

# Mehr als Repression: Bedeutungshorizonte von Erziehung

Lukas Schildknecht  
und Sylvia Wehren

## Zusammenfassung

Im Anschluss an Daniela Holzers produktive Verknüpfung von Erziehungstheorie mit Erwachsenen- und Weiterbildung versucht unsere Replik Rückfragen an die begriffliche Auseinandersetzung mit Erziehung zu entwickeln, die nicht nur die Autonomiepotenziale, sondern ebenso die verschiedenen Dimensionen des Erwachsens des Kindes durch Erziehung in den Blick nehmen wollen. Dabei soll u. a. die soziale Bedingtheit des (jungen) Menschen in der Angewiesenheit auf Andere diskutiert werden. Diese argumentative Dimension führt im Weiteren zu Fragen der Generationalität und Natalität, die auf die vielfältigen Bedeutungsbereiche des Erziehungsbegriffs verweisen sowie epistemologische Leerstellen im Umgang mit der Chiffre ‚Erziehung‘ sichtbar werden lassen, die sich vorrangig dadurch ergeben, dass in der Erziehungswissenschaft und im Rahmen von erziehungstheoretischen Überlegungen ein starker Fokus auf die repressiven Elemente von Erziehung gelegt wird.

Erziehung · Erziehungstheorie · Autonomie · Sorge · Generation

## **Mehr als Repression: Bedeutungshorizonte von Erziehung**

Lukas Schildknecht und Sylvia Wehren

Die Frage, welche sozialen Interaktionen sinnvoll Erziehung genannt werden können und welche Phänomenbereiche Erziehung umgreift, treibt die (wissenschaftliche) Pädagogik seit dem späten 18. Jahrhundert um. Daniela Holzer fokussiert mit ihrem Debattebeitrag neu auf den Einfluss- und Wirkungsbereich von Erziehung und wirft die eher selten gestellte Frage auf, ob nicht auch in Bezug auf das pädagogische Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung von Erziehung gesprochen werden muss und ob nicht die Praxis in der Erwachsenenpädagogik „zumindest auch erzieherische Elemente und Funktionen beinhaltet“ (Holzer 2022, 95). In dieser Hinsicht argumentiert sie, dass jegliches pädagogische Handeln, das repressive Elemente enthalte, am besten mit dem Erziehungsbegriff zu fassen sei sowie, dass die gesellschaftlichen Bedingungen nicht nur lebenslanges Lernen erforderlich machen würden, sondern, dass auch ständige Neuanpassungen im Erwachsenenalter von Nöten wären, weshalb ein „Fertig-Erzogensein“ gar nicht mehr möglich wäre (ebd., 102).

Wir haben uns nun ebenfalls vorgenommen zu überlegen, ob der Erziehungsbegriff auch in Bezug auf Erwachsene Verwendung finden kann. Dabei verstehen wir die folgenden Ausführungen als Positionierungen von Wissenschaftler:innen, deren intensive Beschäftigung mit Erziehung sie bisher vorrangig in die Gefilde der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Historischen Bildungsforschung und der

Kindheitspädagogik führte. Da in diesen Bereichen, in Bezug auf die Theoretisierung von Erziehung, auch immer Fragen nach der theoretischen Integration von Alter und Generation im Raum stehen und damit auch die Themenfelder Erwachsensein sowie Erwachsensein tangiert werden; Erwachsene jedoch – wie Holzer (2022, 97–98) richtig bemerkt – oft in den Theoriegebäuden a priori von der Möglichkeit, ‚erzogen zu werden‘, ausgeschlossen sind, können wir zwar einzelne Diskurse der Erwachsenenbildung – etwa über pädagogische Kommunikation, Lebenslanges Lernen oder politische Erziehung – nachvollziehen, auf Spezialdiskurse der Erwachsenen- und Weiterbildung greifen wir jedoch – anders als Holzer – nicht zurück. Wir hoffen aber, dass unsere unterschiedlichen Perspektiven auf Erziehung gemeinsam produktiv werden.

### **1. Disziplinäre Bezüge zu Erziehungstheorien**

Um nun unsere Überlegungen zu entfalten, wenden wir uns zunächst dem Argument Holzers (2022, 96–98) zu, dass in der Erwachsenenbildung der Erziehungsbegriff zumeist nicht nur keine Verwendung findet, sondern sogar abgelehnt werde. Grundsätzlich stimmen wir mit dieser Einschätzung überein, jedoch möchten wir erweiternd anmerken, dass das kein singuläres Phänomen der Erwachsenenbildung ist. In fast allen Bereichen der Erziehungswissenschaft wird oftmals von Erziehung deutlich Abstand genommen und zumeist der Bildungsbegriff präferiert (zum Überblick Krinninger 2019; Wehren 2020, 36–37). Die theoretische Arbeit am

Erziehungsbegriff liegt – bis auf wenige Forschungsverbände abgesehen – fast brach; in fast jedem disziplinären Bereich – selbst in der Pädagogik der Kindheit – wird der Begriff zumeist normativ abgewiesen oder nur randständig diskutiert. Wie viele andere stellen Winfried Marotzki, Arnd-Michael Nohl und Wolfgang Ortlepp (2005, 145) deshalb die Diagnose, dass der Erziehungsbegriff in der Erziehungswissenschaft in „Misskredit“ geraten sei.

