

Wie Erwachsenenenerziehung weiterdenken?

Daniela Holzer

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird die Möglichkeit genutzt, auf ausgewählte Ausführungen in den Repliken wiederum zu antworten. Nach einer einführenden Reflexion zu Kränkungen in schriftlichen Diskussionsprozessen wird erkundet, aus welchen Disziplinen und mit welchen theoretischen Ansätzen in den Repliken die Diskussion um die Erziehung Erwachsener geführt wird. Einige mehrfach aufgegriffene Aspekte, die eine Vertiefung oder eine Antwort herausfordern, werden anschließend eingehender beleuchtet: Zunächst erkunde ich einige Fragen zu Mündigkeit, Autonomie und Freiwilligkeit. Anschließend widerspreche ich der Zuschreibung, ich vertrete ein repressives Erziehungsverständnis, und verteidige mein Plädoyer für einen in den Repliken häufiger kritisierten offenen Erziehungsbegriff. Zuletzt versammle ich noch offene Fragen und mögliche nächste Erkundungsschritte.

Erwachsenen- und Weiterbildung · Erziehung · Erwachsenenenerziehung · kritische Erwachsenenbildung

Wie Erwachsenenenerziehung weiterdenken?

Daniela Holzer

Welch Privileg! Im Wissenschaftsbetrieb sind Gelegenheiten äußerst selten, in ausführliche schriftliche Debatten mit Kolleg:innen zu kommen. Wie rar – oder eigentlich fast inexistent – ist es, dass ein eigener Beitrag gleich von mehreren Kolleg:innen eingehend diskutiert wird. Und wie besonders ist die Möglichkeit, diesen Kolleg:innen wiederum antworten zu können. Im schnelllebigen und dicht gedrängten Wissenschaftsbetrieb publizieren wir zwar schier unüberschaubare Mengen an Beiträgen. Wir rekurrieren auf Veröffentlichungen von Kolleg:innen, finden aber kaum ausreichend Zeit, um uns in der eigentlich gebotenen Tiefe damit zu befassen oder explizit und ausführlich in einen Dialog mit ihnen zu treten. Vertraut sind uns hingegen Peer-Review-Bewertungsverfahren, die aber eher kommentierenden oder gutachterlichen Charakter haben. Wie wohlthuend, aber auch herausfordernd ist hingegen die hier vertiefende und offen zu führende Debatte.

Die Repliken auf meinen Beitrag „Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!“ (Holzer 2022) bergen eine Fülle an Denkanstößen und Argumentationen, deren Umfang und Vielfalt ich im Versuch einer antwortenden Diskussion nicht gerecht werden kann. An vielen Punkten gälte es, Ausführungen zustimmend zu kommentieren, für ein genaueres Verständnis nachzufragen oder Einsprüche zu formulieren und Gegenargumente geltend zu machen. All dies ist hier nicht im eigentlich erforderlichen und wünschens-

werten Maß leistbar, wird aber vielleicht an anderen Orten nachgeholt. Ich rekurriere daher vielmehr auf ausgewählte Aspekte, insbesondere solche, denen ich in mehreren Beiträgen begegnet bin, die mich besonders zu Zuspruch oder Gegenrede angeregt haben oder die weitere Nachdenkprozesse bei mir angeregt haben. Viele wunderbare Gedanken und Ausführungen bleiben daher leider notwendigerweise undiskutiert. So manche Punkte, denen ich noch gern widersprechen würde, muss ich ebenso außen vor lassen wie Denkanstöße, die ich noch gern vertiefen würde. Nicht-Erwähntes ist keineswegs ein Zeichen von Unwichtigkeit oder gar Geringschätzung, sondern pragmatischen Auswählerfordernissen geschuldet. In meiner Replik auf die Repliken werde ich ebenso wie im Auftaktbeitrag vielfach fragend bleiben, weil eingehende Diskussionen einzelner Aspekte zu viel unberücksichtigt lassen müssten und weil meine Überlegungen aufgrund der erst am Anfang stehenden Betrachtung in vielen Belangen immer noch nicht ausreichend komplex angereichert sind. Im Unterschied zum Ausgangsbeitrag werde ich diesmal aber stärker meine kritische Position einbringen.

Prolog: Kränkungen reflexiv wenden

Wissenschaft ist (auch) eine Kampfarena. In der Wissenschaft wird um Positionen und Deutungshoheit gerungen, werden widerstreitende Erkenntnisinteressen in Reibung gebracht und wird um Sichtbarkeit, Anerkennung und nicht zuletzt um Karrie-

ren konkurriert. Nicht selten geht dies mit Kränkungen einher, die entweder von den Sender:innen durchaus absichtlich zugefügt werden oder bei den Adressierten unabhängig von solchen Intentionen zuweilen auftauchen. Eine produktive Diskussion, ein Streit um Positionen und Argumente wird – so meine Wahrnehmung – durch Kränkungen, aber auch durch unreflektierte Reaktionen darauf, vielfach verhindert.

Zugleich ist es im Wissenschaftsbetrieb nicht opportun, über emotionale Regungen und damit auch diese Kränkungen offen zu sprechen. Vielmehr verarbeiten wir sie allein hinter verschlossenen Türen, ebenso aber durch – für die Psychohygiene wichtigen – Lästereien unter Kolleg:innen oder manchmal in elaborierten, aber deshalb oft nicht weniger bissigen Seitenhieben in wissenschaftlichen Diskussionen oder Texten. In diesem Prolog möchte ich dieser manchmal unausweichlich wahrnehmbaren Kränkung zumindest kurz Raum geben und ihr reflexiv nachspüren, denn sie stellte sich trotz all meiner Versuche, sie nicht zuzulassen, sondern offen die Diskussionen anzunehmen, an der einen oder anderen Stelle beim Lesen der Repliken ein.

Vorausschicken möchte ich meine Anerkennung an alle Autor:innen für ihre wertschätzenden Diskussionen, sowohl in der Zustimmung als auch der Kritik und der Einsprüche. Dennoch regten sich bei mir Emotionen, die zuweilen den Stachel der Kränkung in sich trugen. Wodurch genau eine Kränkung ausgelöst wird, lässt sich auf den ersten Blick manchmal nicht gleich feststellen, die emotionale Reaktion hingegen erfolgt prompt in Form einer ge-

fühlsgeladenen Abwehr: Das habe ich doch nie so gesagt! So war das doch nicht gemeint! Etc. Solche Reaktionen sind meines Erachtens kaum vermeidbar und sie haben durchaus ihre Berechtigung, sich Raum zu verschaffen. Schließlich stellt eine Kritik, ein Einwand, eine bestimmte Lesart meinen Text, meine Positionen, meine Argumente zunächst in Frage. Dies trägt den Stachel in sich, sich missachtet, missverstanden, nicht ernst genommen zu fühlen. Der Stachel trifft aber auch auf bereits offenliegende Nerven aus Kämpfen um erkenntnistheoretische Positionierungen und aus gegenseitigen Angriffen auf epistemologische und argumentative Grundparadigmen und damit einhergehenden Konflikten um Deutungshoheit und Bedeutsamkeit.

