

# Erziehung: Eine (zu) dunkle Seite der Erwachsenenbildung

Henning Pätzold

## Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, warum es schwierig ist, den Begriff der Erziehung in der Erwachsenenbildung zu verwenden. Hierbei wird kritisch auf die überkommene anthropologische Tradition der Bestimmung des Erziehungsverhältnisses eingegangen. Im Weiteren geht es darum, warum es umso wichtiger ist, die Tatsache der Erziehung auch im Kontext der Erwachsenenbildung zu thematisieren, und welche Chancen und Risiken es birgt, diesbezüglich den Begriff Erziehung zu verwenden. Eine besondere Rolle spielt dabei das Konzept der Freiwilligkeit. Im Zusammenhang mit dem Beitrag von Holzer belegt diese Replik darüber hinaus die Möglichkeit, die Robustheit einer Aussage durch deren Begründung entlang unterschiedlicher theoretischer Zugänge zu prüfen.

Erziehung · Erwachsen · Kind · Freiwilligkeit

# Erziehung: Eine (zu) dunkle Seite der Erwachsenenbildung

Henning Pätzold

## 1. Einleitung

Auch in der Erwachsenenbildung findet Erziehung statt. Dieser Einsicht kann man sich kaum verschließen. Selbst wenn man Erziehung als „Handlungen zwischen Erwachsenen und Unerwachsenen“ (Münchmeier 2017, 278) definiert und damit das Generationenverhältnis in den Mittelpunkt stellt (zum Überblick Oelkers 2004), müsste man anerkennen, dass in erwachsenenpädagogischen Situationen zumindest Jugendliche anzutreffen sind, die also per Definition der „unerwachsenen“ Seite dieses Verhältnisses zuzurechnen wären. Es soll deshalb im Folgenden nicht darum gehen, zu klären, *ob* in der Erwachsenenbildung erzogen wird, sondern *wie* diese Seite von Erwachsenenbildung beschrieben und gestaltet werden kann und was es für die Disziplin bedeutet.

Meine Antwort auf den Themenbeitrag von Daniela Holzer wird wenig grundlegende „Einsprüche“ (Holzer 2022, 97) formulieren, aber, so hoffe ich, einige Angebote zu „Erweiterungen und Ausdifferenzierung“ (ebd.) machen. Ich argumentiere im Folgenden auch unter Rückgriff auf Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme: dessen Frage nach dem *Medium* der Erziehung lenkt unter anderem den Blick darauf, in welcher vielfältigen

Perspektiven insbesondere *Kind* als Bezeichnung und Bezeichnetes eine Funktion in der Theorie der Erziehung übernimmt (Abschnitt 2)<sup>1</sup>. Im dritten Abschnitt geht es dann um das *Potenzial* des Begriffs Erziehung in der Erwachsenenbildung. Vor allem kann dieser benennbar machen, was sonst zwar auch stattfindet, aber nicht recht adressiert werden kann, wie auch schon Holzer klar herausarbeitet. Konkretisiert wird dies im vierten Abschnitt über das Konzept der Freiwilligkeit. In einem kurzen Fazit (Abschnitt 5) soll noch einmal das Potenzial angedeutet werden, dass m. E. darin liegt, wenn theoretisch unterschiedlich angelegte Betrachtungen eines Sachverhalts unterschiedliche Aspekte des Terrains beleuchten und doch auch zu konvergierenden Ergebnissen kommen.

