so problematisch erscheint mir der grundlagentheoretisch entgrenzte Erziehungsbegriff, den Holzer hierfür in Anschlag bringt. Zudem denke ich, dass es nicht ausreicht, Erwachsenenbildung empirisch zu konstatieren; die

Debatte sollte sich auch auf die (Un-)Möglichkeit ihrer normativen Rechtfertigung erstrecken.

Im Folgenden möchte ich zunächst Holzers Ansinnen würdigen, die Erwachsenen- und Weiterbildung um den Erziehungsbegriff zu bereichern (Abschnitt 1), um dann deutlich zu machen, welche Reflexionsgewinne ein scharf definierter Erziehungsbegriff bringt (Abschnitt 2). Dies soll kurz an einigen Feldern der Erwachsenenbildung exemplifiziert werden (Abschnitt 3). Schließlich geht es um die Frage, ob und wie sich Erwachsenenbildung rechtfertigen lässt, und damit auch um das von Welter und Tenorth (2022) bemühte Konzept der Mündigkeit (Abschnitt 4).¹

1. Andragogische Reflexionsgewinne durch die Erziehungsdiskussion

Es ist symptomatisch, dass Holzer zwar schreibt, die Erwachsenen- und Weiterbildung weise „fast durchweg vehement von sich, irgendetwas mit Erziehung zu tun zu haben“ (Holzer 2022, 96), aber keinerlei Belege hierfür anführt. Denn die Erwachsenen- und Weiterbildung beschweigt, worüber sie nicht sprechen kann. Es finden sich in der einschlägigen Literatur meines Wissens kaum explizite Zurückweisungen des Erziehungsbegriffs für erwachsene Menschen; vielmehr herrscht vornehmlich die stillschweigende Annahme, dass Erwachsene schon erzogen seien und

¹ Für präzise Kritik und hilfreiche Kommentare möchte ich Denise Klinge, Sabine Schmidt-Lauff, Carolin Alexander und Maria Stimm danken.

sich nunmehr nur noch bilden könnten. Erziehung scheint mithin in der Erwachsenen- und Weiterbildung ein Tabu zu sein – und dass die wenigen Autor*innen, die an diesem Tabu rüttelten (v.a. Wittpoth 2003), keinerlei Diskussion zu entfachen vermochten, spricht Bände.² Insofern ist zu hoffen, dass Holzer mit ihrem Beitrag diesem Tabu nunmehr ein Ende bereitet hat. Und um dies an dieser Stelle schon klarzustellen: Es geht mir um das Tabu, das die erziehungswissenschaftliche respektive die erwachsenenbildnerische *Diskussion* über Erwachsenen-erziehung verhindert. Ob Erwachsenen-erziehung als andragogische Praxis selbst angemessen ist, wird differenziert zu diskutieren sein.³

Holzer behauptet zwar, dass die Allgemeine Erziehungswissenschaft sich auf Kinder und Jugendliche konzentrierte und Erwachsene aus ihrer Forschung ausklammerte, aber das stimmt so nicht (Holzer 2022, 97). Beispielfähig möchte ich auf die empirische Forschung und Theorie zu transformativen Bildungsprozessen verweisen, die vornehmlich anhand von Erwachsenen untersucht und diskutiert werden (s.a. Marotzki 1990; Koller 1999; Nohl 2006; Rosenberg 2011; Thomsen 2019). Dabei werden allerdings nicht immer Spezifika des Erwachsenenlebens und ihre Bedeutung für transformative Bildungsprozesse so intensiv behandelt wie dies etwa Sarah Thomsen (2019) und ich (Nohl 2006) – auch im empirischen Vergleich mit adoleszenten

Bildungsverläufen – getan haben. Dass dies in der Erwachsenenbildung nicht so stark rezipiert wird, mag damit zu tun haben, dass es hier vornehmlich um informelle Bildungsprozesse geht.

Recht hat Holzer hingegen, wenn sie auf die „semantischen Ausweichmanöver“ (Holzer 2022, 97) der Allgemeinen Erziehungswissenschaft verweist, sobald es um den Erziehungsbegriff selbst geht. Dominik Krinninger spricht gar von einer „kollektiven Vermeidung“ (Krinninger 2019, 249) des Erziehungsbegriffs. Der Erziehungsbegriff war schon in den 1970er Jahren durch „Sozialisation“ und später dann „Bildung“ als zentralem Leitbegriff der Erziehungswissenschaft abgelöst worden (Groppe 2008). Doch inzwischen ist es zu einer Renaissance des Erziehungsdiskurses gekommen, an der sicherlich auch der von Holzer mehrfach zitierte Klaus Prange (2012) nicht unerheblichen Anteil hatte.