Diese Zustände sind unseres Erachtens als ein länger wählender historischer Prozess zu begreifen, der in seinen Anfängen in den 1970er und verstärkt seit den 1980er Jahren zu beobachten ist. Im Zuge der ersten Foucault-Rezeptionen wurden innerhalb der Disziplin damals und erstmalig die macht- und gewaltvollen und damit die repressiven Seiten von Erziehung thematisiert und diskutiert (Wehren 2020, 32-34; Balzer 2004). Gerade institutionelle Erziehungspraktiken bekamen kritische Aufmerksamkeit, pädagogische Strömungen, wie die antipädagogische oder auch die antiautoritäre Pädagogik entstanden. Erziehung – und damit auch Erziehungstheorie – gerieten in diesen Horizonten grundlegender in Verruf. Seitdem, so Käthe Meyer-Drawe in Bezug auf die Möglichkeiten zur Theoretisierung, „steckt [Macht] in Erziehung wie ein Stachel oder Pfahl im Fleisch“ (Meyer-Drawe 2001, 447).

## 2. Theoretische Engführungen von Erziehung

Dass also in Bezug auf Erwachsenenpädagogik Erziehung zurückgewiesen wird, muss

unseres Erachtens auch als eine umfänglichere disziplinäre Tendenz verstanden werden, im Rahmen derer auch weitere Gründe in Anschlag gebracht werden, um sich nicht auf Erziehung beziehen zu müssen. Holzer entwickelt nun zwar ein anfängliches Bewusstsein für dieses Phänomen, sie spricht in diesem Zusammenhang von „Zerfaserung, Entgrenzung oder Vermeidung“ (Holzer 2022, 98), auch diskutiert sie im Zuge dessen einige vorliegende Versuche, diese Missstände zu beheben. Allerdings werden von ihr die erziehungstheoretischen Dimensionen der Abständigkeit vom Erziehungsbegriff nicht in ihre eigenen Überlegungen zu den Verhältnissen in der Erwachsenen- und Weiterbildung integriert. Zudem ist ihr argumentatives Vorgehen, unserer Ansicht nach, sehr stark von dem Ziel getragen, die pädagogischen Prozesse der Erwachsenenbildung mit Erziehung zu verschränken – jedoch ohne umliegende oder eben gegenteilige Argumente zu prüfen. Erkennbar wird dies u. a. daran, dass Holzer sich in ihren diesbezüglichen Auseinandersetzungen in ihren gesamten Ausführungen einzig gegen definitonische Bestimmungen wehrt, die eine Engführung des Erziehungsbegriffs auf die Bereiche der Kindheit präferieren, sich jedoch nicht um andere Aspekte der Eingrenzung von Erziehung müht. Zudem diskutiert sie die Praxis der Erziehung ausschließlich mit Fokus auf Repression.

Beide von Holzer ins Spiel gebrachten Dimensionen sind unseres Erachtens für den Erziehungsbegriff zentral und sie sollten unbedingt diskutiert werden, allerdings müssten die Einsätze Holzers eine andere argumentative Spannweite haben, eine, die die allgemeinen Diskussionen um Erziehung in

der Erziehungswissenschaft sowie diejenige in Bezug auf die Grundbegriffe der Disziplin integriert. Dann würden unseres Erachtens weitere Aspekte in den Blick geraten, die die Argumente Holzers anders gewichten. Das soll folgend ausgeführt werden.

Zum Ersten sei dafür auf das Argument Holzers eingegangen, dass Erziehen nicht nur für Kinder gelte, sondern auch als Praxis für Erwachsene gedacht werden kann. Gesetzt den Fall, dass dem so sei, so müsste unseres Erachtens doch trotzdem ein erziehungswissenschaftlicher respektive ein erziehungstheoretischer Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen gemacht werden. Holzer selbst folgt implizit und explizit dieser Unterscheidung. Sie sagt z.B. nicht, dass Kinder mit Erwachsenen gleichzusetzen seien, weshalb Erziehung umstandslos erweitert werden könne. Im Gegenteil führt sie für das Erwachsenenleben im Unterschied zur Kindheit eigenständige soziale Phänomene aus – wie z.B. der Anspruch auf lebenslanges Lernen –, welche Erziehung im Erwachsenenalter notwendig machen würde (z.B. ebd., 96, 104, 106). Wenn es jedoch eine Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen gibt, so müsste sich das auch in der Theoretisierung des pädagogischen Handelns bzw. in erziehungstheoretischer Hinsicht zeigen.

Was nun, so lautete unsere diesbezügliche Frage, und basierend auf der Annahme, dass man der Argumentation Holzers grundsätzlich folgt, dass Kinder und Erwachsene erzogen werden können, sind die konkreten Unterschiede in der Erziehung von Kindern und Erwachsenen? Unserer Ansicht nach gibt es massive Differenzen, die einbezogen werden müssten. Zum Beispiel in Bezug auf den As-

pekt der Natalität – Kinder sind anders als Erwachsene lange Zeit in Erziehung auf Erwachsene existentiell angewiesen. Zudem wäre das Phänomen der Generationenfolge zu beachten – Kinder werden zum Erwachsensein erzogen. Wie nun lässt sich Erziehung für die Erwachsenenpädagogik in Bezug auf diese zwei Dimensionen anders denken? Ist Erziehung auch ohne die Wirkungen von Natalität und Generationenfolge denkbar? Wozu nun werden Erwachsene erzogen, wenn das Ziel für Kinder Erwachsenenheit ist?