## 2. Erziehung als Grenzlinie zwischen Kind und Erwachsenenem

Das Verständnis von Erziehung als Handlungsform, die auf einer hierarchischen Differenz beruht, reicht weit zurück und ist in der Kulturgeschichte, zumindest in der europäisch-abendländischen (Oelkers 2004, 303), fest verankert. Dabei wird durchaus die Eigenständigkeit derjenigen anerkannt, die man mitunter als ‚Zöglinge‘ bezeichnet hat, so bei dem Barockpädagogen Christian Gotthilf Salzmann, der Erziehung als die „*Entwicklung und Übung* der jugendlichen Kräfte“ (Salzmann 1996 [1806], 37;

<sup>1</sup> Es ginge natürlich, wie so oft bei Theorieentscheidungen, vermutlich auch ohne (s.a. Abschnitt 5); gleichwohl ist mir nicht verständlich, warum systemtheoretisches Argumentieren in Holzers Beitrag mehrmals mit explizitem Bedauern zur Kenntnis genommen wird (ebd., 106–107) – ohne dass sie irgendwie erläutern würde, was denn daran eigentlich so grundlegend schlecht sei.

H. n. i. O.) bezeichnet – und eben nicht als deren Erschaffung oder Ähnliches. Diejenigen, die erzogen werden (dürfen, sollen oder müssen), weisen also bereits Merkmale dessen auf, was das Ziel der Erziehung ist, sie haben diese aber noch nicht in ausreichendem Maße realisiert. Diese Differenz zwischen Erziehenden und Erzogenen, die man in heutiger Begrifflichkeit als ‚Kompetenzunterschied‘ beschreiben könnte, wird in der Erziehungstheorie bis heute überlagert vom oben bereits genannten Generationenverhältnis, das sie auf je unterschiedliche Lebensabschnitte projiziert: Erwachsene erziehen, „Unerwachsene“ (Münchmeier 2017, 278) werden erzogen. Die Frage ist nun allerdings: Wird Erziehung tatsächlich ursächlich über das Generationenverhältnis begründet? Oder stellt dieses nur eine Art zusammenfassenden Indikator bzw. eine ‚Chiffre‘ dar, mit der eine nicht genau bestimmte Vielfalt von Merkmalen (z. B. Wissens-, Macht-, Statusunterschiede u. v. a. m.) bezeichnet wird, die die eine Seite des Erziehungsverhältnisses von der anderen unterscheidet?

Für Ersteres sprechen insbesondere *biologische Argumentationen*, die auch heute noch gelegentlich vertreten werden: Die Idee der „Instinkttoffenheit“ (ebd., 278) etwa schließt an ältere Vorstellungen an, nach denen sich Erziehung beim Menschen aus einer Sonderstellung im Vergleich zu (anderen) Tieren als möglich und notwendig ableite. Der Mensch verfüge über eine vergleichsweise geringe Instinktausstattung, komme besonders unfertig zur Welt und wäre besonders lange an sorgende Eltern gebunden (Schröder 1995, 37–42). Dass die hier zugrunde liegenden biologischen Vorstellungen vielfach überholt oder zumindest zu

unpräzise sind (so wird der Begriff Instinkt als Fachbegriff in der Ethologie entweder gar nicht mehr oder sehr viel differenzierter verwendet (Richards 2022, 3571)), ist lange bekannt (Scheunpflug 2001, 46). Auch deshalb wirken entsprechende Argumentationen aus der Allgemeinen Pädagogik, gerade auch dort, wo sie sich auf vermeintlich sichere biologische Argumente beziehen (z. B. Kaiser & Kaiser 2001, 10–26), eher als der nicht sehr überzeugende Versuch, einem historisch gewordenen Konzept von Erziehung nachträglich durch entsprechende Gewährsleute (und -disziplinen) mehr Gewicht zu verleihen.

Sollte dieser Eindruck zutreffen, spricht vieles für die zweite Interpretation eines erzieherischen Generationenverhältnisses: Die Grenze der Erziehung wird zwischen Kind und Erwachsenen gezogen, weil mit dem *Begriffcontainer Kind* all das aufgehoben werden kann, was benötigt wird, um die strukturelle und mit viel Macht aufgeladene Differenz zwischen Erziehendem und Erzogenem zu begründen. Dabei hilft es, dass es unzweifelhaft beobachtbare Unterschiede zwischen (typischen) Kindern und (typischen) Erwachsenen (Westphal 2021, 179) gibt, die teilweise auch geeignet sind Erziehungsverhältnisse zu plausibilisieren; allerdings wird dann immer noch nicht ein Kind erzogen, weil es ein Kind ist, sondern weil ihm Merkmale der Erziehungsbedürftigkeit und Erziehbarkeit zugeschrieben werden – und natürlich wird dieser Unterschied immer nur dann bedeutsam, wenn entweder bestimmte Kinder diese Eigenschaften nicht aufweisen, oder sie bei Adressat\*innen festgestellt werden, die keine Kinder sind. Eine solche formale Funktion des Begriffs Kind findet sich vermutlich am