2. Notwendigkeit einer klaren Definition des Erziehungsbegriffs

Solche Begriffs-konjunkturen sind allerdings problematisch. Wie Holzer schreibt: „Bildung schillert“ (Holzer 2022, 96). Das Fundament dieses Begriffs aber hat viele seiner Anhänger*innen dazu verführt, seine Konturen nicht mehr allzu scharf zu sehen. Und wenn

2 Lediglich in mündlichen Stellungnahmen weisen Erwachsenenbildner*innen die Möglichkeit von Erwachsenen-erziehung zurück – dafür umso vehementer.

3 Um den etablierten Begriff der ‚Erwachsenen‘- oder ‚Weiterbildung‘, der die Tabuisierung der Erwachsenen-erziehung ja bereits begrifflich reproduziert, zu vermeiden, benutze ich bisweilen die Bezeichnung ‚andragogisch‘. Dies ist aber nicht als Vorschlag zur Änderung des Namens der Teildisziplin zu verstehen, allzumal ja auch gegen diese Begriffswahl legitime Einwände existieren.

jetzt – zunächst in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, dann vielleicht in der Erwachsenen- und Weiterbildung – wieder vermehrt über den Erziehungsbegriff gesprochen wird, dann sollte uns seine blendende Anziehungskraft nicht dazu verführen, nunmehr alles Mögliche als Erziehung zu verbuchen – vom lebenslangen Lernen bis zu Technologien des Selbst. Nur wer Erziehung von anderen pädagogischen (bzw. andragogischen) Grundprozessen abzugrenzen weiß, erarbeitet sich mit diesem Begriff neue Reflexionspotenziale.

Leider zieht Holzer, obgleich sie eine Reihe durchaus trennscharfer Erziehungsbegriffe diskutiert, solche Ansätze vor, „die Erziehung offener verhandeln, die nicht versuchen, sie in eine scheinbar eindeutige Definition zu pressen und Abgrenzungen festzuschreiben, sondern stattdessen die vielen, auch widersprüchlichen und unklärbaren Dimensionen aufzuzeigen“ (2022, 101). Eine solch ‚offenere‘ Fassung des Erziehungsbegriffs kann aber, wie ich zeigen möchte, leicht dazu führen, ihm den Stachel der Provokation zu nehmen, um die es Holzer doch eigentlich geht.

Prange beispielsweise betrachtet als „Grundform des Erziehens“ das „Zeigen“ (Prange 2012, 57), welches auf Lernen bezogen ist. Hierbei unterscheidet er das „ostensive“ Zeigen, in dessen Mittelpunkt „Fertigkeiten“ stehen, die durch „Üben“ angeeignet werden können, vom „repräsentativen“ Zeigen, das sich auf das Erlernen von „Kenntnissen“ beziehe (ebd., 121). Auch wenn Prange dies Erziehung nennt, geht es hier also um Lehre, und es ist kaum vorstellbar, dass jemand behauptete, diese beiden Varianten des Zeigens würden nicht auch in der Erwachsenenbil-

dung genutzt. Welcher Sprachkurs, welcher Computerkurs, welche Veranstaltung zur politischen Bildung ließe sich ohne jene Formen des Zeigens vorstellen, die auf die Aneignung von Wissen und Können zielen?

Pranges breiter Erziehungsbegriff umfasst jedoch noch eine weitere Variante des Zeigens, die er als „direktiv“ bezeichnet und in der durch „Appellieren“ bei den Adressat*innen „Haltungen“ hervorgerufen werden (2012, 121). Prange und Gabriele Strobel-Eisele sprechen hier von einer ganzen „Palette“ von „Aufforderungen“, die „von der strengen Weisung über das Anregen und Ermuntern, Ermahnen und Erinnern bis zur Bitte, zum Rat und zum Appell an die Einsicht“ reichen (2015, 76). Es ist m. E. nur diese letztgenannte Variante des Zeigens, die, wenn man die These aufstellt, sie werde auch gegenüber Erwachsenen ausgeübt, Widerspruch in der Disziplin auslösen könnte. Haltungen der Adressat*innen werden, so die weitverbreitete Annahme der Erwachsenenbildung, nicht von Dozent*innen aktiv herbeigeführt, sondern von ersteren selbst entfaltet.