Zum Zweiten – jetzt beziehen wir uns auf den Gedanken Holzers, dass in der Praxis der Erwachsenenpädagogik repressive Momente existent sind (ebd., 96, 104) – ist unserer Ansicht nach davon auszugehen, dass nicht nur Erziehung, sondern jedes Phänomen pädagogischen Handelns machtförmig strukturiert ist. Da Macht zwar immer produktiv wirkt, aber auch immer repressive Tendenzen mit sich führt, können auch z.B. Bildungs- oder Lernprozesse auf eben solche befragt werden. So stünde z.B. zur Frage, welche zurichtenden Prozesse mit der Anforderung nach Selbstveränderung und Arbeit an sich selbst einhergehen, wie sie z.B. Bildungsgängen zugesprochen werden. In diesem Zusammenhang ist mit Alfred Schäfer darauf zu verweisen, dass es kein Zufall ist, dass – historisch gesehen – der von Michel Foucault konstatierte Wandel der Strafpraktiken, der gleichfalls mit einer Neukonzeptionierung der Seele, u. a. in der Transzendentalphilosophie einhergeht, ebenfalls in genau der Zeit verortet wird, in der die neuhumanistische Bildungstheorie zu ihrer Blüte kam (Schäfer 2011, 66). Aus der Möglichkeit, der Mensch könne sich durch Auseinandersetzung mit der Welt verbessern,

wurde der Imperativ einer Norm zur ständigen Verbesserung, die sich auch heute noch in der Nähe von Optimierungsfiguren zu Bildung zeigt (Röcke 2021, 85).

Bildung wie Erziehung findet immer in Kontexten, etwa der Geschlechterordnung, Imperativen der kapitalistischen Produktionsweise oder kulturellen Normalitätserwartungen statt. So schwer die repressiven Elemente von Bildung angesichts des Versprechens auf Freiheit oder der Möglichkeit auf kritische, gesellschaftliche Teilhabe unter diesen Bedingungen in den Blick zu nehmen sind, so sind doch diese Elemente von Bildung auch als Regierungspraktiken zu verstehen: Wirkmächtige Diskurse durchziehen das gesellschaftliche Imaginäre gemäß von Vorstellungen von Wahrheit oder moralischer Richtigkeit, sie stellen aber keine Determinanten, sondern sind vielmehr Kraftfelder, gerahmte Räume (Foucault 2006 [1977/1978]). Erziehung ist daher keiner der Oppositionen – repressiv/emanzipatorisch – zuzuordnen, sondern ist es sowohl als auch.

Daran schließt sich – zum Dritten – ein Argument an, dass eine Konkretion des zuvor Gesagten beinhaltet und die Perspektive Holzers erneut erweitern kann. Denn ihrer Ansicht folgend, nach der auch (Erwachsenen-) Bildung repressive (erziehende) Elemente enthalte, wäre nun zu entgegnen, dass auch z.B. Bildung – verstanden als Führung der Selbstführung – Autonomie und Repression verschränkt (Ricken 2007). Die Möglichkeit, Bildung auch als Subjektivierung zu denken, weist zudem darauf hin, dass die Freisetzung von Subjektivität in pädagogischen Adressierungsprozessen untrennbar deren (produktiv und repressiv wirkende) Normalisierung und

Anpassung beinhaltet (Koch 2022; Bünger 2015).

All diese Überlegungen sollen zu der Erkenntnis führen, dass man auf die repressiven Elemente innerhalb der Erwachsenenbildung aufmerksam machen kann, dies jedoch nicht mit dem Attribut *erziehend* versehen muss. Wohl sehen wir, dass Erziehen repressive Elemente enthält, aber Repression mit dem Erziehungsphänomen gleichzusetzen bzw. diese einzig dem Erziehen zuzuschreiben, halten wir in dieser Weise für weiter erklärungsbedürftig.

### 3. Repression als ein Moment von Erziehung

Anschließend an diese ersten Überlegungen soll noch einmal vertieft auf den Aspekt der Repression als erzieherisches Moment eingegangen werden, diesmal über die weiterführenden Beschreibungen bei Holzer. Erwachsenenbildung hätte ihrer Auffassung nach „sehr wohl immer wieder disziplinierende, anpassende und zurichtende Anteile“ (Holzer 2022, 96), weshalb von Erziehung zu sprechen sei, bzw. weshalb auch Erwachsenen- und Weiterbildung erzieherische „Momente“ aufweisen würde; trotz, dass Erwachsene „mündig, selbstbestimmt und eigenständig entscheidungsfähig [wären], womit sie eigentlich einige gängige Kriterien dafür erfüllen, als ‚fertig‘ erzogen zu gelten“ (ebd.). Unsere Antwort darauf war zunächst, dass auch andere pädagogische Praxen repressive Momente aufweisen. Es bleibt also ungeklärt, ob das, was Holzer in der Erwachsenenbildung als repressiv ausmacht, unbedingt

Erziehung zuzuordnen ist. Zudem lässt sich, so unsere Auffassung, Erziehung nicht auf Disziplinierung, Anpassung und Zurichtung reduzieren, oder anders: Erziehung kann nicht in diesen drei Dimensionen aufgehen. Deutlicher wird dies, wenn Erziehung nicht als Abstraktum (Substantiv), sondern als Praxis bzw. als Tätigkeit (Verb), also als ‚erziehen‘, gedacht wird. Was tun also Menschen, wenn sie ‚erziehen‘? Wir nehmen an, dass es sich um eine grundlegend andere Tätigkeit handeln muss, als wenn Menschen ‚disziplinieren‘, ‚anpassen‘ oder ‚zurichten‘.