konsequentesten in Luhmanns Vorschlag genutzt, „[d]as Kind als Medium der Erziehung“ (Luhmann 1991) zu definieren, um so das Konzept Erziehung im Rahmen seiner *Theorie sozialer Systeme* besser handhabbar zu machen. Sehr verkürzt gesprochen, stellt Luhmann in dem so betitelten Artikel unter anderem dar, dass aus einer gesellschaftstheoretischen Sicht nicht das Kind der Erziehung bedarf, sondern dass vielmehr ein Erziehungssystem zu seiner Konstitution das Kind braucht, und zwar als abstraktes Konzept. Sowohl bei der Variante einer überkommenen pädagogischen Anthropologie<sup>2</sup> als auch bei der systemtheoretischen Perspektive auf das zu erziehende Kind steht die Legitimation von Erziehung im Vordergrund: Betrachtet man den Menschen als „physiologische Frühgeburt“ (so eine oft wiederholte Formulierung Adolf Portmanns, hier zit. n. Schröder 1995, 39), dann ist der Bedarf an Erziehung, als Ausgleich zur vorgängigen Unterausstattung des Menschen, evident. Und versteht man das Kind als „eine semantische Einheit [...], die man von den Organismen und den psychischen Eigentümlichkeiten der nachwachsenden Menschen unterscheiden muß“ (Luhmann 1991, 24), dann gewinnt man damit eine abstrakte Adressatin bzw. einen Adressaten, die bzw. der bereits durch die Se-

mantik, mit der sie bzw. er aufgeladen ist, als erziehungsbedürftig ausgewiesen ist. Damit kommt vor allem zum Ausdruck: Erziehung ist die notwendige Reaktion auf ein Defizit. Auch die etwas positiveren Befunde, die Schröder „philosophisch-anthropologischer Ansatz“ betitelt (Schröder 1995, 42), ändern daran nichts. Letztlich ist Erziehungsbedürftigkeit damit eine Defizitbeschreibung. Und in dem Moment, in dem Erziehung nicht nur als Möglichkeit, sondern als Notwendigkeit formuliert wird, das Defizit also bearbeitet werden *muss*, ist der Empfang von Erziehung stigmatisierend (wie Thalheim (2023), in Bezug auf die Hilfen zur Erziehung sehr plastisch nachzeichnet). Zweifellos liegt ein Grund für die Zurückweisung des Erziehungsbegriffs in dieser stigmatisierenden Konnotation, sei es in der Erwachsenenbildung oder auch schon in der Antipädagogik. Sie soll deshalb im Folgenden genauer betrachtet werden.

In Luhmanns Zugang wird Stigmatisierung als Problem erkannt: In seiner früheren, durchaus etwas provokativen Argumentation wird herausgearbeitet, dass das Medium Kind u. a. notwendig ist, damit die Profession Pädagogik ihre Bedeutung belegen kann. Man könne „junge Menschen bilden, allerdings nur mit professioneller Assistenz“ (Luhmann 1991, 28)<sup>3</sup>; Kindern Erziehungsbedürftigkeit zu attestieren

2 So wird inzwischen zu Recht die mangelnde Reflexivität dieser anthropologischen Beiträge kritisiert: „Pädagogische Anthropologie dieser Jahre [ca. 1950-1970] reflektierte die historischen und gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Konstitution nicht genügend“ (Wulf & Zirfas 2014a, 32). Es ist das Verdienst einer umfassenden, historisch reflektierten Neubetrachtung der pädagogischen Anthropologie (s.a. Wulf & Zirfas 2014b; Noack Napoles, Schemmann & Zirfas 2021), hier (und auch in manch anderer Hinsicht) weiterzugehen. Allerdings kann und möchte eine derart neu gefasste Anthropologie damit auch nicht mehr so etwas wie Erziehungsbegründungen mit überzeitlichem Geltungsanspruch liefern.