Kränkungen können gleichermaßen Impulse zur Selbstkritik auslösen – habe ich ungenau formuliert? – wie auch Ärger oder Abwehr. Aus der Verstimmung entspringen nicht selten Trotz oder beleidigte Gegenangriffe. Ich mag das nicht. Ich mag es nicht, wenn sich Kränkungen als fachliche Gegenrede tarnen. Und ich mag es noch weniger, wenn innerhalb von Fachgesellschaften oder in universitären Arbeitskontexten aus Kränkungen situative Bosheiten oder langjährige Feindschaften erwachsen, die fachliche Zusammenarbeit, kollegialen Austausch oder gemeinsame Interessen manchmal von vornherein torpedieren. Die Kunst besteht meines Erachtens darin, Kränkung bei sich wahrzunehmen, sie auf deren Ursprung zu befragen und ersten Reaktionen *nicht* nachzugeben, sondern in eine argumentative Auseinandersetzung zu treten und so Kränkungen reflexiv zu wenden.

Erkundungen von Sprecher:innenpositionen

Dass mein Aufschlag zur Frage von Erziehung Erwachsener so großen Widerhall findet, ist für mich zum einen überraschend und erfreulich, schein ich doch einen gewissen Nerv getroffen zu haben, zum anderen bin ich ein wenig erstaunt, dass die Resonanz in hohem Ausmaß von Forscher:innen aus Feldern kommt, die nicht oder kaum in der Erwachsenen- und Weiterbildung verankert sind. Der Versuch einer subdisziplinären Zuordnung ist zwar kaum trennscharf zu vollziehen, ich möchte dennoch eine ungefähre Sortierung der Repliken versuchen, weil damit zugleich bereits angedeutet wird, aus welchen Perspektiven und in welche Richtungen die Diskussionen orientiert sind.

Martin Hunold (2022) und Arnd-Michael Nohl (2023) befassen sich selbst bereits seit längerem mit Erziehung von Erwachsenen. Ihr Fokus liegt stärker auf organisationspädagogischen und demokratiepädagogischen Fragen, wenn auch mit einzelnen Übergängen zur Erwachsenen- und Weiterbildung. Ich habe bereits in meinem Ausgangsbeitrag diese Arbeiten aufgegriffen. Henning Pätzold (2023) schreibt aus einer primär in der Erwachsenen- und Weiterbildung verankerten Perspektive, obwohl er derzeit auch besonders stark in der Organisationspädagogik aktiv ist. Zwei weitere Beiträge von vier Autor:innen, Thomas Fuhr (2022), Jasmin Dazer, Nadja Schwendenmann und Juliane Klopstein (2022), stammen aus gemeinsamen Arbeitszusammenhängen im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung mit allerdings engen Bezügen zu allgemeinpä-

dagogischen Theorien. Christoph Damm (2023) diskutiert Erwachsenenbildung aus der Sicht der Sozialen Arbeit, die er aber aufgrund der eigenen Biographie und persönlichen Interessen mit Erwachsenen- und Weiterbildung direkt verknüpft. Mit einem Forscher:innenblick aus den Fachbereichen der allgemeinen oder systematischen Erziehungswissenschaft diskutieren hingegen Florian Dobmeier (2022), Lukas Schildknecht und Sylvia Wehren (2023) meinen Beitrag. Maike Lambrecht (2023) forscht im Bereich der Schulforschung, legt hier aber den Schwerpunkt auf erziehungstheoretische Grundfragen, und Daniel Lieb, Sarah Ganss und Pia Diergarten (2022) sind an einem Lehrstuhl für Historische Pädagogik und Globale Bildung verankert.

Eine organisatorische oder subdisziplinäre Einbettung ist aber nur eine grobe Orientierung, die Diskussionen erfolgen vielmehr aus verschiedenen erkenntnistheoretischen Verortungen und theoretisch differenten Perspektiven. Ich kann hier die Ansätze nur holzschnittartig nachzeichnen und bitte um Nachsicht, wenn die Zuordnung vielleicht vorschnell und angesichts meiner unvollständigen Kenntnis der jeweiligen Positionen allzu vereinfachend ist. Eine ungefähre Systematisierung halte ich aber für wichtig, weil die jeweiligen Zugänge die Argumente für die Diskussion meines Beitrags speisen. Auffällig finde ich, dass sich gleich mehrere Repliken auf Klaus Pranges operative Pädagogik beziehen, zum einen als grundlegende Prämisse für die eigenen Ausführungen (Dobmeier 2022; Dazer et al. 2022; Fuhr 2022) und zum anderen in einer kritisch gewendeten oder erweiterten Diskussion (Lieb et al. 2022; Damm 2023). In anderen

Beiträgen werden weniger explizit benannte Theorien zur Geltung gebracht, die Diskussionen erfolgen aber entlang bestimmender Grundpositionen, seien diese systemtheoretisch (Pätzold 2023), differenz- und heterogenitätstheoretisch (Lambrecht 2023) oder eher machttheoretisch, praxeologisch oder allgemeiner erziehungstheoretisch oder bildungsphilosophisch orientiert (Schildknecht & Wehren 2023; Hunold 2022, Nohl 2023; Damm 2023).

Was regt an und auf?