Erziehen als Praktik zu verstehen, verweist zudem, anders als Disziplinierung, Anpassung oder Zurichtung auf die Beachtung einer konstitutiven Verletzlichkeit und Angewiesenheit auf und durch Andere und daher auch auf eine unhintergehbare sowie eine immer schützenswerte Sozialität (Baader, Eßer & Schroer 2014). Der Dreiklang ‚disziplinieren, anpassen oder zurichten‘ evoziert außerdem eine argumentative Tendenz, die eine imaginäre vorsoziale Subjektivität des Erziehungssubjekts romantisiert, welches dann über Erziehung – so der diskursive Effekt – domestiziert werde. Jedoch gibt es, unserer Auffassung nach, kein reines kindliches Wesen, das Erziehen verformen und verderben könnte (Baader 1996), ebenso gibt es keine freie Jugend, auf die rein domestizierend eingewirkt werden würde (Kessl 2005). Im Gegenteil sind es die gelebten sozialen Beziehungen – darunter die Praktiken des Erziehens –, die Subjektivität eben in ihrer Gestalt formen, wie sie durch sie zuallererst ermöglicht wird (Butler 2001).

Ein weiterer Gedanke lässt sich an diese, von Holzer eingebrachte Perspektive binden, wel-

che im Zuge ihrer Argumentation allgemeine Ziele von Erziehung aufzählt, indem sie Erwachsene als „mündig, selbstbestimmt und eigenständig entscheidungsfähig“ charakterisiert (Holzer 2022, 96). Die Rede davon ist zwar gängig in der Diskussion um Erziehung, aber wie eigentlich kommt sie zustande? Wie kommen Menschen zu der Auffassung, dass diese Eigenschaften (nur) für Erwachsene gelten? Also, warum werden diese Charakteristika eigentlich nicht für Nicht-Erwachsene in Anschlag gebracht? Man kann z. B. der Auffassung sein, dass auch Kinder bereits früh Entscheidungen treffen, sie bestimmen vieles gerne selbst, auch wenn ihren Entscheidungen und Bestimmungen enge Grenzen bzw. Verbote entgegengesetzt sind. Wir wollen nun auch an dieser Stelle eine Perspektivverschiebung der Denkmuster vorschlagen: Im pädagogischen Denken der Moderne wird das Kind in der Regel über die Zielvorstellung der Autonomie gedacht (Schäfer 2004). Wenn nun Erwachsenenbildung deshalb auf den Erziehungsbegriff zurückgreifen muss, weil Erziehung als repressive Unterweisung gedacht wird, was macht das mit dem Auftrag an Erziehung bzw. mit dem Erziehungsauftrag der erziehenden Institutionen? Keine Institution will vordringlich erzieherisch unterweisen, die Metaintention liegt stets in der Befähigung des Zu-Erziehenden, nicht in der Repression. Versuchen also die Institutionen bzw. pädagogisches Handeln *per se* Erziehung zu unterbinden? Gilt das nicht in besonderem Maße für die Erwachsenenbildung, die – wie Holzer selbst sagt – mit Menschen zu tun hat, die bereits „mündig, selbstbestimmt und eigenständig entscheidungsfähig“ (Holzer 2022, 96) sind?

Wenn also pädagogisches Handeln immer ideell auf Autonomie zielt, dann begründet sich auch die Praxis des Erziehens im Anspruch der Freiheit. Dieser Gedanke steht zwar quer zu unserem Argument, dass alle pädagogischen Phänomene, so auch Erziehung, repressive Anteile enthalten, aber näher betrachtet, verweist er eben auf die doppelte Figurierung von Erziehung, die zwar repressiv wirken kann, aber doch nach einer freiheitlichen Instandsetzung des Individuums strebt. Diese Figur wird in der Erziehungswissenschaft auch oft im Zuge des ‚Paradoxieproblems‘ – Wie erziehe ich die Freiheit bei dem Zwange? – thematisiert (Wimmer 2006). In unserem Zusammenhang ist wichtig, dass Erziehung eben nicht nur über ihre repressiven Momente zu fassen ist, sondern mehr sein muss. Um in dieser Hinsicht Erziehung umfänglich auf die Spur zu kommen, braucht es Erziehungstheorie.