3 Es ist auffällig, dass Luhmann in dem zitierten Artikel die Begriffe Erziehung und Bildung nicht scharf voneinander trennt. Möglicherweise rührt das daher, dass er hier insgesamt in der Denktradition der Erziehung des Kindes bleibt und Aspekte wie Erwachsenenbildung nicht anspricht.

mag also angehen, das Gleiche über Erwachsene zu sagen wäre ungleich schwieriger. Die systemtheoretische Argumentation macht deutlich: Eine Profession, die sich der Bewältigung eines Defizits verschreibt, benötigt Begriffe, mit denen das Defizit und die, die es aufweisen, bezeichnet werden. So kann sie ihre Arbeit legitimieren. Deshalb kann sie die Stigmatisierung als Nebenwirkung des eigenen Handelns nie gänzlich aufheben.

Luhmann selbst hat sein Konzept von Erziehung später modifiziert: Aus der Gegenüberstellung von Kind und Erwachsenen hat er lediglich den Bezug auf unterschiedliche Lebensphasen abstrahiert und dann, zunächst eher versuchsweise, vom Medium „Kind“ auf das Medium „Lebenslauf“ umgestellt (Luhmann 1997). In seiner posthum veröffentlichten Monografie „Das Erziehungssystem und die Gesellschaft“ (Luhmann 2002) arbeitet er mit beiden Begriffen: Das Kind ist geeignet als Medium ein System zu beschreiben, das primär auf Erziehung ausgerichtet ist (ebd., 89–91). Kommen jedoch Erwachsene als unmittelbare Adressat\*innen des Erziehungssystems (und nicht nur als Eltern, Erziehungsberechtigte o. Ä.) ins Spiel, verändert das Erziehungssystem seine Gestalt. Neben die Erziehung tritt als gleichwertiges oder sogar breiteres Konzept die Bildung und als Medium wird wiederum der Lebenslauf aufgegriffen (ebd., 92–96). Diese Veränderung ist nicht alleine ein analytischer Perspektivwechsel, sondern Ausdruck eines gesellschaftlichen Wandels: „Viel spricht dafür, dass im Laufe des 20. Jahrhunderts die Vorstellung des Kindes in der Funktion eines Mediums durch die Vorstellung des Lebenslaufs ersetzt worden ist“ (ebd., 93) – und dass der Stigma

beladene Begriff Erziehung fallweise durch den weniger belasteten Begriff der Bildung ersetzt werden könne, eine „kommode Bezeichnung für offizielle Bemühungen, die man angesichts des Alters der Klienten nicht mehr gut als Erziehung bezeichnen“ (Luhmann 1997, 27) könne. Zugespielt findet sich diese Idee in der beinahe aphoristischen Aussage: „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ist ein Angebot“ (Luhmann & Lenzen 1997, 7). Auch hier bleibt aber Raum für Zuschreibungen, die als stigmatisierend wahrgenommen werden oder sich vielleicht auch erst in diese Richtung entwickeln, etwa im Rahmen des erwachsenenpädagogischen Umgangs mit Brüchen und Krisen im Lebenslauf, dem zweifelhaften Attribut der „Bildungsferne“ und anderen. Erwachsenenbildung kann dem aber ein Stück weit begegnen, wenn sie deutlich machen kann, dass die Bearbeitung solcher Defizite nicht entlang eines allgemeinen Maßstabs geboten ist, sondern lediglich Angebotscharakter hat. Diese Vorstellung findet sich, beinahe en passant, in einem Beitrag von Rolf Arnold zum „Erwachsenwerden“ (Arnold 2023): „Wer ‚erwachsen‘ ist“, so stellt er hier knapp fest, „*muß* nicht mehr erzogen werden“ (ebd., 131; H. n. i. O.), was offenkundig nicht ausschließt, dass er oder sie erzogen werden *kann*.

