

Lambrecht, Maïke

Zum Verhältnis von Autonomie und Heteronomie in der Erziehung - und in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 6 (2023) 1, S. 19-29



Quellenangabe/ Reference:

Lambrecht, Maïke: Zum Verhältnis von Autonomie und Heteronomie in der Erziehung - und in der Erwachsenen- und Weiterbildung - In: Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 6 (2023) 1, S. 19-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-352085 - DOI: 10.25656/01:35208; 10.3224/debatte.v6i1.03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-352085>

<https://doi.org/10.25656/01:35208>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zum Verhältnis von Autonomie und Heteronomie in der Erziehung – und in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Maike Lambrecht

Zusammenfassung

Im Anschluss an den Text „Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!“, in dem Daniela Holzer das Verhältnis von Erziehung und Erwachsenen- und Weiterbildung kritisch diskutiert, wird im Beitrag für einen Erziehungsbegriff plädiert, der entgegen dichotomer Gegenüberstellungen eine Verschränkung von Autonomie und Heteronomie vorsieht. Erziehung in der Erwachsenen- und Weiterbildung wird so als Aktualisierung der heteronomen Forderung nach Autonomie fassbar. Dies wird an einem Fallbeispiel illustriert.

Erziehung · Autonomie · Heteronomie · Erwachsenenbildung · Weiterbildung

Zum Verhältnis von Autonomie und Heteronomie in der Erziehung – und in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Maike Lambrecht

1. „Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!“ – Problem- aufriß und Positionierung

Daniela Holzers (2022) Beitrag „Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!“ verfolgt in erster Linie das Anliegen, der Tabuisierung von Erziehung im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung entgegenzuwirken. Diese *Tabuisierung* speist sich der Autorin zufolge aus zwei Quellen: Zum einen gäbe es eine breite „Abwehr“ (ebd., 96) des Erziehungsgedankens innerhalb des Feldes der Erwachsenen- und Weiterbildung. Zum anderen böte die (Allgemeine) Erziehungswissenschaft aufgrund ihrer Verengung des Erziehungsbegriffs auf Kinder kaum Ansatzpunkte für Fragen der Erwachsenen- und Weiterbildung: „Ich attestiere vielen Vertreter*innen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft eine mangelnde Aufmerksamkeit für sämtliche Vorgänge jenseits des eigenen Horizonts, der am Übergang zum Erwachsensein zu enden scheint“ (ebd., 99).

Ob Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht, wie Holzer erörtert, ist m.E. eine eher rhetorische Frage. Zumindest scheint mir die Existenz pädagogischer Adressierungen und damit von Erziehungsversuchen Erwachsener empirisch unstrittig zu sein, unabhängig von der Frage, ob dies legitim ist oder nicht. So werden in den beiden von

Jochen Kade und Wolfgang Seitter (2007) herausgegebenen Sammelbänden zum Umgang mit Wissen in den ‚erwachsenen‘ Kontexten eines Vereins und eines Betriebs die vielfältigen Verflechtungen von allgemeiner Wissens- und pädagogischer Kommunikation herausgearbeitet. Es erscheint daher eher begründungspflichtig, warum dies gerade in der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht so sein sollte. Interessanter sind daher die *Legitimationskrisen*, die mit der ‚Erziehungstatsache‘ speziell für die Erwachsenen- und Weiterbildung einhergehen. Holzer sieht diese in erster Linie im *Mündigkeitspostulat* begründet und merkt dazu kritisch an: „Erziehung darf in der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht sein, weil damit das Bild von Erwachsenen als selbstbestimmte, mündige Personen torpediert würde“ (Holzer 2022, 108). Neben solchen professionsethischen Erwägungen spielten in die feldspezifische Abwehr des Erziehungsgedankens aber auch generelle Vorbehalte gegenüber dem Erziehungskonzept hinein, die in ähnlicher Weise das komplizierte Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Erziehung begründen: Roland Reichenbach (2000) aufgreifend, beschreibt die Autorin negative Konnotationen des Erziehungsbegriffs, die „Erziehung als Kränkung, Zumutung und als zwangs- und autoritätsbehaftet“ (Holzer 2022, 98) erscheinen lassen; Herbert Gudjons und Silke Traub verwiesen auf den „Geruch von Fremdbestimmung, des illegitimen Eingreifens in das Werden [...], Beschneidung der Freiheit etc.“ (Gudjons & Traub 2021, 191). Die Enttabuisierung der Erziehungstatsache in der Erwachsenen- und Weiterbildung erforderte insofern eine Neubestimmung des