#### 4. Erziehungstheorie in der Erwachsenenbildung

Auch Holzer geht davon aus, dass man sich, um die Frage beantworten zu können, ob in Bezug auf die Erwachsenenbildung sinnvoll mit Erziehung argumentiert werden könne, theoretisch mit dem Erziehungsbegriff beschäftigen müsse, dass man sich also den definitorischen Bestimmungen von Erziehung widmen solle. Holzer (2022, 100–102) unterscheidet in dieser Hinsicht ‚deskriptive‘, ‚normative‘ und ‚offene‘ Ansätze. Die Ansätze, die einen „streng deskriptiven Erziehungsbegriff“ (Holzer 2022, 100) präferieren (z. B. Brezinka) oder „normative[...] Ansätze[...]“

(ebd., S. 101) (z. B. Mollenhauer) vertreten und damit auch solche, die eine „eigene Festlegung von Erziehung“ (ebd.) darlegen, würden ihr jedoch nicht helfen. Deshalb wäre sie „mehr jenen Ansätzen zugeneigt, 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 (z. B. Schäfer 2017; Pongratz 2010b)“ (Holzer 2022, 101).

Jedoch – und das verwundert uns – stellt sie die Frage „Was aber ist ‚Erziehung‘, was könnte damit gemeint sein?“ (ebd., 101). Unsere Verwunderung rührt daher, dass sich unseres Erachtens diese Frage nicht mit einem ‚offeneren Ansatz‘ beantworten lässt, denn die Frage nach dem Was fordert zu definitorischen Setzungen und damit auch zu theoretischen Schließungen heraus und sie evoziert zudem Deskription sowie normative Setzungen. Wir vermuten, dass sich die Frage ‚Was ist das?‘ nicht ‚offen‘ beantworten lässt. Also wäre zu prüfen, ob in der Argumentation Holzers überhaupt die definitorisch angelegte Was-Frage gestellt respektive beantwortet ist.

Uns stellt sich in diesem Zusammenhang noch eine andere grundlegende Frage, nämlich die, ob die Überlegungen Holzers, die u. a. auf die Demarkationslinie ‚deskriptiv‘ vs. ‚normativ‘ gründen, sich überhaupt in solcher Weise einteilen lassen. Wolfgang Brezinka plädiert vor fast 50 Jahren für eine Teilung der Erziehungstheorie in eine philosophische Wertediskussion und in deskriptive Beschreibungen (Brezinka 1978). Auch bei Klaus Mollenhauer ist an prominenter

Stelle zu lesen, dass die „*Analyse der empirisch nachprüfbaren Prozesse und Kritik der Zwecke*“, denen „solche Prozesse wie auch die Analyse selbst unterstellt werden [...] [,] zusammengenommen die unteilbare Aufgabe der Erziehungswissenschaft“ (Mollenhauer 1970, 67; H.i.O.) ergeben. Abgesehen von den spezifischen Unterschieden in den Theoriearchitekturen von Brezinka und Mollenhauer, steht nun zur Frage, wieso diese Ansätze für Holzer ‚zu eng‘ sind.

Ohne jede Theorie-Entscheidung jener Erziehungstheorien, die auch Holzer zitiert, mitzutragen und ohne die Geschichte ihrer Rezeption und Kritik hier auch nur andeuten zu können – deren Teil, die von Holzer präferierten Ansätze doch zweifelsohne sind –, wäre dennoch auf ihre Produktivität zu verweisen. Mollenhauers Modelle z.B. können sowohl die von ihm präferierten emanzipatorischen Prozesse als auch disziplinierende Wirkmechanismen nachzeichnen. Und auch wenn die Konzentration Brezinkas auf psychische Dispositionen sehr eng ist, könnten in seine Bestimmungen sowohl Beschränkungen der Handlungsspielräume der Zu-Erziehenden fallen als auch deren Förderung und Ermöglichung.

Deskriptive und normative Ansätze leg(t)en den definitorischen Grund des aktuellen Erziehungsdenkens in der Erziehungswissenschaft. Daher können sie unseres Erachtens nicht übergangen werden. Denn die theoretischen Versuche sich dem Prozess des Erziehens anzunähern, zeichnen die Einwirkungen samt Charakteristika pädagogischer Situationen zuallererst explizit nach, sie bringen sie zur Sprache – dadurch erhält der Erziehungsbegriff eine Offenheit, die bearbeitbar ist, da

er z.B. im Zusammenhang mit ganz unterschiedlichen Zielvorstellungen diskutierbar gemacht werden kann. Uns scheint, dass die Argumentation Holzers dazu tendiert, diese Möglichkeiten zu übergehen, weswegen für uns der Eindruck entstanden ist, ihr gehe es mit dieser Haltung – also mit dem Verweis auf die Was-Frage – weniger allgemein um eine umfängliche Bestimmung von Erziehung, sondern eher um ein Verständnis von Erziehung als ‚repressive Erziehung‘. Dies jedoch greift unserer Ansicht nach zu kurz, will man die Integration von Erziehung in die Erwachsenenpädagogik prüfen. Wir plädieren entsprechend für eine Intensivierung in der Beschäftigung mit beschreibenden Erziehungstheorien, insbesondere solchen, die Normativität als mit Erziehung verschlungen betrachten (Ruhloff 1979).