Interessant finde ich, dass die vorliegenden Repliken durchwegs zustimmend davon ausgehen, dass Erziehung auch bei Erwachsenen durchaus möglich, denkbar, vielleicht sogar notwendig, bereits empirisch aufzeigbar sei und daher als gegeben angenommen werden müsse. Von mir aufgeworfene Fragen werden aufgenommen und erweitert, indem unter anderem Beispiele aus empirischen Forschungen eingebracht werden (z.B. Dazer et al. 2022; Nohl 2023; Lambrecht 2023), Begründungen für eine eventuelle Notwendigkeit und damit Legitimation von Erwachsenen-erziehung erkundet werden (z.B. Damm 2023; Nohl 2023) oder von mir nur kurz gestreifte Erkenntnisse zu Erwachsenen-erziehung umfassender dargestellt werden (Nohl 2023). Ich bin erstaunt, dass keine der Repliken meinen für weite Teile der Erwachsenen- und Weiterbildung vermutlich provokanten Aufschlag explizit zurückweisen. Liegt es vielleicht daran, dass aus dem Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung nur wenige Repliken vorliegen? Oder liegen wenig Repliken aus diesem

Feld vor, weil mein Ansinnen von manchen von vornherein als irrelevant wahrgenommen wird und daher kein Interesse an einer fachlich vertiefenden Auseinandersetzung besteht? Vielleicht wurde der Call for Replies auch einfach nicht wahrgenommen oder – was wir alle im Wissenschaftsbetrieb kennen – waren gerade keine Ressourcen für Repliken vorhanden? Vielleicht ist es aber auch nur Zufall.

Bei den antwortenden Autor:innen hat also nicht die These der Erwachsenen-erziehung skandalisiert, sondern an- oder sogar aufgeregt haben vielmehr andere von mir aufgeworfene oder meiner Argumentation zugeschriebene Aspekte. Angeregt wurden beispielsweise Ausführungen zu Mündigkeit, Autonomie und Freiwilligkeit, die mich wiederum zu weiteren Überlegungen veranlasst haben. Mehrfach kritisiert wurde hingegen, dass ich Erziehung zu sehr in den Kontext von negativen Konnotationen, von Disziplinierung und einem eher repressiven Charakter setze (z. B. Dazer et al. 2022; Fuhr 2022; Lieb et al. 2022; Nohl 2023; Schildknecht & Wehren 2023) und meine Neigung zu einem offenen Verständnis von Erziehung (z.B. Fuhr 2022; Nohl 2023; Schildknecht & Wehren 2023). Ich werde auf diese beiden Punkte am Ende meiner Diskussion noch näher eingehen.

Einige hat wiederum mein Bedauern über die Verwendung eines ‚leider‘ systemtheoretischen Erziehungsbegriffs zu Kommentaren herausgefordert oder dazu, sich explizit für eine systemtheoretische Perspektive stark zu machen (z. B. Dobmeier 2022; Pätzold 2023). Zunächst ist an dieser Stelle allerdings eine Berichtigung meinerseits erforderlich: Ich

habe sowohl für Nohls als auch Hunolds Erziehungsbegriff aufgrund ihrer Verweise zu Dieter Lenzen und Niklas Luhmann diese Zuschreibung vorgenommen, war aber dabei leider nicht sehr treffsicher. Nohl formuliert dazu in seiner Replik, dass er die Bezugnahme mehr handlungs- und alltags- als systemtheoretisch verortet wissen möchte (Nohl 2023, 11) und bei Hunold (2022) ist zudem explizit hervorzuheben, dass trotz vereinzelter Anleihen bei Luhmann in erster Linie macht- und klassentheoretische Positionen seinen Blick leiten. Hier war ich unachtsam, etwas vorschnell und unterinformiert. Meine Bewertung, systemtheoretische Bezüge zu bedauern, halte ich dennoch aufrecht. Als immer deutlich ausgewiesene Vertreterin kritisch-theoretischer Wissenschaft sind für mich die Differenzen in wissenschaftstheoretischen und erkenntnispolitischen Grundlagen und in darauf beruhenden Analysen und Einschätzungen bedeutsam. Radikale Gesellschaftskritik, normative Gehalte von Erkenntnis und nicht zuletzt Parteinahme und Urteil kritisch-theoretischer Wissenschaft sind auch für Erziehungsverständnisse relevant und gilt es näher zu begründen und in Abgrenzung zu anderen Verständnissen zu bringen, auch wenn ich dies an dieser Stelle nicht leisten kann.

Postulierte Mündigkeit?

Ein in Erziehungsdiskussionen und in der Erwachsenenbildung immer wieder ins Treffen geführter Begriff ist jener der Mündigkeit. Auch in einigen Repliken wird der Mündigkeit einige Aufmerksamkeit gewidmet,

um damit Erziehungsziele zu benennen, insbesondere aber, um Erwachsensein und Erwachsenenbildung zu beschreiben (z. B. Dazer et al. 2022; Fuhr 2022; Nohl 2023). Mündigkeit wird als Ziel und damit Ende von Erziehung aufgerufen. Erwachsene gelten als mündig. Und Erwachsenenbildung wird als Bildung grundsätzlich mündiger Erwachsener umrissen. Ich möchte mich aber – im Unterschied zu einigen Autor:innen – entschieden dagegen aussprechen, Mündigkeit als belastbare Abgrenzungsmarkierung zwischen Erziehung und (Erwachsenen-)Bildung oder zwischen Nicht-Erwachsenen und Erwachsenen zu setzen. Mündigkeit bleibt selbst im Versuch einer näheren Bestimmung zu sehr uneindeutig und brüchig und taugt daher als Ahnung, aber nur begrenzt als Begrenzung. Bereits ein einfaches Verständnis von Mündigkeit als Fähigkeit zu selbständiger Lebensführung ist nicht an bestimmten Lebensaltern festzumachen. Noch mehr zeigen sich die Fallstricke der Mündigkeit in kritischen Analysen, wenn beispielsweise Gernot Koneffke (1999) davon spricht, dass in der bürgerlichen Gesellschaft „Unfreiheit [...] die Form der Mündigkeit“ (ebd., 304) hat. Dennoch bleibt Mündigkeit als Erziehungsziel meist einfach gesetzt, ohne nähere Ergründung zu versuchen. Und in der Erwachsenenbildung wird die unumstößlich angenommene und unhinterfragt postulierte Mündigkeit von Erwachsenen – wie ich in meinem Ausgangsbeitrag zeige – häufig aufgerufen, um Erwachsenenbildung zurückzuweisen. Es wäre aber überhaupt zuerst zu fragen, was aufgerufen wird, wenn von Mündigkeit gesprochen wird. Ich stelle mir sogar die Frage, ob wir nicht vielleicht vom Begriff

der Mündigkeit ganz absehen sollten, wenn Erwachsenen-erziehung verhandelt wird? Zu ungeklärt, vieldeutig und aufgeladen ist der Begriff (z. B. Bünger 2013), um ihn – wie es zumeist geschieht – ohne umfassende Klärungen als Chiffre ins Spiel zu werfen und auf die Wirkung als hehrer Anspruch zu vertrauen.