Je nachdem, welche Variante des Zeigens man also meint, lässt sich mit Prange ohne Weiteres von Erwachsenenbildung sprechen, ohne dass damit die diskursiven Selbstverständlichkeiten der Erwachsenen- und Weiterbildung in irgendeiner Weise gestört werden würden. Es ginge dann tatsächlich nur um Semantik, ohne dass damit ein Reflexionsgewinn einherginge. Oder aber man meint Appelle, die Haltungen hervorrufen sollen, und bestreitet, dass es diese in der Erwachsenenbildung überhaupt gibt.

Gegenüber einem solch umfassenden Erziehungsbegriff, dessen Provokationspotenzial

für die Erwachsenenbildung gar nicht deutlich wird, möchte ich vorschlagen, Erziehung klar von Lehre und auch von Bildung zu unterscheiden. Dies ließe sich durchaus unter Rückgriff auf die Systemtheorie machen, wie dies Holzer (2022, 106–107) Martin Hunold (2019) und Nohl (2022) unterstellt. Ich bevorzuge allerdings eine handlungstheoretische Reflexion dieser pädagogischen Grundprozesse.

In der Lehre geht es m. E. um die Vermittlung von Wissen (bzw. genauer: Informationen, die im Zuge der Aneignung zu Wissen werden) und Können. Demgegenüber bezieht sich Bildung auf die eigenständige Entfaltung und ggfs. die Transformation von Lebensorientierungen, d. h. von einer Art und Weise, zentrale Themen und Probleme des eigenen Lebens zu bearbeiten (Nohl, Rosenberg & Thomsen 2015). In der Bildungsphilosophie ist hier oftmals von den Selbst- und Weltreferenzen eines mehr oder weniger stark gedachten Subjekts die Rede (s. a. Marotzki 1990; Koller 2018). Bildung kann mit einem „Angebot“ beginnen, während Erziehung auf einer „Zumutung“ beruht – wie Dieter Lenzen und Niklas Luhmann (1997) eher alltags-, denn systemtheoretisch schreiben. Erziehung fasse ich – im Unterschied zu Bildung – als *nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung von Lebens- und Handlungsorientierungen* (Nohl 2022). Wenn ich dabei von Zumutung spreche, dann deckt sich dies m. E. mit einigen der empirischen Hinweise, die Holzer für Erwachsenenbildung gibt. Orientierungen werden zugemutet, insofern sie den momentanen Interessen der Adressat*innen

widersprechen und von diesen nicht von alleine angeeignet würden. Sie werden aber auch insofern zugemutet, als die Erziehenden es den Zu-Erziehenden zutrauen, sich diese Orientierungen zu eigen zu machen. Dabei ist mit dem Begriff der Orientierung auf eine Art und Weise, Probleme und Themen zu behandeln, verwiesen, die es zu habituierten gilt. Ich lehne mich hier an den Orientierungsbegriff von Ralf Bohnsack (2017) und damit an die Praxeologische Wissenssoziologie an.⁴ Dabei unterscheide ich großflächige, zentrale Themen und Probleme des Lebens behandelnde Lebensorientierungen von den kleinschnittigeren, nur Ausschnitte von Welt berücksichtigenden Handlungsorientierungen (Nohl et al. 2015, 210–220).

Fasst man Erziehung auf diese Weise, dann wird die Rede von der Erwachsenenbildung tatsächlich zur „Provokation“ (Holzer 2022, 96) für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und die Erwachsenenbildung im Besonderen. Denn dann geht es nicht lediglich – wie man dies mit Prange (2012) noch denken könnte – um die weitgehend symmetrisch angelegte Vermittlung von Wissen und Können, sondern um ein asymmetrisches Erziehungsverhältnis, bei dem die Erziehenden eine Überlegenheit gegenüber den Zu-Erziehenden für sich in Anspruch nehmen müssen, denn es sind ja sie, die wissen, was für die Zu-Erziehenden an Orientierungen gut bzw. wichtig ist, und es sich zudem herausnehmen, es ihren Adressat*innen zuzumuten. Holzer verweist an dieser Stelle auf die „Problematik der – zumindest kurzzeitigen – Asymmetrie“ (2022, 104) und damit auf ein hohes Maß

4 Mit einigen eigenen Akzenten versehen, fasst auch Hunold (2019) Erziehung in ähnlicher Weise.

an Fremdbestimmung bei Erziehung. Dieser Punkt wird in Abschnitt 4 noch zu diskutieren sein.