## 5. Die Ausformung erziehungstheoretischer Vorstellungen

Auch Wissenschaftler:innen verfügen alle über ein alltägliches Erziehungswissen, das u. a. über die persönliche Erziehungsbiografie generiert wird, die teils im Unbewussten lagert, das sich aber auch aus alltagspraktischen und öffentlichen Diskursen speist. Alle haben daher explizite, aber vor allem doch implizite Vorstellungen von Erziehung: Deskriptive und normative Beschreibungsversuche werden daher gebraucht, um das eigene Denken über Erziehung in seiner Kontingenz verstehbar und im Sinne erziehungswissenschaftlicher Bestrebungen veränderbar zu machen. In dieser Hinsicht gilt auch, sich das eigene Verständnis von Erziehung zuallererst

bewusst zu machen, und das geht unseres Erachtens über den produktiven Streit in Bezug auf die Arbeit an erziehungstheoretischen Vorstellungen und Ausformungen hinaus. Es kann jedoch in dieser Hinsicht nicht darum gehen, den naiven Glauben zu reanimieren, wonach das Symbolsystem Sprache soziale Phänomene vollständig abbilden könne (Wimmer 1999). Wissenschaftliche Diskurse wie jener der Erziehungstheorie enthalten stets und konstitutiv narrative Elemente und epistemologische Entscheidungen, sie setzen also notwendigerweise Einschnitte im zu Beschreibenden und Beschreibbaren voraus (Barad 2007, 71; Forster 2019). Es gibt ebenfalls gute Gründe, die Geschichte der Pädagogik aufgrund ihrer Gewalt und ihres Beitrags zu exkludierenden Normalisierungen als Narrativ der Repression zu erzählen. Dieses Narrativ ist ebenso notwendig in der Kritik an den Praxen der Erziehung. Allerdings kann diese Weise der Beschreibungen ungünstige Wirkung haben, wenn dann alle pädagogischen Elemente – wie hier am Beispiel Erziehen ausgeführt – nur noch unter dem Vorzeichen ‚Repression‘ erscheinen. Wir sehen daher zwei gewichtige Gründe, dieses Narrativ und damit den reflexiven Radius zu erweitern.

Erstens geht im Narrativ der Repressivität unter, dass Erziehung auch ein elementarer Bestandteil existenzieller Fürsorge ist, als Teil der Angewiesenheit auf Andere, als Charakteristikum menschlicher Existenz (Arendt 1960). Erziehung allein repressiv zu beschreiben, vernachlässigt daher jene Elemente des Prozesses, die diesen als Teil einer sorgenden Beziehung ausmachen (Baader, Eßer & Schröer 2021). Dies zu übersehen oder diese als instinkt-

basierte, vorreflexive Repression zu verstehen und damit auch der Erziehung den Wert abzusprechen, Menschen sorgend in das Erwachsensein zu überführen, geht einher mit der diskursiven Tendenz, die Tätigkeiten des Erziehens – die zudem oft weiblich-codiert sind und im Rahmen zumeist schlecht- oder nichtbezahlter Praxis stattfinden, die ohnehin prekär ist – gesellschaftlich noch stärker als bereits geschehen abzuwerten.

Zweitens wird dadurch, dass der Blick nur auf Repression gerichtet ist, die Chance vernachlässigt, Erziehen als ethisches Geschehen zu positionieren. Wenn Erziehen aus jenen verknüpfenden Sorgeprozessen besteht, die unterbrochen und vermengt sind mit ausbildenden Elementen, dann ist es eben Erziehung, die dem Menschen keinem determinierten Schicksal überlässt, sondern in eine (unbestimmte) Offenheit begleiten kann (Masschelein 1991). Denkt man daher Institutionen und Praktiken pädagogisch, so heißt dies eben auch, nicht in ökonomischer/utilitaristischer Manier danach zu fragen, was sich aus Erziehung ergeben kann. Erziehen wäre damit auch als eine Begegnung zwischen Menschen zu denken, deren Ausgang nicht von einer repressiven Finalität vorwegzunehmen ist, sondern in Fragen der Gerechtigkeit *in actu* zum Thema werden kann und dies in Form von Verständigungs- und Aushandlungsprozessen (Masschelein & Simons 2017).

## 6. Schließende und weiterführende Überlegungen

Unsere Überlegungen nun abschließend, lässt sich sagen, dass unserer Ansicht nach

insgesamt in Holzers Argumentation deutlich wird, wie sehr der missliche Zustand der Erziehungstheorie in der Erziehungswissenschaft das Verständnis von Erziehung grundieren kann. Dies sehen wir dabei nicht als selbstverschuldetes Manko, sondern in den erziehungstheoretischen Traditionen selbst begründet. Auch Erziehung und gerade das wissenschaftliche Sprechen über Erziehung sind diskursive und habituelle Phänomene. Daher begrüßen wir ausdrücklich den Versuch Holzers, sich aktiv und in theoretischen Perspektiven mit Erziehung zu beschäftigen; und dies in sehr schwierigen Grenzbereichen. Auch schließen wir uns dem Appell Holzers für eine vertiefende Beschäftigung mit Erziehungstheorie an, gerade auch aus genealogischer Perspektive. Holzer nimmt diese auf, indem sie z. B. dafür plädiert, mit dem tradierten Bestand pädagogisch-disziplinären Erziehungsdenkens zu arbeiten, denn „wenn wir in frühen aufklärerischen Schriften stöbern, die unser heutiges Erziehungsverständnis geformt haben und in denen spezifische normative Interessen hervortreten“ (Holzer 2022, 102), wird ein neues Nachdenken über Erziehung möglich. Wir sehen Holzers Idee daher auch als Plädoyer, historische und aktuelle Erziehungstheorien sowie Erziehungsforschung, unter der Berücksichtigung der Erwachsenenbildung, um eine Perspektiverweiterung auszuloten. Die Relevanz dessen – und auch hier stimmen wir Holzer ausdrücklich zu – ist über die Frage nach Legitimität gesetzt: Denn zu „legitimieren ist Erziehung vor allem in ethischer Hinsicht, ist sie doch ein tiefgreifender und in hohem Ausmaß fremdbestimmender Eingriff in das Werden und Sein von Menschen, mit umfangreichen