Wir können an dieser Stelle festhalten:

- Überkommene (insbesondere anthropologische) Begründungen von Erziehung bauen vielfach auf einem überholten Verständnis einer biologisch bestimmten Natur des Menschen auf. Ihr Versuch, Erziehung aus den damit einhergehenden Charakteristika menschlichen Aufwachsens abzuleiten, ist insofern nicht sehr tragfähig.

- Das Generationenverhältnis zwischen Kindern/Jugendlichen einerseits und Erwachsenen andererseits kann als *historischer* Ursprung zur Konzeption und Begründung von Erziehung und Erziehungswissenschaft angenommen werden. Analytisch kann es zu deren Bestimmung jedoch wenig beitragen.
- Es besteht eine unübersehbare Zurückhaltung, den Begriff Erziehung in anderen Beziehungskonstellationen als denen zwischen Erwachsenen und Unerwachsenen anzuwenden, die im stigmatisierenden Charakter des Erziehungsbegriffs begründet ist. Akzeptabel erscheint eine Erziehung Erwachsener allenfalls dort, wo sie als Angebot und nicht als Notwendigkeit konzipiert ist.
- Es ist jedoch unvermeidbar, bei der Konzeption von Handlungen, die auf Förderung ausgerichtet sind, auf das Risiko stigmatisierender Nebeneffekte einzugehen, auch wenn diese in ihrer Wirkung eingehegt werden können und sollen.

Ist es unter diesen Umständen überhaupt sinnvoll von und über Erziehung in der Erwachsenenbildung zu sprechen, wie Holzer vorschlägt bzw. sogar einfordert (Holzer 2022, 97, 106, 108–109)? Oder wäre es nicht sinnvoller, den Erziehungsbegriff der Allgemeinen Pädagogik und ihren Konzeptionen vom Verhältnis von Kind und Erwachsenem zu überlassen und sich, wenn es um Erwachsene geht, auf den Begriff der Bildung und seine Komposita zu beschränken?

### 3. Zum Potenzial des Erziehungsbegriffs für die Erwachsenenbildung / Weiterbildung

Die Zurückhaltung, mit der in erwachsenenpädagogischen Kontexten von Erziehung gesprochen wird, ist bemerkenswert und wird in dem Beitrag von Holzer (2022) treffend dargestellt. Ebenso wird dort (ebd., 97, 101, 104) herausgearbeitet: Es ist eine Illusion anzunehmen, dass in der Erwachsenen- und Weiterbildung keine Verhältnisse realisiert würden, in denen Teilnehmende ‚wie Zöglinge‘ behandelt werden, also Defizitzuschreibungen ausgesetzt werden und in oft hierarchischen Situationen unter Einsatz von Machtmitteln unterschiedlichster Art zu Adressat\*innen von Handlungen gemacht werden, die den Anspruch der Verbesserung erheben (ebd., 107–108). Solche Situationen finden sich im Kontext der beruflichen (Wieder-)Eingliederung, der Integration von Migrant\*innen und vielen anderen Bereichen. Es geht an dieser Stelle nicht darum, diese Situationen zu verurteilen (oder überhaupt moralisch zu bewerten). Richtig und wichtig erscheint hier aber Holzers Warnung, dass derartige Situationen als Teil der Erwachsenenpädagogik in Theorie und Praxis *thematisiert* werden müssen (ebd., 108). Weder verschwinden sie, wenn von Erwachsenen-erziehung nicht gesprochen wird, noch lassen sie sich als bedauerliche Ausrutscher eines Systems abtun, das eigentlich ganz anders ist.