3. Felder der Erwachsenen- erziehung

Vor dem Hintergrund eines auf diese Weise eng gefassten und von Lehre sowie Bildung abgegrenzten Erziehungsbegriffs lassen sich mindestens sechs Felder der Erziehung von Erwachsenen erkennen – Holzer (2022, 105–108) verweist in den „Fährten“ bereits auf einige ihrer Elemente:

Erstens gibt es die „Gemeinwohlerziehung“ (Nohl 2022, Kap. 9), die auf medialer „Massenkommunikation“ (Brezinka 1981, 103) aufbaut. Charakteristisch für dieses Feld ist es, dass Erziehungsprozesse hier nicht unter den Bedingungen von Kopräsenz ablaufen. Dies beeinträchtigt zwar nicht ihre Nachhaltigkeit (kann man doch massenmedial kontinuierlich Orientierungen zumuten), beschränkt jedoch die Möglichkeiten der Sanktion jener, die sich die Orientierungszumutungen nicht zu eigen machen. Dies gilt insbesondere für die „Verkehrs- und Gesundheitserziehung“, die „Umwelterziehung“ und die „Erziehung der Verbraucher“, in denen „meist unter dem Titel der Beratung oder bloßer Information“, letztlich versucht wird, „Einstellungen zu revidieren, die für das kollektive Dasein von Bedeutung sind“ (Prange & Strobel-Eisele 2015, 210).

Zweitens gibt es die „Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes“ (Klinge, Nohl & Schäffer 2023), die ebenso wie die Gemeinwohlerziehung eine Ausprägung der

„Massenerziehung“ (Prange & Strobel-Eisele 2015, 210) darstellt. Ein herausgehobenes (aber nicht unbedingt einzigartiges) Beispiel hierfür ist die Corona-Pandemie, in der Regierungen vieler Länder ihrer (erwachsenen) Bevölkerung zugemutet haben, ihr soziales Handeln vollständig zu revidieren, nunmehr physischen Abstand zu halten und Masken aufzuziehen. Soweit mit diesen Erziehungsversuchen nicht ohnehin strafbewehrte (also polizeilich sanktionierbare) Handlungsweisen eingefordert wurden, lässt sich zeigen, wie diesen zunächst nur medial lancierten Orientierungszumutungen durch eine Kombination von „pädagogischem Messen“ (Manhart 2016) – Stichwort: „7-Tage-Inzidenz“ – und Regionalisierung der Pandemiebekämpfung – Stichwort: „Risikogebiete“ – allmählich durch Ko-Erziehende („besorgte“ Bürger*innen) interaktiv Nachdruck verliehen wurde (siehe hierzu die Beiträge in Klinge et al. 2023).

Drittens ist es in der Vergangenheit zur Massenerziehung gekommen, wenn politische Parteien Kehrtwenden in Fragen vollziehen, die für ihre Mitglieder und Anhänger*innen von hoher identitärer Bedeutung sind (Nohl 2022, 19–96). Beispiele hierfür sind die Militarisierung der Außenpolitik bei Bündnis 90/Die Grünen, die Wende vom versorgenden zum fordernden Wohlfahrtsstaat in der SPD („Hartz IV“) und die ‚Asylwende‘ der CDU 2015. Die mit diesen Kehrtwenden verknüpften neuen politischen Orientierungen haben Spitzenpolitiker*innen ihren Anhänger*innen mit unterschiedlichen Mitteln (von offenen Briefen über engagierte Parteitagsgespräche bis hin zu Sanktionsandrohungen) zugemutet. Interessant ist an diesen politischen Erziehungsprozessen, dass es zu „Quasi-Inter-

aktionen“ kommt (Nohl & Pusch 2017), in denen sich Gegner*innen gegen diesen Politikwenden aussprechen und auf diese Weise der Parteiführung ein willkommenes Exempel bieten, anhand dessen den zugemuteten Orientierungen durch Argumente und Sanktionsandrohungen (etwa: den Verlust der Macht) Nachdruck verliehen werden kann. Viertens – und hier handelt es sich nun nicht mehr um Massenerziehung, sondern um Face-to-Face-Beziehungen – werden Erwachsene in „quasi-totalen Organisationen“ (Hunold 2019) erzogen. Wie Hunold anhand von Klöstern, Öko-Kommunen, aber auch sozialpädagogisch betreuten Wohngruppen empirisch gezeigt hat, werden den Bewohner*innen gerade in jenen Bereichen Orientierungen zugemutet, die für diese Organisationen jeweils von besonderer Bedeutung sind, wie etwa ökologisches Handeln oder auch die Abstinenz von Suchtmitteln. Das, was zugemutet wird, ist dabei in den jeweiligen formalen Regeln der Organisationen festgelegt. Erziehung findet dann u. U. gar nicht in einem hierarchischen Verhältnis zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden statt. Vielmehr kann es – gerade in der Öko-Kommune, aber auch in der sozialpädagogischen Wohngruppe – dazu kommen, dass die Bewohner*innen einander unter Verweis auf diese formalen Regeln wechselseitig erziehen. Ähnliches wird im Übrigen auch für die Bundeswehr berichtet (etwa, wenn Wohnstubenälteste ihre – in der Bundeswehr so genannten – ‚Kamerad*innen‘ erziehen); ansonsten hat aber die Bundeswehr, die sich als wohl einzige Organisation in Deutschland