Einwirkungen auf emotionale, psychische und kognitive Eigenschaften und durchzogen von Machtverhältnissen, Asymmetrien und Zwangsmomenten“ (ebd., 101).

Doch unserer Ansicht nach wäre die Dimension der Temporalität – auf der u. a. Natalität und Generationalität lagern – anders anzusetzen. In dieser Hinsicht ließe sich auch argumentieren, dass Erziehung/erziehen immer bereits getan wird und auch getan werden muss. Dieser Umstand müsste unserer Ansicht nach in das wissenschaftliche Denken über Erziehung/erziehen aufgenommen sein sowie empirisch beforscht wie auch theoretisch beschrieben werden. Dabei muss die Frage auch lauten, wie überhaupt kommen wir zu unserem Wissen über Erziehung/erziehen – abseits eingefahrener Diskurse und eingedenk biografischer Erfahrungen? Die Reflexion des Eingriffs dürfte dabei weder dazu führen, dass absolute Erziehungswirkksamkeitsvorstellungen tonangebend werden, noch sollte Erziehungsnotwendigkeit negiert werden. Auch weil u. E. Erziehung unverzichtbar bleibt, um Menschen Teilhabe an Gesellschaft, Wissen, Können, Denken und Handeln zu ermöglichen.

Die Frage der Legitimität und daher die nach der Begründung von Erziehung wäre somit und unbedingt je nach Kontext zu unterscheiden. Familiäre Erziehung hat andere Begründungsmuster und Optionen als Formen des Erziehens in Institutionen. An Letztere richten sich u. a. Ansprüche der Professionalität. Die Komplexe von Legitimität stellen sich auch in diesen Feldern als von Macht- und Ungleichheitslinien durchzogene Räume dar. Dabei sind, hier nehmen wir eine Erweiterung unserer eigenen Perspektive

vor, der Sachverhalt von Macht und die Auswirkungen des Handelns, wie im Falle des Erziehens, nicht nur ein umfassendes pädagogisches, sondern auch ein gesellschaftliches Spezifikum. Daher verbirgt sich hier, sozialphilosophisch gesehen, auch immer die Aufforderung, den jeweils Anderen gerecht zu werden (Lévinas 2012). Im Erziehen stellt sich zudem die Frage des Zusammenlebens in sehr spezifischer Weise, u. a. in Bezug auf das Neue und der weiteren Frage danach, wie dafür qua Natalität und Generationenabfolge Sorge getragen werden kann (Masschelein 1992). Erziehen kann daher nicht nur kontingente Ziele haben, sondern es hat generell mit besonderen Formen der Unbestimmtheit zu tun. Die nächste Frage, die sich daran anschließt, wäre daher, ob Erziehen in die Erwachsenen- und Weiterbildung eigenständig integriert werden kann, ob z. B. durch das Fehlen der Generationenbeziehung, mitsamt ihrer eigenen ethischen Tragweite, nicht doch Unterschiede markanter werden, die den Rekurs auf Erziehung in diesem pädagogischen Handlungsfeld in Teilen verhindern.

Wir sehen Holzers Text daher als willkommene Einladung, diese Debatte in Auseinandersetzung mit den Archiven des pädagogischen Denkens und an empirischem Material zu suchen. Denn Holzers Offerte erscheint uns erkenntnistheoretisch und -politisch angebracht. Holzer hat eindrücklich auf Basis aktuellen erziehungstheoretischen Denkens gezeigt, dass es sinnvoll möglich ist, zu denken, dass Erwachsenenbildung erzieht. Sowohl die Frage nach der Adressierung Erwachsener in pädagogischen Kontexten (exemplarisch Dinkelaker 2021) als auch die neue Konjunktur in der Thematisierung von Generativität

(Hartmann 2022; Brinkmann, Rieger-Ladich & Weiß 2023) können in dieser Weise von Fragen nach den Spezifika in Formen des Erziehens profitieren. Zudem wäre eine neue forschersche Aufmerksamkeit auch auf die Verhandlung von gesellschaftlichen Bedingungen, generationalen Ordnungen, den natalen Phänomenbereichen und normalisierenden Diskursen zu richten. Dabei könnte man von empirischem Material ausgehen, hinsichtlich der Thematisierung von theoretischen Beschreibungen arbeiten und im Hinblick auf verhandelte Normhorizonte Diskursräume eröffnen. Insofern erachten wir den Vorstoß Holzers entlang des Begriffes der Erziehung und ihre Überlegungen zu den Einsatzbereichen von Erziehung als plausibel, über den es zu streiten gilt.