feldspezifischen Verhältnisses zu Erziehung. Dazu gehört für Holzer zunächst das Einverständnis, dass die Erwachsenen- und Weiterbildung unweigerlich in pädagogische Formungsprozesse eingebunden ist, deren gesellschaftliche Dimension aufgrund der Tatsache, dass sie sich auf Erwachsene beziehen, sogar besonders deutlich wird. Durch den Rückzug auf das anschlussfähigere Konzept der ‚Bildung‘ (Holzer 2022, 96), das quasi automatisch mit Autonomie und Emanzipation assoziiert wird, würde diese gesellschaftliche Dimension erwachsenenpädagogischen Handelns lediglich verschleiern: „Erziehung wird mit gesellschaftlichen Notwendigkeiten begründet und legitimiert und mit Aufgaben der gesellschaftlichen Integration und gleichzeitiger Subjektwerdung belegt. Was ist denn der bereits erwähnte Ruf nach ständiger Weiterqualifizierung als angebliche gesellschaftliche Notwendigkeit oder die diversen bildungspolitischen Proklamationen der gesellschaftlichen Integration qua Teilhabe am Arbeitsmarkt oder qua ‚Integrationskursen‘ für kürzlich zugezogene Migrant*innen anderes?“ (ebd., 109). Erst durch dieses Einverständnis der Erziehungstatsache sei es möglich, pädagogisches Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung auf eine legitime Grundlage zu stellen und neben den bereits skizzierten Risiken ggf. auch die Chancen einer Erziehung von Erwachsenen – z. B. im Hinblick auf die Überwindung sozialer Begrenzungen (ebd., 107) – zu thematisieren. Erziehung, das wird in Holzers Argumentation einmal mehr deutlich, ist das Skandalon der Pädagogik, insbesondere dann, wenn sie sich als Bildungsarbeit mit Erwachsenen versteht. Und die Autorin arbeitet wie bereits

angedeutet auch präzise heraus, warum das so ist, nämlich weil sich die Erwachsenen- und Weiterbildung „darauf zurückzieht, dass die Menschen, mit denen sie arbeitet, ausschließlich mündig und selbständig seien“ (ebd., 108). Diese Formulierung verweist auf das zentrale Strukturproblem der pädagogischen Arbeit mit Erwachsenen: Erziehung als Eingriff in die Selbstbestimmung des Menschen gilt nur so lange als legitim, als sie sich auf unmündige Kinder bezieht. Die pädagogische Adressierung von Erwachsenen erscheint vor diesem Hintergrund per se als illegitim. Erwachsenenbildung hat es insofern mit einem *performativen Widerspruch* zu tun, den Jörg Dinkelaker folgendermaßen beschreibt: „Als Erwachsene können sie nur adressiert werden, wenn man unterstellt, dass sie erwachsen sind. Pädagogisch können sie nur adressiert werden, wenn man unterstellt, dass sie es eben gerade *noch nicht* sind“ (Dinkelaker 2021, 26; H.i.O.). Die pädagogische Adressierung von Erwachsenen kann letztlich also nur darüber legitimiert werden, dass nicht alle Erwachsenen schon dem Ideal des mündigen Bürgers bzw. autonomen Subjekts entsprechen. Eine solche Argumentation klingt auch bei Holzer an.