Nohl (2023) wirft durchaus die Problematik der Ungeklärtheit des Mündigkeitsbegriffs auf. Seine Argumentation von Erwachsenen-erziehung als mündige Entscheidung, sich temporär und jederzeit widerrufbar entmündigen zu lassen, überzeugt dennoch nicht ganz, denn Nohl postuliert damit doch weiterhin, dass Erziehungsbestrebungen an Unmündigkeit geknüpft sind und Erwachsene grundsätzlich als mündig angesehen werden. Gerade eine solche Argumentation deutet auf die Problematik des Mündigkeitsbegriffs hin: Mündigkeit ist dann ein Grundmerkmal von Erwachsenen und doch zugleich aus Partialmündigkeiten zusammengesetzt. Mündigkeit und Unmündigkeit existieren in einer Person nebeneinander, was Mündigkeit als umfassend verstandenes Charakteristikum oder grundsätzliche Berechtigungen aufzulösen scheint, vor allem aber die Problematik aufwirft, wer wann mit welchem Interesse, Recht und Macht Teilunmündigkeit festzulegen versuchen wird. Das Unbehagen, das die ‚freiwillige Entmündigung‘ bei mir erzeugt, kann ich argumentativ noch nicht entfalten und harre einer weiteren Erkundung. Die Ahnung geht aber in Richtung der Problematik von Herrschaftstechniken der freiwilligen Unterwerfung, sei es in Anschluss an hegemonietheoretische Ansätze von Antonio Gramsci (2012[1929–35]) oder an Michel

Foucaults Überlegungen zu Gouvernamentalität und Führung zu Selbstführung (z. B. Foucault 2004 [1978]). (Das Problem der Freiwilligkeit ist dann nochmals ein anderes, auf das ich noch zurückkomme.) Dass ich mit der Argumentation von Dazer, Schwendemann und Klopstein (2022) sympathisiere, dass widerständige Verweigerungen in Bewerbungstrainings als Verteidigung und Wiederherstellung von Mündigkeit gegen Zumutungen lesbar sind, wird jene, die meine Arbeiten kennen, nicht verwundern. Aber auch hier bleibt ungeklärt, was Mündigkeit genau meinen könnte. Ebenso wenig weiter hilft das nicht eingehender begründete Postulat von Dobmeier (2022), dass Mündigkeit nun mal Ziel von Erziehung sei.

Ich verorte mich in Fragen zu Mündigkeit jedenfalls bei den bereits in meinem Ausgangsbeitrag thematisierten kritisch-theoretischen Problematisierungen des Begriffs, in denen auf die Brüchigkeit und Widersprüchlichkeit von Mündigkeit verwiesen wird, beispielsweise auf deren Rolle in bürgerlichen Herrschaftsverhältnissen. Insbesondere Koneffke (2009) arbeitet akribisch heraus, dass Mündigkeit in der bürgerlichen Gesellschaft die unerlässliche Funktion hat, selbständig agierende und scheinbar frei handelnde Gesellschaftsmitglieder hervorzubringen und gerade dadurch immer auch ein Instrument der Fügung in diese Gesellschaft ist. Und auch wenn Mündigkeit mit Koneffke dialektisch gedacht somit unerlässlicher und damit unutilgbarer Teil der bürgerlichen Gesellschaft ist und gerade deswegen auch seine inhärenten kritisch-emanzipatorischen Potenziale entfalten könnte, so bleibt die derzeitige Realisierung von Mündigkeit eine begrenzte und unterwerfende.

Für die Frage der Erziehung erwächst aus diesen Problematiken jedenfalls der Anspruch, überhaupt zu klären, welche Erziehung zu welcher Mündigkeit führen soll. Zu Mündigkeit als kritische und widerständige Haltung gegen Herrschaft, wie dies kritische Ansätze entfalten (z.B. Adorno 1972 [1966])? Oder zu Mündigkeit, die nur den Schein der Freiheit mit sich führt (z.B. Koneffke 1999, 2009)? Für die Erwachsenenbildung wird aber jedenfalls das Abwehrargument bröckelig, Erziehung als für Erwachsene irrelevant zurückweisen zu können, da diese ja mündig seien. Denn: mündig in welchem Sinn? Ganz? Teilweise? Kritisch betrachtet vielleicht gar nicht mündig? Aber vielleicht erfordert gerade letzteres – aus kritisch-theoretischer Perspektive – eigentlich kritische Bildung, nicht aber Erziehung? Dann wiederum wäre Mündigkeit als Erziehungsziel wieder in Frage gestellt? Etc.

Das Problem mit der Autonomie

Auch die in manchen Repliken aufgerufene Autonomie als mögliche Grenzziehung zwischen Erziehung und Bildung oder zwischen Nicht-Erwachsenen und Erwachsenen überzeugt mich nicht ganz. Damm (2023) setzt bei der Autonomie an, um Erwachsenen-erziehung in bestimmten Situationen, bei ihm im Kontext von Sozialer Arbeit mit Erwachsenen, zu legitimieren beziehungsweise sogar als Notwendigkeit zu argumentieren. Er verfolgt das Argument, dass Erwachsenen-erziehung einer stellvertretenden Krisenbewältigung dienen könne (und solle), die nur durch Eintreten in eine Situation möglich

sei, die mit einer temporären „De-Autonomisierung durch Professionelle“ (Damm 2023, 59) einhergehe. Dieser Ansatz scheint mir der oben genannten temporären Entmündigung bei Nohl sehr verwandt. Damm führt seine Argumentation allerdings dahin, dass die Notwendigkeit einer solchen De-Autonomisierung einer professionellen Beurteilung zu folgen habe und nicht – wie bei Nohl – eine freiwillige Entscheidung sei. Und, so Damm weiter, ein solcher Eingriff sei nur zu rechtfertigen, wenn die betroffenen Personen ohnehin bereits aufgrund ihrer gesellschaftlichen Position oder biographischer Ereignisse in ihrer Autonomie eingeschränkt seien. Damms Argumentation eröffnet einige äußerst interessante und weiter zu erörternde Anknüpfungspunkte, zugleich tauchen bei mir allerdings unwillkürlich Fragen auf, beispielsweise: Nur Menschen in ohnehin schon benachteiligten Situationen ist dann also auch noch Erziehung zumutbar? Anderen hingegen nicht?