explizit zur Erwachsenenenerziehung bekennt, in einem Erlass des Verteidigungsministeriums eigens festgelegt, aus welchen Gründen Vorgesetzte Soldat*innen wie erziehen dürfen (BMVg 2009).

Fünftens kommt es in den Orientierungskursen, an denen teilzunehmen erwachsene Einwander*innen im Rahmen von Integrationskursen verpflichtet werden können, zu dem, was sich als „Demokratieerziehung“ (Drerup & Yacek 2020, 19) bezeichnen lässt (Nohl 2022, Kap. 8). Hier geht es nicht (nur) darum, diesen Menschen Grundsätze der Demokratie durch entsprechende Aussagen und Ansagen, also *propositional*, angedeihen zu lassen. Vielmehr wird gerade dort, wo die in der politischen Bildung gehegten Maximen der Kontroversität und der eigenständigen Meinungsbildung praktisch gelebt werden (etwa durch inszenierte Diskussionen), die Praxis, die diesen Maximen unterliegt, all jenen als Handlungsorientierungen zugemutet, die diese demokratischen Grundlagen der Demokratie nicht gewohnt sind oder gar ablehnen. Es ist also die *performative* Struktur der politischen Bildung, die erzieht.⁵ Dabei richtet sich Demokratieerziehung nicht auf spezifische politische Positionen und Überzeugungen, sondern auf die Übernahme von demokratischen Grundhaltungen.

Sechstens – und ebenfalls eher ein Nebenprodukt von ansonsten dem Bildungsprinzip folgenden Veranstaltungen – kommt es in der beruflichen Weiterbildung zur Erziehung. Schon jenseits informeller oder verfasster Weiterbildung tritt der „Betrieb als Erziehungsfaktor“ (Abraham 1957, zit. n. Go-

5 Zur Unterscheidung von propositionaler und performativer Logik siehe Bohnsack 2017, 92–101.

non 2002, 220) auf, insofern von den Arbeitenden „neben Zuverlässigkeit und fachlicher Qualifizierung und Weiterbildung – modern gesprochen – die Bereitschaft und Fähigkeit zur Arbeit im Team [...], etikettiert als soziale Kompetenz oder Schlüsselqualifikation als erwünscht erachtet“ (ebd., 331) wird. Gerade im Rahmen betrieblicher Weiterbildung werde dies dort manifest, wo es „*unmittelbar* um die Erzeugung von Motivation, Vertrauen, Kreativität, Offenheit (für Neues), Sensibilität“ (Wittpoth 2003, 513; H. i. O.) gehe.

Insofern es erste empirische Hinweise für Erwachsenenenerziehung innerhalb und außerhalb der verfassten Erwachsenenbildung gibt, liegt es nahe, danach zu fragen, ob auch in weiteren, hier nicht erwähnten Feldern der Erwachsenenbildung Erziehung zu finden wäre, wenn man nur mit diesem Begriff als theoretischem Rüstzeug ausgestattet zur institutionalisierten Erwachsenenbildung empirisch forschen würde. Dann wäre auch danach zu fragen, welche Bedeutung Erziehung in Bildungs- und Lehrveranstaltungen hat und wie die Teilnehmer*innen auf Orientierungszumutungen reagieren. Empirische Analysen hierzu werden auch ein wichtiges Fundament für die normative Diskussion über die Sinnhaftigkeit und Legitimität von Erwachsenenenerziehung bieten.