Die bisherige Rekapitulation des Grundgedankens von Holzer macht deutlich, dass die Debatte um das Für und Wider der Erziehung (Erwachsener) durch die diskursive Gegenüberstellung von Bildung und Erziehung und damit auch durch die Dichotomisierung von *Autonomie und Heteronomie* bestimmt ist. Bildung gilt als selbstbestimmt, Erziehung als fremdbestimmt; ein Schwarz-Weiß-Denken, das auch Holzer kritisiert: „Bildung schillert. Als Versprechung von Erweiterung, als

emanzipatorisches Anliegen, gar als kritisches Potenzial. Erziehung hingegen ist sowohl in vielen Alltagsverständnissen als auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung(-wissenschaft) mit Zwang, machtgeschwängelter Einflussnahme und Abrichtung konnotiert“ (Holzer 2022, 96). Anders als die Autorin, die demgegenüber pointiert, dass auch der Erwachsenenbildung erzieherische und damit Momente der Einflussnahme innewohnen, möchte ich im Folgenden jedoch noch einmal an die erziehungstheoretischen Ausführungen ihres Beitrags anknüpfen und hier insbesondere auf das pädagogische Verhältnis von Autonomie und Heteronomie selbst fokussieren. Meine These ist, dass die Gegenüberstellung von heteronomer Erziehung und autonomem (Bildungs-)Subjekt zu kurz greift. Vielmehr verstehe ich *Erziehung als Autonomisierung*, d.h. als heteronome Herstellung von Autonomie. Die Problematik der Erwachsenen- und Weiterbildung besteht dann nicht lediglich in der (verdeckten) (Nach-)Erziehung ‚mündiger‘ Erwachsener, sondern in der *Aktualisierung* von Autonomie als heteronomer Forderung und das bedeutet auch: im Zumutungscharakter der modernen Idee des autonomen (Bildungs-)Subjekts. Erziehung ist in einer solchen Perspektive zunächst einmal weder ‚gut‘ noch ‚schlecht‘, sondern reagiert auf gesellschaftliche Subjektivierungserfordernisse.

2. Erziehung als heteronome Setzung von Autonomie

Mündigkeit gilt seit der Aufklärung als Ziel und Grenze von Erziehung (Nohl 1970, 132).

Im Zentrum der Mündigkeitsidee steht dabei eine spezifische Vorstellung von Autonomie: Das Subjekt der Aufklärung ist ein autonomes Subjekt, das „sich aus Freiheit vollends selbstbestimmen kann“ (Steffel 2021, 47). Randbedingung dieser Freiheit ist jedoch, dass sich deren praktischer Gebrauch am Prinzip der Vernünftigkeit orientiert (ebd.). Dieser Umstand findet in Immanuel Kants Formulierung des kategorischen Imperativs Ausdruck: „Handle stets so, daß [sic] die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“ (Kant 1983 [1788], 140). Vor diesem Hintergrund meint Mündigkeit bzw. Autonomie weder die naturwüchsige Entfaltung des Selbst, noch die uneingeschränkte Durchsetzung des eigenen Willens, sondern die Fähigkeit zu einer *autonomen Lebensführung*, die nicht auf Gehorsam und damit äußerem Zwang, sondern auf einer vernünftigen Selbstgesetzgebung basiert. Diese selbstbestimmte, aber eben auch selbstverantwortliche Lebensführung ist nach Kant nichts, was dem Menschen angeboren ist, sie muss vielmehr pädagogisch entwickelt werden: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung“ (Kant 1983 [1803], 699). Mündigkeit und damit auch Autonomie ist das Ergebnis eines Erziehungsprozesses, der von der Disziplinierung über die Kultivierung und Zivilisierung bis hin zur Moralisierung reicht (im Überblick: Koller 2012, 34–37). Ziel ist die Einsichtsfähigkeit des Kindes in das gute Handeln: „Das Kind soll also die Angemessenheit der moralischen Prinzipien, an denen sein Handeln sich orientiert, selber erkennen“ (ebd., 37). Damit steht bei Kant – wenn man so will – eine spezifische Form der *Subjektivierung* im

Zentrum von Erziehung: Erziehung ist die heteronome Herstellung von Autonomie. Aus diesem Umstand ergibt sich dann auch das von Kant folgendermaßen auf den Punkt gebrachte Grundproblem der Pädagogik: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1983 [1803], 711).