Einen ganz anderen Argumentationsweg schlägt hingegen Lambrecht (2023) ein, die Heteronomie und Autonomie in ein kompliziertes Verhältnis setzt. Sie argumentiert – u. a. entlang von Immanuel Kant – ein pädagogisch gängiges Verständnis (und Dilemma), dass Erziehung auf eine durch Heteronomie zu erzeugende Autonomie gerichtet sei. Zugleich aber öffnet sie die innewohnenden Widersprüchlichkeiten – und ich stimme ihrer Diagnose zu –, dass es eine unzulässige Vereinfachung wäre, Erziehung mit Heteronomie und Bildung mit Autonomie gleichzusetzen, da Heteronomie und Autonomie vielmehr komplex verwoben sind. Selbst die Aufforderung zu Autonomie kann

ein heteronomes Ansinnen sein, ein Zumutungscharakter wohne nicht nur der Heteronomie inne, sondern ebenso einem Mündigkeits- und Autonomiepostulat (Lambrecht 2023, 24). Dieser Denkrichtung schließe ich mich unumwunden an. Wie unter anderem Koneffke (2009) in einem seiner letzten Texte herausarbeitet, ist die „verzwickte Domestikation der Autonomie“ eine Brauchbarmachung von Autonomie für die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft und die Interessen der darin herrschenden Kräfte. Aber auch in zahlreichen anderen kritischen Analysen wird Autonomie in ihrer Aufladung als absolute Freiheit problematisiert und als Illusion entlarvt (Schäfer 2017, 103, Bezugnehmend auf Meyer-Drawe; Thompson 2020, 85), was der gesellschaftlichen Funktionalität allerdings keinen Abbruch tut, sondern im Gegenteil diese sogar unterstützt. Ähnlich der Mündigkeit ist also auch Autonomie auf deren Rolle für Herrschaftsinteressen und der daraus resultierenden Reduktion auf instrumentelle Funktionalität zu befragen. Damit wäre Autonomie als Erziehungsziel differenziert auszubuchstabieren und die Widersprüchlichkeiten herauszuarbeiten statt mit Freiheitspathos aufgeladen postuliert zu werden.

Brüchige Freiwilligkeit

Bleibe noch die Problematik der Freiwilligkeit. Pätzold (2023) legt den Fokus auf Freiwilligkeit als Dreh- und Angelpunkt, um Erziehung Erwachsener zu verhandeln beziehungsweise zu legitimieren. Erwachsene begäben sich eben freiwillig – weil im Unterschied

zu Kindern mit Entscheidungsmacht ausgestattet – in sogenannte ‚sanktionsbewehrte‘ Situationen, ein Begriff, den Pätzold, Nohl, Hunold und andere als wesentliches Merkmal für erziehende Momente verwenden. Ich entdecke hier Ähnlichkeiten zu Nohls (2023) oben bereits genannter Argumentation, dass sich Erwachsene freiwillig in entmündigende Situationen begeben. Nohl betont dabei allerdings die Dringlichkeit, dass dies nur legitimierbar sei, wenn jederzeit ein Widerruf, also ein Aussteigen aus der Situation, möglich sei. Gerade dies ist in der Erwachsenenbildung aber eben oft gar nicht möglich, wenn beispielsweise – wie Hunold (2022) ebenfalls zeigt – durch Integrations- oder Arbeitsmarktaufgaben ein Zwangscharakter entsteht. Sind nun direkt unter Auflagen erzwungene oder indirekt über Erwartungen und Versprechungen initiierte Erwachsenenbildungsmaßnahmen erziehend? Oder bildend? Oder keines von beidem, sondern Lernzwänge oder Wissenserwerbszwänge oder sogar Zwänge jenseits pädagogischer Ansinnen?

Mit Lambrecht (2023) ließe sich zudem der Blick auf die Widersprüchlichkeit in der Freiwilligkeit lenken. Sie analysiert an einem empirischen Beispiel, wie eine ‚Freiwilligkeit‘, sich in Kursanforderungen zu fügen, letztlich erzwungen wird. Auch zur Freiwilligkeit lässt sich ähnlich wie zur Autonomie die Problematik der gesellschaftlichen Formung der Spielräume von Freiwilligkeit, mehr aber noch der Frage der Formung des Willens und Wollens in Diskussion bringen. Unter anderem an Foucaults ersten Skizzen und von anderen weiter differenzierten Analysen zur Gouvernementalität anknüpfend (z.B. Foucault 2004 [1978], 2004 [1979];

Pongratz 2010), ist die Freiwilligkeit und die Möglichkeit rationaler, abwägender Entscheidungen entschieden in Frage zu stellen. Freiwilligkeit ist damit als Argumentation erwachsenen Handelns unzureichend, denn es kann etwas als Freiwilliges erscheinen, das dennoch gesellschaftlichen Normativen folgt. Es ist aber auch Freiwilligkeit als Legitimation für Erwachsenen-erziehung dahingehend zu befragen, was denn dies für eine Legitimation oder Zurückweisung von Erziehungsansinnen bei Erwachsenen bedeutet: Wenn nur freiwillige Einlassungen in entmündigende oder de-autonomisierende Situationen als zulässige Erwachsenen-erziehung angesehen werden, würde dies bedeuten, dass durchaus häufig zwangsbelegte Eingriffe als unzulässig zurückzuweisen wären, also beispielsweise Erziehungsmomente in Integrations-, Arbeitsmarkt- oder Gemeinwohlmaßnahmen? Zu viele Fragen bleiben aus meiner Sicht offen, um auf Freiwilligkeit als zentrales Element zu setzen.

Repressive Erziehung versus hehre Bildung?

In einigen Repliken haben sich an meinen Hinweisen auf disziplinierende, deformierende und formende Elemente von Erziehung Einwände entzündet. In meinen Beitrag wird von manchen hineingelesen, dass ich einen spezifischen Erziehungsbegriff vertrete, der zudem zu eng an negativ behafteten, repressiven, autoritären, deformierenden, zwangsorientierten Verständnissen orientiert sei (z. B. Dazer et al. 2022; Fuhr 2022; Lieb et al. 2022; Nohl 2023; Schildknecht & Wehren

2023). Zunächst möchte ich betonen, dass ich (noch) weit davon entfernt bin, einen eigenen Erziehungsbegriff zu formulieren und dies in diesem Beitrag auch nicht das Anliegen war. Ich verstehe mich immer noch als fragend und suchend, sowohl hinsichtlich des Erziehungsbegriffs als auch bei der Frage von Erziehung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ich vertrete auch keineswegs, wie zuweilen herausgelesen, die Ansicht, Erziehung sei primär repressiv und disziplinierend. Vielmehr referiere ich, dass sich die Erwachsenen- und Weiterbildung allzu gerne mit einer solchen Zuschreibung von Erziehungsfragen abwendet und den hehren Begriff der Bildung gerade aufgrund seiner Konnotationen und Aufladungen mit Emanzipation, Selbstbestimmung, Autonomie etc. dagegen in Stellung bringt. Weder vertrete ich, dass Erziehung vor allem repressiven Charakter habe, noch dass Bildung der wundervolle Gegenpart sei (z. B. Fuhr 2022), denn beides trifft nicht zu, wie dies auch in zahlreichen Beiträgen überaus differenziert diskutiert wird.