4. Erwachsenenenerziehung zwischen empirischer Analyse und normativer Bewertung

Empirisch zu zeigen, dass es Erwachsenenenerziehung gibt, impliziert noch nicht eine normative Bewertung. Ich verstehe Holzer (2022)

als Plädoyer dafür, den empirischen Aufweis von Erwachsenenenerziehung von ihrer normativen Bewertung zu trennen. Erst wenn die Erziehung Erwachsener in ihren unterschiedlichen Schattierungen und Konstellationen empirisch evident ist, kann sie sich auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher normativer Herangehensweisen befragen lassen. Demgegenüber gehen Welter und Tenorth (2022) nach dem Motto vor: „Weil nicht sein kann, was nicht sein darf“ (Holzer 2022, 108); so wird Erwachsenenenerziehung geleugnet und stattdessen von „Erwachsenen in erziehungsanalogen Verhältnissen“ (Welter & Tenorth 2022, 20) gesprochen. Es ist eben diese Vermischung empirischer und normativer Gesichtspunkte, die zu dem von Welter und Tenorth apostrophierten „Verlust an analytischem und theoretischem Potential“ (ebd., 15) führt.

Dabei ist das von Welter und Tenorth angeführte Kriterium der Mündigkeit durchaus dazu geeignet, unterschiedliche Formen der Erwachsenenenerziehung differenziert zu beurteilen. Damit plädiere ich nicht dafür, Mündigkeit als ubiquitäres Ziel von Erziehung zu apostrophieren; es geht mir lediglich darum, das Argument aufzunehmen, dass Erziehung gegenüber mündigen Menschen illegitim sein könnte.

Wenn dieses Kriterium allerdings mittels einer dichotomen „Unterscheidung Mündigkeit/Unmündigkeit“ (Rieger-Ladich 2002, 440) kurzgeschlossen wird, um Erwachsene von Kindern und Jugendlichen zu unterscheiden, dann mutiert das normative Konzept zur „Pathosformel“ (ebd.). An dieser Stelle ist es nicht nur geboten, im Kant'schen Begriff den Aspekt der Kritik stärker zu prononcieren und seine „kritisch-emanzipatorische Kraft“

(Holzer 2022, 103) zur Geltung zu bringen. Wie Markus Rieger-Ladich unter Bezug auf die einschlägigen Arbeiten von Michel Foucault, Pierre Bourdieu und Jean-François Lyotard zudem deutlich macht, sind menschliche Subjekte stets in soziale Zusammenhänge eingebunden, die die Art und Weise, wie sie sich ihres Verstandes bedienen, mitprägen. So fänden sich „noch in den entmündigendsten Strukturen [...] Spielräume“ (Rieger-Ladich 2002, 441) des Handelns (und damit der eigenständigen Abwägung zwischen Handlungsalternativen), so wie selbst ein „widerständiges Subjekt“ (ebd., 440) „auch in jenen Situationen, in denen es doch scheinbar völlig selbst bestimmt handelt, nie völlig unabhängig von habituellen Prägungen, Spuren der Subjektivierung und machtförmigen Feldeffekten“ (ebd., 441) ist. Diese theoretischen Differenzierungen des Mündigkeitsbegriffs verweisen darauf, dass die Frage, wer in welcher Hinsicht als mündig gelten kann, letztlich nur empirisch beantwortet werden kann, d. h. unter Berücksichtigung des jeweiligen Falles. Dies gilt selbstverständlich nicht nur für andragogische Forschung, sondern auch für die Praxis und Profession der institutionalisierten Erwachsenen- und Weiterbildung. Auch die oben skizzierten sechs Felder der Erwachsenenbildung können m. E. von einer theoretisch und empirisch differenzierten Diskussion der Mündigkeit profitieren. Dabei kann es jedoch nicht nur um die Spuren der sozialen Herkunft gehen, die die Eigenständigkeit von Entscheidungen (und damit die Möglichkeit der Mündigkeit) beschränkt. Auch die Felder bzw. Organisationen, in denen erzogen wird, sind zu berücksichtigen. Zum Beispiel macht es einen Unterschied,