Diskussionen um derartige Zwangssituationen und die damit verbundenen Defizitzuschreibungen gab es allerdings auch in der Vergangenheit immer wieder. Als in den 1990er Jahren selbstorganisiertes Lernen in

den Fokus der Erwachsenenbildung geriet, wurde immer wieder mit guten Gründen auf die Legitimität von „Lernwiderstände[n]“ (Faulstich & Grell 2004) hingewiesen (s. a. Holzer 2017) und in der Hochphase der (politischen) Diskussion um lebenslanges Lernen kritisierten prominente Stimmen wie Hermann Forneck dieses als „ehrgeiziges Metabildungsprogramm [...], in dem es darum geht, die Bevölkerung moderner industrialisierter Gesellschaften auf eine Bildungseinstellung zu verpflichten, in der sie sich das bisher von Bildungsinstitutionen Vermittelte jenseits dieser Institutionen selbst aneignen“ (Forneck 2004, 363).

Es ist aus meiner Sicht also nicht so, dass sich die Erwachsenenbildung in Gänze hinter der postulierten Mündigkeit ihrer Adressat\*innen verstecken würde (Holzer 2022, 108) – wohl aber, dass diese Gefahr besteht, wenn ein Begriff wie Erziehung, der einen konkreten Sachverhalt recht treffend zu beschreiben vermag, vermieden wird, weil dieser Sachverhalt unangenehm oder unerwünscht ist. Insofern scheint es – im Einklang mit Holzers Forderung – lohnend, abschließend den Blick auf die Frage zu richten, was Erwachsenenpädagogik durch die Brille der Erziehung sehen kann.

Erziehung beruht, wie oben dargestellt, auf einer Asymmetrie, darin sind sich die allermeisten Darstellungen einig (Holzer 2022, 104). Etwas weniger selbstverständlich ist, ob diese Asymmetrie gleichsam automatisch festgelegt wird (etwa durch unterschiedliche Generationenzugehörigkeit) oder für bzw. durch eine konkrete Erziehungssituation hergestellt wird. Unterschiedliche Auffassungen gibt es weiterhin zur Frage, ob die Asymmet-

rie zwangsläufig auf positionale Macht bezogen ist, etwa durch die ungleiche Verteilung von Sanktionsmöglichkeiten, oder ob sich Erziehung auch in anderen Asymmetrien konstituieren lässt. Es zeigt sich bei diesen Überlegungen, dass ein Dreh- und Angelpunkt bei der Betrachtung von Erwachsenenbildung die Frage nach der Freiwilligkeit ist (Pätzold & Ulm 2015).

#### 4. Freiwilligkeit und Erziehung

Kinder haben nicht die Wahl, sich in ein Erziehungsverhältnis zu begeben (nach Artikel 6 des Grundgesetzes haben auch Eltern nicht die Wahl, zu erziehen, sondern sind dazu verpflichtet). Erwachsene haben die Wahl, sich in erziehungsförmige Situationen zu begeben, auch nicht immer, wie die Beispiele oben angedeutet haben. Oft besteht diese Wahl aber durchaus. In solchen Situationen ist zu beachten, dass generell die freiwillige Teilnahme an organisierter Erwachsenenbildung nicht unbedingt bedeutet, dass jede einzelne Handlung danach in gleicher Weise frei gewählt ist. Man kann sich freiwillig für die Teilnahme an einem Heimvolkshochschulkurs entscheiden. Man muss dann aber mit zumindest sozialen Sanktionen rechnen, wenn man nicht elementare Aufgaben erfüllt, die den Teilnehmenden gestellt werden (z. B. Vorbereitung auf den Kurs, Beteiligung an Gruppenarbeiten usw.). In diesem Fall kann man, je nach Verbindlichkeit von „Binnenfreiwilligkeit“ oder „verpflichtende[r] Freiwilligkeit“ (Pätzold & Ulm 2015, 7) sprechen.