Auch wenn Kants Aufklärungsphilosophie und der sich daraus ableitende Erziehungsbegriff mittlerweile durchaus kritisch reflektiert wird (Koller 2012, 47), kann an der strukturellen Kopplung von Erziehung und Mündigkeits- bzw. Autonomiegedanken kaum gezweifelt werden (Leser 2011). Der emanzipative Impetus des Erziehungsbegriffs der Aufklärung wurde durch die Kritische Erziehungswissenschaft (Mollenhauer 1972) aktualisiert und halbt vermittelt hierüber bis heute in Definitionen von Erziehung nach: „Anders als andere Formen der Personenbeeinflussung [...] ist die pädagogische Absicht ausdrücklich am Wohl des Subjektes, an seiner individuellen Autonomie und Emanzipation orientiert [...]“ (Meseth 2012, 184). Werner Helsper hat Kants Formel von der erzieherischen Gleichzeitigkeit von Freiheit und Zwang als Autonomieantinomie modernisiert (Helsper 2004, 83) und sie als „grundlegendste Antinomie pädagogischen Handelns“ (Helsper 2010, 19) bezeichnet. Schließlich macht die im ersten Kapitel skizzierte Diskussion um die Legitimität einer Erwachsenenpädagogik als (Nach-)Erziehung Mündiger die Virulenz der Thematik deutlich. Gleichzeitig scheint die Rede von einem autonomen Subjekt im Zuge der insbesondere von Michel Foucault (1987) entfalteten poststrukturalistischen Machtanalytik diskreditiert zu sein. Im erziehungs-

wissenschaftlichen und hier insbesondere im bildungsphilosophischen Diskurs wird das autonome (Bildungs-)Subjekt regelmäßig als Artefakt moderner Subjektivierungsprozesse dekonstruiert (Ricken 2006; Rieger-Ladich 2002). Es erscheint entweder als wirkmächtige Täuschung der Moderne oder aber als (neoliberale) Verzerrung der ursprünglichen Idee von Autonomie: „Die [...] angestoßenen Debatten rund um Begriffe wie ‚Subjektivierung‘ oder ‚Subjektivierung‘ beziehen sich vor diesem Hintergrund auf eine Sicht auf den Menschen, in der dieser als konkretisiertes Subjekt, d.h. innerhalb der Tatsächlichkeit in den Blick genommen wird. Hier wird am Material, am real Gegebenen, mittels Dekonstruktion aufgezeigt, dass jene Autonomie als Konkrektion nicht identisch mit ihrer Idee ist“ (Steffel 2021, 49–50).

Solche Argumentationen – so richtig sie in der generellen Stoßrichtung ihrer Analyse auch sind – übersehen m.E. jedoch sowohl die praktische Relevanz, d.h. die Wirkmächtigkeit des kritisierten „real Gegebenen“, als auch dessen Dignität, d.h. dessen Bedeutung als soziale Ausdrucksgestalt ‚eigenen Rechts‘. Vor allem aber tendieren sie dazu, die Machtdimension der modernen Idee des autonomen Subjekts einseitig zu skandalisieren. Dies ist v.a. dann problematisch, wenn diese Skandalisierung zu einer Ausblendung des Zusammenhangs von Pädagogik und Subjektivierung – im Sinne einer heteronomen Setzung von Autonomie – führt, sei es durch eine Distanzierung von Erziehung durch die Betonung von Bildung oder durch die pädagogische Gegenüberstellung von Heteronomie und Autonomie. Die erste Variante wurde von Holzer (2022) als typischer Modus

der Erwachsenen- und Weiterbildung identifiziert. Die zweite Variante findet sich u. a. bei Helsper, der die Spannung von Heteronomie und Autonomie letztlich ins pädagogische Außen, z. B. in die organisationalen Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns, verschiebt: „Schließlich die Spannung von Autonomie und Heteronomie, also die Spannung für Lehrer zugleich zur Autonomie aufzufordern und Autonomie zu ermöglichen, dies aber in organisatorischen Rahmungen, die Zwänge, abstrakte Regeln und Heteronomie setzen, wodurch die Aufforderung zur Autonomie selbst im Horizont der heteronomen organisatorischen Rahmung verbleibt (*Autonomieantinomie*)“ (Helsper 2004, 82–83; H.i.O.). Nicht die pädagogische Aufforderung zur Autonomie wird hier als heteronom gerahmt, sondern die organisationale Einbettung des pädagogischen Handelns. Autonomie wird so zu etwas, über das das Kind prinzipiell verfügt und das pädagogisch gefördert und vor heteronomer Einflussnahme bewahrt werden muss. Aus „die Freiheit bei dem Zwange“ wird Freiheit vs. Zwang. Im Kant’schen Sinne geht es in der Erziehung jedoch um das *Spannungsverhältnis von kindlicher Natur und Autonomie*. Erst durch eine solche Gegenüberstellung wird Autonomie als heteronome Forderung greifbar. Für die Übertragung dieser erziehungstheoretischen Überlegungen auf die Erwachsenen- und Weiterbildung ist nun insbesondere die folgende Differenzierung relevant: Der Zumutungscharakter des Pädagogischen (Nohl 2020) ergibt sich nicht lediglich aus der heteronomen Einschränkung der Selbstbestimmung der Educand*innen, sondern aus der pädagogischen Setzung des moder-