ob man sich als Erwachsener in einer Öko-Kommune erziehen lässt, in die man aus freien Stücken und nach einem auch von der Kommune selbst informell durchgeführten „Habitus-Check“ (Hunold 2019, 169) eingetreten ist. Diese Menschen haben sich auf besagte Organisation eingelassen, wohlwissend, dass sie dort entlang bestimmter formaler Regeln, die stark in das persönliche Leben eingreifen, handeln müssen. Ähnlich sieht es bei Soldat*innen der Bundeswehr aus: Sie können sogar vorher wissen, dass sie u. U. zu Objekten von Erziehungsmaßnahmen werden können, hat das Bundesministerium der Verteidigung doch eigens einen Erziehungserlass veröffentlicht. Im Unterschied zu den Mitgliedern von Öko-Kommunen ist es den Soldat*innen – nach einer ersten Probezeit – jedoch nicht mehr ohne weiteres möglich, kurzfristig ihre Mitgliedschaft in der Organisation zu suspendieren und sich damit auch dagegen zu entscheiden, erzogen zu werden. Oder wie es ein Student in meinem Seminar sinngemäß äußerte: Soweit man wissend und selbständig sich für den Dienst in der Bundeswehr entschieden hat, ist dies eine mündige Entscheidung, sich im Rahmen von Erziehungsprozessen gegebenenfalls entmündigen zu lassen. Dies ist aber nur dann zu rechtfertigen, wenn die mündige Entscheidung zur Mitgliedschaft jederzeit revidiert werden kann. Letzteres ist in der Bundeswehr allerdings nur auf Umwegen möglich. Demgegenüber können Menschen, die in Öko-Kommunen leben, diese Entscheidung jederzeit (wenn auch sicherlich zu einem hohen Preis) revidieren. Hier wäre die Entmündigung durch erzieherische Orientierungszumutungen also durch die

mündige Entscheidung, sich auf eben dies freiwillig einzulassen, gerahmt.

Eine weitere Möglichkeit, Mündigkeit als Bewertungskriterium für die Erwachsenenenerziehung zu mobilisieren, wäre es, zwischen Partialmündigkeiten zu unterscheiden: Wenn Mündigkeit in „uneindeutigen, komplizierten Mischverhältnissen“ (Rieger-Ladich 2002, 441) vorkommt, kann u.U. auch zwischen Bereichen, in denen ein*e (bestimmte*r) Erwachsene*r mündig handelt, und solchen Bereichen, in denen ebendieses schwerfällt, unterschieden werden. So könnten bestimmte Ausprägungen der Gemeinwohlerziehung – etwa bzgl. des Kraftfahrzeugverkehrs, der Gesundheit oder der Umwelt – dadurch legitimiert werden, dass manche Erwachsene kein mündiges Handeln an den Tag legen (also etwa gegen ihre eigenen gesundheitlichen Interessen verstoßen oder das Eigen- und Gemeinwohl im Verkehr gefährden), sodass man ihnen Handlungsorientierungen zumuten dürfe, die sie zu einem angemesseneren Handeln anstoßen.⁶ Ähnlich ließe sich auch in Bezug auf die Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes argumentieren, wobei gerade in der Corona-Pandemie es nicht nur um das Wohl Einzelner ging, sondern das pandemieangemessene Handeln des*der Einzelnen zum Gemeinwohl (die Überlastung des Gesundheitssystems zu vermeiden) beitragen sollte. In der Krisensituation des Pandemiebeginns, in dem eine radikale Umstellung des Alltags nötig wurde, hat die

Regierung offensichtlich die Mündigkeit auch der erwachsenen Bürger*innen als zu unzureichend eingeschätzt, als dass sie sich ohne Orientierungszumutungen auf ein pandemieangemessenes Handeln eingelassen hätten.

Dass hierbei – wie auch bei der massenmedial gestützten Gemeinwohlerziehung – alle Erwachsenen Adressat*innen von Erziehungsbemühungen werden, ist dann wiederum vor dem Hintergrund der Mündigkeitsfrage als problematisch anzusehen. Denn Unmündigkeit – insbesondere eine nach den Grenzen des eigenen Habitus wie auch den Eigenlogiken von Feldern und Organisationen differenzierte Unmündigkeit – lässt sich nie allgemein attestieren, sondern kann nur fallbezogen – sei dies für ein Individuum oder für eine fest umrissene soziale Gruppe – festgestellt werden.

5. Ausblick

Diese drei Möglichkeiten, das Kriterium der Mündigkeit auszubuchstabieren, habe ich zwar anhand von Beispielen außerhalb der institutionalisierten Erwachsenen- und Weiterbildung entwickelt,⁷ die Rahmung der erzieherischen Entmündigung durch eine mündige Entscheidung, Mitglied der erziehenden Organisation zu werden, die Partial(un)mündigkeit und die mangelnde Einzelfallsensibilität der Massenerziehung lassen sich m.E. aber auch problemlos auf

⁶ Evident wird dies etwa bei den Nachschulungen für Kfz-Fahrer*innen, die die Verkehrsregeln grob missachtet haben (Nohl 2022, 159–164).

⁷ Für weitere Möglichkeiten einer normativen Diskussion von Erwachsenenenerziehung – jenseits der Mündigkeitsproblematik – siehe Nohl 2022, 217–235.