Ich stimme den Einwänden also durchaus zu, dass Erziehung nicht lediglich disziplinierend, sondern ebenso auch förderlich, emanzipierend, ermöglichend ist. Aber eben nicht nur. Und dieses ‚nicht nur‘ spielt aus meiner Sicht in der Frage der Erziehung von Erwachsenen eine besonders wichtige Rolle, wenn es um deren Legitimierung oder Zurückweisung geht. Zugleich lenke ich aufgrund meiner radikal kritischen Perspektive den Blick dennoch – das gebe ich unumwunden zu – in hohem Ausmaß auf anpassende, disziplinierende und formende Aspekte, da gerade darin herrschaftsstabilisierende und unterdrückende Herrschaftsinteressen sichtbar gemacht

werden können und Pädagogik und Erwachsenenbildung auf ihre Mitwirkung und Mitherstellung dieser Verhältnisse zu befragen sind. Zumal ja selbst positiv aufgeladene, sanft erscheinende, sogar befreiend klingende Aspekte für anpassende und unterwerfende Subjektivierungsprozesse funktional sein können (z. B. Heydorn 2004 [1970]; Schäfer 2017, Pongratz 2010), wie ich bereits u. a. bei der Mündigkeit und Autonomie diskutiert habe (s. a. Lambrecht 2023). Spätestens an dieser Stelle wäre daher aus meiner Sicht erforderlich, Diskussionen um einen formal definierten Erziehungsbegriff zu verlassen und sich normativen Bestimmungen zuzuwenden, denn eine bürgerliche Erziehung zu Mündigkeit und eine kritische Erziehung zu Widerstand müssen sich wohl vermutlich auch formal unterscheiden.

Einem negativ aufgeladenen Erziehungsbegriff nun einen umso hehren Bildungsbegriff entgegenzustellen, halte ich aber ebenso für höchst problematisch. In einigen Beiträgen wird mir ein solches Ansinnen zugeschrieben oder zumindest auf die Möglichkeit einer solchen Gegenüberstellung – durchaus kritisierend – verwiesen (z. B. Fuhr 2022). Wiederrum muss ich betonen, dass ich lediglich beschreibe, dass die Erwachsenenbildung sich in Abgrenzung zur Erziehung allzu häufig eines hehren, schillernden, positiv aufgeladenen Bildungsbegriffs bedient, was ich für undifferenziert und sogar unzulässig halte, denn dies spielt nur mit den emanzipatorischen Anklängen, die in der Erwachsenenbildungsrealität meist rasch verpuffen. Bildungsbegriffe sind also ebenso wie Erziehungsbegriffe einer differenzierenden (und öffnenden) Diskussion und einer kritischen Analyse zu unterziehen.

In meinem kritischen Bildungsverständnis spielen insbesondere Kritikfähigkeit, Reflexion, Emanzipation, das Verstehen von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen und Möglichkeiten des Widerstands und der Veränderung eine zentrale Rolle. In einem solchen Bildungsverständnis ist Bildung nicht lediglich ein Angebot unter anderen, sondern es besteht ein explizites Interesse daran, mit solchen Inhalten Menschen zu erreichen, zu berühren, zu irritieren, herauszufordern. Die Abgrenzung zu Erziehung entlang von Angebot versus Zumutung und Intentionalität fällt. Solche kritische Bildung ist auch kein weichgespülter Wattebausch voll von Möglichkeiten der Persönlichkeitsentfaltung, wie sie einem bürgerlichen Bildungsbegriff nach dem Ziehen des Stachels der revolutionären Potenziale im 18./19. Jahrhundert bis heute anhaften (z. B. Heydorn 2004 [1970]); Pongratz 2010; Ribolits 2011). Kritische Bildung ist zudem auf Irritation, auf Disruption, auf nachhaltige Veränderung von Ansichten, Einstellungen, Haltungen und Wissensbeständen gerichtet (Koller 2021) – eine zweite Abgrenzung zu Erziehung bröckelt. Insofern wohnen auch der Bildung durchaus schmerzhaft eingriffe inne. Bildung tut auch weh. Bildung irritiert. Bildung will transformieren. Die Abgrenzung zu Erziehung erodiert.

Erziehungsbegriff offenhalten

Ein Aspekt, der ebenfalls mehrfach Einwände und Gegenargumentationen hervorgerufen hat, ist, dass ich „mehr jenen Ansätzen zugeneigt [bin], die Erziehung of-

fener verhandeln“ (Holzer 2022, 101). Einige Autor:innen (z. B. Fuhr 2022; Nohl 2023; Schildknecht & Wehren 2023) antworten mit einem entschiedenen Einsatz für einen eng zu begrenzenden Erziehungsbegriff, weil die Offenheit Gefahr laufe, in Beliebigkeit zu verfallen, alles als Erziehung zu titulieren oder Erziehung nicht mehr von Bildung oder Sozialisation abgrenzen zu können, wodurch die begriffliche Treffsicherheit und Analysegenauigkeit eingeschränkt sei. Ich habe diese Ausführungen auch aufgrund meines eigenen Ringens um Genauigkeiten mit großem Interesse gelesen, allerdings konnten mich die Abgrenzungsangebote nicht überzeugen.

Setzen wir auf Intention als Kriterium für Erziehung (Dobmeier 2022; Lieb et al. 2022), so regt sich sogleich meine erwachsenbildungsgeschulte Gegenfrage: Ist aber nicht auch Bildung intentional? Aus der von mir vertretenen Perspektive kritischer Erwachsenenbildung lassen sich sehr wohl Anliegen herauskristallisieren, die durchaus intentional Perspektivenwechsel befördern wollen. Ist das dann erziehend? Oder immer noch bildungs anbietend? Ich halte aber auch die Festlegung, Bildung sei ein Angebot, Erziehung eine Zumutung (Nohl 2023; Hunold 2022; Pätzold 2023) für nicht überzeugend (s. a. Fuhr 2022). Zum einen spielt diese Unterscheidung zu sehr mit der Andeutung, Bildung sei freiwillig, selbstbestimmt und mit Wohlwollen aufgeladen, während der Erziehung eine Anstrengung und Bürde innewohnt, auch wenn dies ein wenig entschärft wird, wenn der Zumutung als Anhängsel auch ein ‚Mut machen‘ mitgegeben wird. Zum anderen impliziert diese Abgrenzung, dass Bildung einen