Viele erwachsenenpädagogische Angebote bedürfen der verpflichtenden Freiwilligkeit, weil

beispielsweise die Kursdidaktik phasenweise die verlässliche Bereitschaft zur Zusammenarbeit von Kursteilnehmenden voraussetzt. Aber auch aus Sicht einzelner Teilnehmender kann eine Selbstverpflichtung hilfreich sein, um beispielsweise absehbare Phasen der Belastung bei der Auseinandersetzung mit einem gewählten Gegenstand dadurch zu überwinden, dass die Entscheidung hierüber partiell bewusst aus der Hand gegeben wird. Besonders anschaulich geschieht das bei Angeboten, die die Grenze zu therapeutischen Interventionen berühren, beispielsweise der pädagogischen Bearbeitung von Sucht oder Traumata. Aber auch bei sehr fordernden ‚äußerlichen‘ Lernzielen wie dem Beherrschen eines Musikinstruments kann es gewünscht sein, als Teilnehmer\*in freiwillig vorübergehend das Recht auf die eigene Entscheidung über das ‚Weitermachen‘ abzugeben. Häufig findet sich eine derartige Situation in (z. B. sportlichen) Trainings. Das Kompetenzgefälle, das hier mitunter bewusst genutzt wird, besteht darin, dass ein\*e Trainer\*in nicht selten besser als die Teilnehmer\*innen abschätzen kann, ob beispielsweise eine bestimmte Trainingsintervention in Bezug auf das gewünschte Ziel aussichtsreich ist oder nicht, ob kleine Fortschritte erkennbar sind usw.

Vielleicht wäre es sinnvoll, schon für solche Situationen den Begriff Erziehung anzuwenden – auch, um seine einseitig negative Konnotation zu überwinden. Schließlich ist sie in ihrem Ursprung eine zwar durch ungleiche Machtverhältnisse korrumpierbare, aber ihrem Ansinnen nach konstruktive und auf Förderung orientierte Intervention.

Spätestens dort aber, wo Maßnahmen nicht freiwillig sind, führt der Verzicht auf den Er-

ziehungsbegriff am ehesten zu Euphemismen und umständlichen Umschreibungen. Schon der ganz gewöhnliche Unterricht in einer Fahrschule, der sich an Erwachsene richtet, ist sicher nicht freiwillig gewählt (man muss natürlich keinen Führerschein machen, aber es ist doch eine nicht geringe Zahl an Partizipationsmöglichkeiten mit der Fahrerlaubnis verbunden). Die Kursinhalte sind dabei nicht nur zu wesentlichen Teilen vorgegeben, sie zielen auch auf bestimmte, erwünschte Verhaltensweisen (rücksichtsvolles und energiesparendes Fahren, Unfallvermeidung, Bereitschaft zur Ersten Hilfe usw.) und es werden verschiedene Strategien eingesetzt, um dieses Verhalten auch tatsächlich bei den Teilnehmenden zu befördern. Hier zu insistieren, dass es – im Gegensatz etwa zur Grundschule – ‚nur‘ um Bildung ginge, erscheint nicht überzeugend.

## 5. Fazit

In ihrem Beitrag fordert Holzer (2022) gewissermaßen, sich der Tatsache der Erziehung in der Erwachsenenbildung zu stellen, um überhaupt eine Grundlage dafür zu haben, ihre Legitimität sachlich zu hinterfragen und sie gegebenenfalls zu kritisieren. Nebenbei kritisiert sie dabei auch, dass ein ausschließlich auf das Kind bezogener Erziehungsbegriff wichtige pädagogische Sachverhalte (wie eben die Erwachsenenbildung) im wahrsten Sinne des Wortes in den Schatten stellt. Sie tut dies mit einer insgesamt anderen Argumentation als der hier vorgebrachten und doch denke ich, dass die Ergebnisse zu großen Teilen konvergieren. Es ist m. E. als ein gutes Zeichen zu werten, wenn sich Ergebnisse als ‚robust‘

gegenüber unterschiedlichen Theorieentscheidungen u. ä. erweisen.