Veranstaltungen und Formate der Erwachsenen- und Weiterbildung beziehen, sobald und sofern deren erzieherische Aspekte empirisch herausgearbeitet wurden. Wichtig ist es dabei, dass diese normative Diskussion an den empirischen Aufweis von Erwachsenen-erziehung anschließt, ohne ihr vorzugreifen. Es ist daher zu hoffen, dass Holzers engagiertes Plädoyer gegen die Ausgrenzung der Erwachsenen-erziehung aus der Subdisziplin der Erwachsenenbildung auf Resonanz stößt und Früchte trägt. Eine Allgemeine Erziehungswissenschaft, die nicht nur die Erwachsenen als Adressat*innen von Erziehung nicht ausschließt, sondern sich auch für die Forschungsgegenstände anderer Subdisziplinen interessiert (Nohl 2021), kann von einer solchen Erweiterung des Diskussionsspektrums nur profitieren. Dies gilt insbesondere dann, wenn das, was mit Erziehung bezeichnet wird, nicht – wie in der Erziehungswissenschaft weit verbreitet – entgrenzt, sondern begrifflich und theoretisch klar definiert wird.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: UTB.
- Bundesministerium der Verteidigung (BMVg) (2009). Erlass „Erzieherische Maßnahmen“ mit Beispielsammlung und Übersicht. Ohne Ort.
- Drerup, Johannes & Yacek, Douglas (2020). Demokratische Bildung und die Grenzen des politischen Streits. In *Journal für politische Bildung*, 3, 18–23.
- Gonon, Philipp (2002). Der Betrieb als Erzieher – Knappheit als pädagogische Herausforderung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (3), 317–335.
- Groppe, Carola (2008). Erziehung, Sozialisation und Selbstsozialisation als epochale Leitbegriffe und Deutungsmuster. In Winfried Marotzki & Lothar Wigger (Hrsg.). *Erziehungsdiskurse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 75–93.
- Holzer, Daniela (2022). Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 95–114.
- Hunold, Martin (2019). *Organisationserziehung und Macht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klinge, Denise; Nohl, Arnd-Michael & Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2023). *Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes – Erziehung Erwachsener in der Corona-Pandemie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, Hans-Christoph (1999). *Bildung und Widerstreit*. München: Fink.
- Koller, Hans-Christoph (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krinninger, Dominik (2019). Kritische Anmerkungen zur Vermeidung des Erziehungsbegriffs. In Wolfgang Meseth; Rita Casale; Anja Tervooren & Jörg Zirfas (Hrsg.). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer, 247–263.
- Lenzen, Dieter & Luhmann, Niklas (1997). Vorwort. In dies. (Hrsg.). *Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 7–9.
- Manhart, Sebastian (2016). Pädagogisches Messen. Messen als Organisationsform pädagogischer Praxis. In Andreas Schröer;

- Michael Göhlich; Susanne Maria Weber & Henning Pätzold (Hrsg.). *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission für Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, 53–61.
- Marotzki, Winfried (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2006). *Bildung und Spontaneität – Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern*. Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2021). *Horizonte der Systematisierung in der Erziehungswissenschaft: Zu den Potentialen eines reflexiven Verhältnisses theoretischer Grundbegriffe und empirischer Rekonstruktion*. In Christiane Thompson; Malte Brinkmann & Markus Rieger-Ladich (Hrsg.). *Praktiken und Formen der Theorie*. Weinheim u. a. : Beltz Juventa, 186–202.
- Nohl, Arnd-Michael (2022). *Erziehende Demokratie – Orientierungszumutungen für Erwachsene*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael & Pusch, Barbara (2017). „Wir schaffen das“: Politische Erziehung im Zuge der CDU-Flüchtlingswende 2015. In *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (3), 324–344.
- Nohl, Arnd-Michael; Rosenberg, Florian von & Thomsen, Sarah (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prange, Klaus (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prange, Klaus & Strobel-Eisele, Gabriele (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rieger-Ladich, Markus (2002). *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK.
- Rosenberg, Florian von (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Thomsen, Sarah (2019). *Bildung in Protestbewegungen. Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Welter, Nicole & Tenorth, Heinz-Elmar (2022). *Entgrenzung des Erziehungsbegriffs*. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (1), 15–23.
- 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.

Arnd-Michael Nohl, Dr. phil., Dr. phil. habil., Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik, an der Helmut Schmidt Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Bildungs-, Sozialisations- und Erziehungsprozesse; Methodologie rekonstruktiver Forschung.

✉ nohl@hsu-hh.de