aktiven Akt des Daraufzugehens der Person erfordert, während Erziehung sich aufdrängt. Sich zu entziehen würde jeweils eigene Formen annehmen: Nicht-Inanspruchnahme des Angebots ohne Kraftaufwand auf der einen Seite – eher im Sinne einer offenen Wahl bei Konsumententscheidungen –, eine aktive Abwehr und Zurückweisung – mit entsprechendem Energieaufwand – auf der anderen Seite. Demgegenüber lassen sich Bildungs- und Erziehungsverständnisse ins Treffen führen, in denen beispielsweise auch Bildung durchaus zumutenden Charakter haben kann, u. a. wenn sie nachhaltige Irritationen hervorruft (Schäfer 2017, 171–174), oder in denen Erziehung als ko-konstruktiver Prozess verstanden wird, in dem die Zu-Erziehenden nicht nur ausgesetzt, sondern mitgestaltend und mitbestimmend verstanden werden (Koller 2021).

Die in einigen Beiträgen direkt oder kritisch gewendet starkgemachte Theorie der operativen Pädagogik von Prange (Fuhr 2022; Damm 2023; Dazer et al. 2022; Lieb et al. 2022) ist für mich ebenfalls nicht überzeugend, scheint aber für manche Autor:innen unumstößliche Autorität und Erklärungskraft zu haben. Ich kenne zwar die in diesem Ansatz fraglos vorhandenen Feinheiten nicht im Detail, habe aber bereits gegen die Kernthese Einwände: Das Zeigen wird als Grundelement erziehenden Handelns herausgearbeitet, das eingesetzt wird, um auf das Lernen einzuwirken. Problematisch finde ich dabei beispielsweise, dass der Fokus zu stark auf das Moment der *Lernunterstützung* und auf die konkrete pädagogische Handlung gelegt wird. Erziehung wird hier aus meiner Sicht zu sehr auf Lernen reduziert beziehungswei-

se fast gleichgesetzt, obwohl Lernen auch ein Element von Bildung ist, Erziehung hingegen mehr ist als Lernen. Lernen wäre aus meiner Sicht vielmehr als eigener pädagogischer Begriff eingeständig zu diskutieren. Die Einengung auf das Zeigen verweist außerdem zu exklusiv auf die konkrete Handlungsebene und reicht daher aus meiner Sicht nicht aus, um die Komplexität von Erziehungsrealitäten (Schäfer 2017) mit all ihren normativen Implikationen und gesellschaftlichen Funktionen umfassend anzureichern diskutieren zu können.

Der Kritik, dass ein zu offener Erziehungsbegriff, insbesondere wenn erzieherische Wirkung der erzieherischen Intention gleichwertig zur Seite gestellt wird, Übergänge zur Sozialisation verwische (z.B. Dobmeier 2022), ließe sich – weiterhin fragend – entgegen: Wäre es gerade deswegen nicht hoch an der Zeit, Sozialisation erziehungswissenschaftlich eingehender zu diskutieren (z.B. Bauer 2023)? Zuweilen habe ich den Eindruck, dass Sozialisation zwar als relevanter Begriff aufgefasst wird, zugleich aber auch irgendwie fremd bleibt, weil er etwas beschreibt, das sich zumindest pädagogischem Handeln zu entziehen scheint. Umso mehr gilt es, nach den Übergängen und Graubereichen zu fragen, danach, wie sich sozialisierende und erziehende Momente ergänzen und überlagern und daher nicht strikt trennbar sind. Und insbesondere mit Blick auf nicht-intendierte Wirkungen sowohl von Erziehung als auch Sozialisation ließen sich vermutlich neue Erkenntnisse gewinnen.

Mein Plädoyer für einen offeneren Erziehungsbegriff speist sich unter anderem aus der von Alfred Schäfer (2017) vorgebrachten und für

mich überzeugenden Analyse, dass Situationen pädagogisch zu komplex und vielschichtig sind, um sie auf einfache Erklärungen reduzieren zu können. Schäfer plädiert vielmehr dafür, jeweilige Situationen, Anlässe, Formen und Anliegen daraufhin abzutasten, welche möglicherweise erziehenden, bildenden, sozialisierenden Momente sie enthalten, um gerade daran den Blick zu schärfen, dass die Übergänge unscharf sind. Mein Einsatz für einen offenen und damit eben leider auch uneindeutigen Begriff entspringt aber ebenso kritisch-theoretischen Analysen, in denen herausgearbeitet wird, dass Einhegungen und Abgrenzungen notwendigerweise Denkmöglichkeiten abschneiden (z.B. Horkheimer 2011 [1937]). Kategorisierungen und eng gefasste Festlegung bieten zwar vielleicht analytische Genauigkeit, blenden aber zugleich Anteile aus, die für ein erweitertes analytisches Verständnis von Bedeutung sein könnten, was Theodor W. Adorno (2003 [1966]) mit seiner Nicht-Identität und den konstellativen Verfahren betont (s.a. Holzer 2017). Gerade in diesen Graubereichen, in diesen Uneindeutigkeiten stecken Potenziale, wissenschaftliche Erkenntnis zu erweitern und insbesondere affirmative Interessen und herrschaftsstabilisierende Einschreibungen sichtbar zu machen.

Offen Gebliebenes und nächste Erkundungen

Zum Abschluss dieser leider nur selektiv und oberflächlich möglichen Diskussion bleibt mir noch, einige Fragmente zu platzieren, was für mich ungeklärt und offen geblieben ist, zu welchen Aspekten ich Diskussionen vermisst

habe und nicht zuletzt, welche nächsten Erkundungen mich interessieren würden.