nen Mündigkeits- und Autonomiepostulats. Die dahinterstehende „Idee des eigenständigen und mitbestimmenden Erwachsenen“ (Dinkelaker 2021, 41) ist es, auf die sich die pädagogische Arbeit mit Kindern projektiv bezieht, und die in der Erwachsenen- und Weiterbildung aktualisiert wird.

3. Zur Aktualisierung der Autonomieforderung im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung

In einem Text mit dem Titel „Erzogenenbildung“ arbeitet Dinkelaker (2021) verschiedene Varianten der Bearbeitung des einleitend diskutierten performativen Widerspruchs einer (Weiter-)Bildung Erwachsener heraus. Er führt dazu unter anderem das historische Konzept der ‚geselligen Bildung‘ nach Friedrich Schleiermacher an. Die diesbezüglichen Ausführungen machen deutlich, dass die – exklusiv gedachte – bürgerliche Bildung auf jenem gelungenen Prozess der Autonomisierung basiert, der im vorangegangenen Kapitel anhand von Kants Erziehungstheorie erläutert wurde: „Der Widerspruch einer pädagogischen Adressierung Erwachsener wird im Modell der geselligen Bildung dadurch aufgehoben, dass ein Merkmal wohl erzogener Erwachsener darin bestimmt wird, dass sie selbst nach einer Fortsetzung ihrer Bildung streben. Gerade weil sie erwachsen sind, wollen sie sich weiter bilden“ (ebd., 30). *Erwachsenenbildung* im emphatischen Sinne setzt insofern erzogene Erwachsene voraus, für die das Sich-Bilden selbstverständlich geworden ist. Sie bedürfen gerade keiner Erziehung

mehr, sondern lediglich der Gelegenheit sich zu bilden.

Auch die heutige Erwachsenen- und Weiterbildung knüpft – das hat Holzer gezeigt – programmatisch an die emphatische Vorstellung einer selbstbestimmt-intrinsischen (Weiter-)Bildung im Erwachsenenalter an. Gleichzeitig gibt es im Feld Tendenzen, die dieser Vorstellung entgegenstehen. Diskutiert wird hier insbesondere die gesellschaftliche Etablierung von „Weiterbildung als Norm“ (Holzer 2017, 379). Gemeint ist damit die zunehmende Verpflichtung sich beruflich weiterzubilden, um attraktiv für den Arbeitsmarkt zu bleiben. Das Ideal der zweckfreien Bildung Weniger wird so ersetzt durch den Zwang zum lebenslangen Lernen Aller: „Damit werden nun alle Personen im Erwachsenenalter in das System der Weiterbildung inkludiert – die mehr und die weniger gebildeten, ob diese nun wollen oder nicht“ (Dinkelaker 2021, 36). Dies wird nicht selten als Verzerrung oder auch Korruption der ursprünglichen Idee von Erwachsenenbildung gelesen. Hier setzt auch die Kritik von Holzer an, die das tabuisierte Umschlagen von Bildung in Erziehung innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung eben auf die Verwobenheit des Feldes mit gesellschaftlichen Normen sowie Normierungs- und Normalisierungsprozessen zurückführt: „Was anders als erziehend ist die angeprangerte Anpassung des ganzen Menschen an marktkonforme Bedarfe [...]?“ (Holzer 2022, 99). Allerdings bedeutet das m. E. nicht, dass im Zuge dieser Entwicklung die Idee von Autonomie fallengelassen wird, ganz im Gegenteil. Das *Umschlagen von Bildung in Erziehung* aktualisiert vielmehr Autonomie als hetero-