Oben wurde skizziert, wie es in der Erwachsenenpädagogik mehrfach Phasen gegeben hat, in denen gerade die Macht- und Zwangskontexte von Erwachsenen- und Weiterbildung konstruktiv hinterfragt worden sind. Diese Phasen sind leider auch immer wieder abgeebbt. Insofern wäre es erfreulich, wenn durch den Beitrag von Holzer und die beiden darauf bezogenen Ausgaben der „Debatte“ – vermittelt über den Begriff der Erziehung – auch hier eine kritische und theorienplurale Diskussion über Begründung, Absicht, Subjekt/Objekt und Funktionsweise (Holzer 2022, 101) erwachsenpädagogischen Handelns entfacht würde.

## Literatur

- Arnold, Rolf (2023). Erwachsenwerden. In Rolf Arnold; Ekkehard Nuisl & Josef Schrader (Hrsg.). Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3. Aufl., Stuttgart: UTB, 131–132.
- Faulstich, Peter & Grell, Petra (2004). Lernwiderstände beim „selbstbestimmten Lernen“. In Walter Bender; Maritta Groß & Helga Heglmeier (Hrsg.). Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 107–123.
- Forneck, Hermann J. (2004). Reformpädagogische Vexierbilder und erwachsenpädagogische Professionalität. In Walter Bender; Maritta Groß & Helga Heglmeier (Hrsg.). Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 359–375.
- Holzer, Daniela (2022). Erwachsenenbildung erzieht! In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 95–114.
- Holzer, Daniela (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.
- Kaiser, Arnim & Kaiser, Ruth (2001). *Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Luhmann, Niklas (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (1), 19–40.
- Luhmann, Niklas (1997). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In Dieter Lenzen & Niklas Luhmann (Hrsg.). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 11–29.
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas & Lenzen, Dieter (1997). Vorwort. In Dieter Lenzen & Niklas Luhmann (Hrsg.). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 11–29.
- Münchmeier, Richard (2017). Erziehung. In Dieter Kreft & Ingrid Mielenz (Hrsg.). *Wörterbuch Soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 8. Aufl., Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 230–231.
- Noack Napoles, Juliane; Schemmann, Michael & Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2021). *Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Oelkers, Jürgen (2004). Erziehung. In Dietrich Benner & Jürgen Oelkers (Hrsg.).

- Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim u. a.: Beltz, 305–340.
- Pätzold, Henning & Ulm, Susanne (2015). Freiwilligkeit in der erwachsenenpädagogischen Beratung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38 (2), 183–196.
- Richards, Richard J. (2022). Instinct. In Jennifer Vonk & Todd K. Shackelford (Hrsg.). *Encyclopedia of Animal Cognition and Behavior*. Cham: Springer International Publishing, 3563–3572.
- Salzmann, Christian G. (1996 [1806]). *A-meisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Scheunpflug, Annette (2001). *Biologische Grundlagen des Lernens*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schröder, Hartwig (1995). *Theorie und Praxis der Erziehung. Herausforderung an die Schule*. München: Ehrenwirth.
- Thalheim, Vinzenz (2023). Bausteine einer Stigma-Theorie der Sozialen Arbeit. In *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 21 (3), 347–366.
- Westphal, Kristin (2021). Verantwortung und Un/Bestimmbarkeit des Erwachsenen in generativer Perspektive. In Juliane Noack Napoles; Michael Schemmann & Jörg Zirfas (Hrsg.). *Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen*. Weinheim: Beltz Juventa, 179–90.
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (2014a). Theorie. In dies. (Hrsg.). *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, 29–42.
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.). (2014b). *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS.

**Henning Pätzold**, Prof. Dr., Professur für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen am Institut für Pädagogik, Universität Koblenz. Forschungsschwerpunkte: Lernen von Individuen und Organisationen, Organisationspädagogik, Systemdenken in pädagogischer Perspektive.

---

✉ paetzold@uni-koblenz.de

---