Es ist mit ziemlicher Sicherheit meinem Auftakt geschuldet, in dem ich mich in hohem Maß auf die Suche konzentriere, was denn Erziehung sein könnte, dass ein großer Teil der Beiträge genau diese Frage aufgreift und eingehend diskutiert. Nun, erst im Nachhinein, merke ich, dass diese Frage zwar interessant und durchaus relevant ist, ich aber eingehendere Diskussionen vermisse, was dies denn nun für die Frage der Erziehung in der Erwachsenen- und Weiterbildung bedeuten könnte. In einigen Beiträgen werden allerdings bereits Aspekte angesprochen, die in diese Richtung deuten, die aber zu erweitern und zu vertiefen wären. Angeführte empirische Befunde für Erwachsenenenerziehung (Dazer et al. 2022; Hunold 2022; Nohl 2023) wären einer von zahlreichen möglichen Ausgangspunkten. Dringend geboten sind aus meiner Sicht aber jedenfalls eingehendere Erkundungen von Interessen, Machtfragen oder Subjektivierungsprozessen, die bereits in einigen Beiträgen aufgeworfen werden (z.B. Hunold 2022; Lambrecht 2023). Für ebenso unabdingbar halte ich Auseinandersetzung mit der Frage nach Legitimationen (z.B. Damm 2023) bzw. eine fundierte Kritik an eventuellen Begründungen mit Fokus darauf, wo und warum Erwachsenenenerziehung gegebenenfalls zurückzuweisen wäre. Weiters wäre ich höchst erpicht auf weiterführende Diskussionen zu Akteur:innen und deren Interessen in der Erziehung Erwachsener, auch wenn einige Anklänge durchaus vorhanden sind (z.B. Hunold 2022; Lambrecht 2023; Nohl 2023).

Als nächste Erkundungen würden mich interessieren, sowohl Erziehung als auch Bildung in

der Erwachsenen- und Weiterbildung stärker auf deren normativen Einschreibungen zu befragen. Meine Frage nach Erziehung Erwachsener entsprang unter anderem einer persönlichen (negativen) Erfahrung, mich jenseits der Vierzig in wissenschaftlichen ‚Qualifikations‘-Wegen erzogen zu fühlen. Unabhängig davon, ob diese Erfahrung tatsächlich erziehende Elemente enthielt – diese Frage ist noch in Bearbeitung –, bleibt für mich offen, warum hier eventuell Erziehung erfolgt ist. Was will also mit Erziehung Erwachsener erreicht werden? Wer will damit etwas – und was – erreichen? Wie ließe sich kritisch entgegenhalten, dieses Spiel nicht mitzuspielen? Eine solche Diskussion hat auch direkten Einfluss auf den Erziehungsbegriff. Formalistischen Kriterien treten Werthaltungen und politische Urteile hinzu: Kritische Erziehung verfolgt andere Ziele und Interessen als beispielsweise konformistische Ansätze. Fragen von Macht, Herrschaft, Anpassung und Brauchbarmachung durchziehen sowohl Fragen der Erziehung als auch der Bildung, der Sozialisation, der auf Kinder bezogenen Pädagogik ebenso wie der Erwachsenen- und Weiterbildung. Weder Erziehung noch Bildung oder Erwachsenen- und Weiterbildung sind neutral. Adjektive sind relevant.

Was mich aber ganz besonders interessieren würde ist, wie Erwachsenen- und Weiterbildung ihre Zurückweisung von erzieherischen Momenten jenseits pauschaler Formeln argumentiert. Mehr aber noch, wie kritische Erwachsenenbildung Fragen der Erwachsenenenerziehung aufgreifen könnte, um Dysfunktionalitäten und problematische Entwicklungen umso vehementer und fundierter zurückzuweisen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1972 [1966]). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2003 [1966]). *Negative Dialektik. Gesammelte Schriften, Band 6*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bauer, Ullrich (2023). *Sozialisation in der Kontroverse*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Bünger, Carsten (2013). *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Damm, Christoph (2023). *Erwachsenenerziehung ist notwendig. Ein Begründungsversuch aus Sicht der Sozialen Arbeit*. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 6 (1), 53–62.
- Dazer, Jasmin; Schwendenmann, Nadja & Klopstein, Juliane (2022). *Erwachsenenbildung zwischen Erziehung und Mündigkeit: Empirische Hinweise und ethische Fragen*. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 129–142.
- Dobmeier, Florian (2022). *Unterscheidungen zur Arbeit am Begriff ‚Erwachsenenerziehung‘ – Braucht es eine operative Formentheorie politischer Erziehungsästhetik?* In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 143–159.
- Foucault, Michel (2004 [1978]). *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesung am Collège de France 1977–1978*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004 [1979]). *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France 1978–1979*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fuhr, Thomas (2022). *Erwachsenenbildung erzieht? Zur Notwendigkeit einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik*. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 115–128.
- Gramsci, Antonio (2012 [1929–35]). *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe*. Hg. von Wolfgang Fritz Haug & Klaus Bochmann. 10 Bände. Hamburg: Argument.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004 [1970]). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke, Band 3, Studienausgabe*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Holzer, Daniela (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.
- Holzer, Daniela (2022). *Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht*. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 95–114.
- Horkheimer, Max (2011 [1937]). *Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Hunold, Martin (2022). *Erwachsenenerziehung im Kontext gesellschaftlicher Macht erforschen!* In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 173–179.
- Koller, Hans-Christoph (2021). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Koneffke, Gernot (1999). *Kritische Bildungstheorie und die Begründung von Pädagogik*. In Heinz Sünker & Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.). *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a. M.: Suhrkamp*, 301–326.

Koneffke, Gernot (2009). Die verzwickte Domestikation der Autonomie. Heydorn weitergedacht. In Carsten Bünger; Peter Euler; Andreas Gruschka & Ludwig A. Pongratz (Hrsg.). Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh, 215–227.

Lambrecht, Maike (2023). Zum Verhältnis von Autonomie und Heteronomie in der Erziehung – und in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 6 (1), 19–29.

Lieb, Daniel; Ganns, Sarah & Diergarten, Pia (2022). (Un-)Zulässige Erwachsenen-erziehung? Eine kritisch-operative Replik. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 160–172.

Nohl, Arnd-Michael (2023). Gegen die Aus- und Entgrenzung des Begriffs der Erwachsenen-erziehung. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 6 (1), 7–18.

Pätzold, Henning (2023). Erziehung: Eine (zu) dunkle Seite der Erwachsenenbildung. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 6 (1), 30–39.

Pongratz, Ludwig A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Wiesbaden: VS Verlag.

Ribolits, Erich (2011). *Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs*. Wien: Löcker.

Schäfer, Alfred (2017). *Einführung in die Erziehungsphilosophie* (2. Auflage). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Schildknecht, Lukas & Wehren, Sylvia (2023). *Mehr als Repression: Bedeutungshorizonte*

von Erziehung. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 6 (1), 40–52.

Thompson, Christiane (2020). *Allgemeine Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Daniela Holzer, Assoz.-Prof. Dr., Assoziierte Professorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz im Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung. Forschungsschwerpunkte: Weiterbildungswiderstand, kritische Bildungstheorie, kritische Erwachsenenbildung, Bildungsphilosophie.

✉ daniela.holzer@uni-graz.at