nome Setzung. Der ‚Rückfall‘ in Erziehung vor dem Hintergrund generalisierter Bildungserwartungen reagiert auf die Tatsache, dass Erwachsene nicht automatisch dem Ideal des autonomen Subjekts, auf dem auch der Bildungsgedanke basiert, entsprechen: „Allen Menschen eines bestimmten Alters wird in modernen Demokratien unterschiedslos der Status des Erwachsenen zugesprochen. Dies ist mit der Erwartung verbunden, Erwachsene seien eigenständig urteilsfähig und orientierten sich in ihren Entscheidungen an vernünftig einsehbaren Prinzipien. Dass reale Menschen diesem Erwachsenenideal nie vollumfänglich entsprechen, liegt einerseits auf der Hand. [...] Andererseits muss dennoch in der modernen Gesellschaft vorausgesetzt werden, dass sich Erwachsene entsprechend des Ideals des Erwachsenen zu benehmen wissen“ (Dinkelaker 2021, 27). Je mehr Menschen (unfreiwillig) in Weiterbildung einbezogen werden, desto deutlicher dürfte die *Diskrepanz zwischen idealem und realem Erwachsenen* zutage treten und umso vehementer müsste die Autonomieforderung in Kontexten der Erwachsenen- und Weiterbildung perpetuiert werden. Dies möchte ich abschließend anhand eines Fallbeispiels illustrieren.

Das folgende reale Beispiel aus der Weiterbildungspraxis (Klein & Reutter o. J.) stammt von der Internetplattform www.wb-web.de, die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung entwickelt wurde und der Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung dient. Es trägt den Titel „Mit Lernbarrieren konstruktiv umgehen“.

„Franz K., ein junger Erwachsener mit schwachem Hauptschulabschluss und nur phasenweise in Hilfsjobs tätig, nimmt an einer beruflichen Bildungsmaßnahme teil, die im Auftrag des Job-Centers durchgeführt wird. Das Job-Center hat ihn zur Teilnahme verpflichtet, bei Nichtteilnahme droht ihm eine Kürzung der ‚Hartz-IV-Sätze‘. Franz K. ist unauffällig, kommt pünktlich zum Unterrichtsbeginn und scheint sich in Phasen der Gruppenarbeit aktiv zu beteiligen. Wird im Unterricht vom Lehrenden eine Frage direkt an ihn gestellt, antwortet er in den ersten sechs Wochen immer mit dem Standardsatz: ‚Woher soll ich das wissen, bin ich Jesus?‘ Reagieren die Lehrenden ärgerlich, kommt der zweite Standardsatz von ihm: ‚Denken Sie daran: In der Ruhe liegt die Kraft!‘ Die Gruppe reagiert eher erfreut als ärgerlich.“

Die geschilderte Konfliktsituation ist schnell erläutert: Ein junger Mann, der zu einer beruflichen Bildungsmaßnahme verpflichtet wurde, reagiert unangemessen auf Versuche der Lehrenden, ihn in das Geschehen einzubinden. Er verweigert eine ‚vernünftige‘ Form der Beteiligung am Unterrichtsgespräch. Bereits an dieser Stelle scheint das Mündigkeitspostulat auf. Diese Beobachtung lässt sich anhand der Informationen, die sich der Darstellung entnehmen lassen, noch differenzieren. Offensichtlich verhält sich Franz K. prinzipiell unauffällig, er nimmt regelmäßig teil und stört nicht. Allerdings scheint er sich im Plenum nicht zu melden, darauf deutet zumindest die Lagerung des geschilderten Konflikts hin: Franz K. verhält sich lediglich dann unangemessen, wenn er aufgerufen, also ‚drangenommen‘ wird. Nun sind Fragen