## Literatur

- Arendt, Hannah (1960). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baader, Meike (1996). *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit: Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*. München: Luchterhand.
- Baader, Meike; Breitenbach, Eva & Rendtorff, Barbara (2021). *Bildung, Erziehung und Wissen der Frauenbewegungen. Eine Bilanz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baader, Meike; Eßer, Florian & Schröer, Wolfgang (2014). *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. In Meike Baader; Florian Eßer & Wolfgang Schröer (Hrsg.). *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt a.M.: Campus, 7–20.

- Balzer, Nicole (2004). Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In Norbert Ricken & Markus Rieger-Ladich (Hrsg.). *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, 15–35.
- Barad, Karen (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Brezinka, Wolfgang (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. München: Reinhardt.
- Brinkmann, Malte; Rieger-Ladich, Markus & Weiß, Gabriele (2023). *Generation und Weitergabe: Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bünger, Carsten (2015). *Bildung – Macht – Subjektivierung? Sondierungen im Feld der Bildungsforschung*. In Eveline Chrisof & Erich Riboltis (Hrsg.). *Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Wien: Löcker. 15–29.
- Butler, Judith (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dinkelaker, Jörg (2021). *Erzogenenbildung. Paradoxien der pädagogischen Adressierung Erwachsener*. In Juliane Noack Napoles; Michael Schemmann & Jörg Zirfas (Hrsg.). *Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen*. Weinheim: Beltz Juventa, 26–42.
- Foucault, Michel (2006 [1977/1978]). *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesung am Collège de France 1977–1978*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Forster, Edgar (2019). *Die Frage nach epistemischer Normativität in der Erziehungswissenschaft*. In Wolfgang Meseth; Rita Casale; Anja Tervooren & Jörg Zirfas (Hrsg.). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 139–154.
- Hartmann, Anna (2022). *Entsorgung der Sorge: Geschlechterhierarchie im Spätkapitalismus*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Kessl, Fabian (2005). *Der Gebrauch der eigenen Kräfte: eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Koch, Sandra (2022). *Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Krinninger, Dominique (2019). *Kritische Anmerkungen zur Vermeidung des Erziehungsbegriffs*. In Wolfgang Meseth; Rita Casale; Anja Tervooren & Jörg Zirfas (Hrsg.). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 203–221.
- Lévinas, Emanuel (2012). *Die Spur des Anderen: Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Freiburg: Alber.
- Marotzki, Winfried; Nohl, Arnd-Michael & Ortlepp, Wolfgang (2005). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Masschelein, Jan (1991). *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Masschelein, Jan (1992). *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*. In Helmut Peukert; Jörg Ruhloff

- & Käte Meyer-Drawe (Hrsg.). Pädagogik und Ethik. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 81–103.
- Masschlein, Jan & Simons, Marin (2017). Die Schule und die Universität reklamieren. Pädagogische Annäherung an eine Katastrophe. In Carsten Bünger; Barbara Platzer & Lothar Wigger (Hrsg.). Nach Fukushima? Zur erzie- hungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen. Internationale Pers- pektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37–53.
- Meyer-Drawe (2001). Erziehung und Macht. In Vierteljahresschrift für Wissenschaftli- che Pädagogik, 77 (4), 446–457.
- Mollenhauer, Klaus (1970). Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. Wein- heim: Juventa.
- Ricken, Norbert (2007). Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Röcke, Anke (2021). Soziologie der Selbstop- timierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ruhloff, Jörg (1979). Das ungelöste Norm- problem der Pädagogik. Heidelberg: Quel- le und Meyer.
- Schäfer, Alfred (2004). Alterität: Überlegun- gen zu Grenzen des pädagogischen Selbst- verständnisses. In Zeitschrift für Pädago- gik, 50 (5), 706–726.
- Schäfer, Alfred (2011). Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wehren, Sylvia (2020). Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädago- gischen Theorieentwicklung. Bad Heil- brunn: Klinkhardt.
- Wimmer, Michael (1999). »Spiegel ohne Stanniol«. Zum Status der Repräsentation in der wissenschaftstheoretischen Grundla- gendiskussion. In Alfred Schäfer & Michael Wimmer (Hrsg.). Identifikation und Re- präsentation. Opladen: Leske + Budrich, 39–67.
- Wimmer, Michael (2006). Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxiepro- blem in der Pädagogik. Bielefeld: transcript.

**Lukas Schildknecht**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Allgemeine Erzie- hungswissenschaft der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Diskursforschung, Kind- heitpädagogik und Kulturelle Bildung.

---

✉ [lukas.schildknecht@uni-hamburg.de](mailto:lukas.schildknecht@uni-hamburg.de)

---

**Sylvia Wehren**, Dr.in, Habilitandin im Be- reich Allgemeiner Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim. Forschungs- schwerpunkte: Erziehungs- und Bildungs- theorien, Disziplingeschichte, Historische Jugendforschung, Kinder- und Jugentage- buchforschung, bildungshistorische Emo- tionsgeschichte, erziehungswissenschaftliche Körpertheorie- und -praxis, Digitale Bildung, Jugendkulturen in (post-)Digitalität und post- und transhumanistische Theorie.

---

✉ [wehren@uni-hildesheim.de](mailto:wehren@uni-hildesheim.de)

---