und Antworten, Melden und Aufrufen schulische bzw. unterrichtliche Mechanismen, die u. a. bestimmte sozialisatorische Funktionen erfüllen: Sie sollen den Schüler*innen „die eigen- und selbstständige Erarbeitung von Wissen“ sowie „die Demonstration von Kooperation im Sinne der Mitwirkung an der Erarbeitung des Themas“ (Hausendorf 2008, 946–947) ermöglichen. Die Art und Weise, wie Unterrichtsgespräche organisiert sind, verweist insofern auf die Idee der pädagogischen Autonomisierung: „Es geht also bei Unterricht [...] nicht einfach um die Weitergabe von Wissen im Sinne der Information [...], sondern es geht um die Führung und Anleitung anderer, sich dieses Wissen zumindest ansatzweise selbst- und eigenständig zu erarbeiten“ (ebd., 945). Legt man der Analyse diese Definition von Unterricht zugrunde, dann ist der Grundkonflikt des Fallbeispiels nicht in der verbalen Provokation des jungen Mannes begründet, sondern in dessen mangelnder Beteiligung, in seinem Nicht-Mitmachen. Sich in ‚vernünftiger‘ Weise zu beteiligen, gehört jedoch zum Kern der „Idee des eigenständigen und mitbestimmenden Erwachsenen“ (Dinkelaker 2021, 41), und die Einübung einer entsprechenden Haltung zählt zu den wesentlichen sozialisatorischen Leistungen der Schule (Wenzl 2010).

Diese Deutung wird auch durch die geschilderte Lösung des Konflikts gestützt. Ein Beratungsgespräch mit Franz K. ergibt, dass dieser sich früher durch einen Lehrer in der Schule drangsaliert gefühlt hat. Es wird mit ihm daher Folgendes vereinbart:

„Damit diese lernbiographisch begründete Barriere ihre Wirkung verliert, wird die Vereinbarung getroffen, dass Franz K. in den

nächsten sechs Wochen nicht mehr direkt bei einer Frage angesprochen wird. Im Gegenzug verpflichtet sich K., sich freiwillig zu melden, wenn er meint, die richtige Antwort zu wissen. Die Absprache wird in einem Lernkontrakt festgehalten und es werden zwei Termine für Folgegespräche vereinbart.“

Die Pointe dieser Lösung liegt darin, dass die pädagogische Aufforderung zur Beteiligung durch eine Selbstverpflichtung zur Beteiligung ersetzt wird: Wenn Franz K. nicht mehr drangenommen werden will, dann *muss* er sich *freiwillig* melden. Dass diese Freiwilligkeit als Voraussetzung für das pädagogische Zugeständnis markiert wird, verweist auf ebenjenen heteronomen Charakter des Autonomiepostulats, der im Zentrum dieser Argumentation steht. Gleichzeitig kommt in der gefundenen Lösung einer freiwilligen Selbstverpflichtung als einzig möglicher Alternative zur direkten Aufforderung (und zur institutionellen Sanktionierung) die Steigerung sowohl der Autonomieforderung, als auch die Verschärfung ihres Zumutungscharakters zum Ausdruck. Dies reproduziert sich auch in der Maßnahme, durch die die Selbstverpflichtung Franz K.s pädagogisch flankiert wird: Sie wird in Form eines Lernkontrakts gestaltet, also eines Vertrags, der Mündigkeit suggeriert und somit an die ‚einklagbare‘ Selbstverantwortlichkeit des ‚Educanden‘ appelliert.

Unabhängig davon, ob man Franz K.s Verhalten nun als widerständige Handlung gegen eine verordnete Weiterbildungspraxis und deren subjektivierende Prämissen oder aber als Ausdruck einer individuellen Überforderung durch das Konzept des autonomen Subjekts liest, macht das Fallbeispiel

eins deutlich: die Geltung von Autonomie als heteronomer Forderung auch und gerade in den Momenten, in denen (Erwachsenen-)Bildung in Erziehung umschlägt bzw. – wie in dem konkret vorliegenden Fall – von vorneherein als Erziehung angelegt ist. Gegen diese Autonomienorm kann zwar opponiert werden, ihre Geltung kann durch das Individuum jedoch nicht außer Kraft gesetzt werden: Gesellschaftliche Teilhabe ist an die Anerkennung dieser Norm gebunden (Wernet 2012, 198). Für Dinkelaker liegt genau hier der Ansatzpunkt für eine legitime erwachsenenpädagogische Arbeit. Im Kontext einer Anthropologie des Erwachsenen bestände diese in der Bearbeitung des Zumutungscharakters der modernen Autonomieforderung, deren volle Wucht man in der Regel eben erst im Erwachsenenalter zu spüren bekommt: „Der Umgang mit den Widersprüchen des Umgangs mit der Differenz zwischen dem realen Erwachsenen-dasein und dem Erwachsenen-ideal ließe sich so als eine spezifisch geartete Herausforderung bestimmen, die in einer bestimmten Phase des Lebenslaufs überhaupt erst relevant wird und aus der sich wiederum die Notwendigkeit einer spezifisch erwachsenenpädagogischen Unterstützung ableiten ließe“ (Dinkelaker 2021, 39). Allerdings dürfte bei dieser Variante einer Erwachsenenpädagogik die Grenze zwischen Pädagogik und Therapie fließend sein. Pädagogische Arbeit ist m.E. dagegen immer Erziehungsarbeit (Prange 2005) und kann sich insofern kaum außerhalb einer autonomisierenden Subjektivierungspraxis bewegen. Widerstand, der sich gegen diese moderne Form der Subjektivierung wendet, kann allenfalls pädagogisch bearbeitet, nicht jedoch pädagogisch mit-

getragen werden. Er liegt jenseits des Pädagogischen. Für die Pädagogik stellen sich stattdessen professionsethische Fragen, die dieser Tatsache Rechnung tragen: nach der Vermeidung einer pädagogischen Übersteigerung heteronomer (Autonomie-)Forderungen, nach der Reflexion von Prozessen der Pädagogisierung und nach einer (Selbst-)Begrenzung pädagogischer Praxis.

Literatur

- Dinkelaker, Jörg (2021). Erzogenenbildung. Paradoxien der pädagogischen Adressierung Erwachsener. In Juliane Noack Napoles; Michael Schemann & Jörg Zirfas (Hrsg.). *Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 26–42.
- Foucault, Michel (1987). Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts. In Hubert Dreyfus & Paul Rabinow (Hrsg.). *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt a. M.: Athenäum, 243–250.
- Gudjons, Herbert & Traub, Silke (2021). *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hausendorf, Heiko (2008). Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In Herbert Willems (Hrsg.). *Lehr(er)buch Soziologie* (Bd. 2). Wiesbaden: VS Verlag, 931–957.
- Helsper, Werner (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturotheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In Barbara Koch-Priewe; Fritz-Ulrich Kolbe & Johannes Wildt (Hrsg.). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49–98.
- Helsper, Werner (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (Hrsg.). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 15–34.
- 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), 95–107.
- Kade, Jochen & Seitter, Wolfgang (Hrsg.). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen* (Bd. 1 + 2). Opladen: Barbara Budrich.
- Kant, Immanuel (1983[1788]). *Kritik der praktischen Vernunft* (Werke in 10 Bänden, Bd. 6). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 103–302.
- Kant, Immanuel (1983[1803]). *Über Pädagogik* (Werke in 10 Bänden, Bd. 10). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 693–761.
- Klein, Rosemarie & Reutter, Gerhard (o. J.). Mit Lernbarrieren konstruktiv umgehen. <https://wb-web.de/material/lehren-lernen/mit-lernbarrieren-konstruktiv-umgehen.html> [27.07.2023].
- Koller, Hans-Christoph (2012). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Leser, Christoph (2011). Das Ende der Erziehung. In *Pädagogische Korrespondenz*, 44, 71–82.
- Meseth, Wolfgang (2012). Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. In *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12 (2), 177–199.
- Mollenhauer, Klaus (1972). Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa.
- Nohl, Arnd-Michael (2020). Erziehung zur Interaktion. Eine produktive Herausforderung für Analysen mittels der Dokumentarischen Methode. In Arnd-Michael Nohl (Hrsg.). *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 239–261.
- Nohl, Herman (1970). Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke.
- Prange, Klaus (2005). Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Reichenbach, Roland (2000). Die Zumutung des Erziehens und die Scham der Erziehenden. In Anton A. Bucher; Rosemarie Donnenberg & Rudolf Seitz (Hrsg.). *Was kommt auf uns zu? Erziehen zwischen Sorge und Zuversicht*. Salzburg: öbv&chpt, 104–119.
- Ricken, Norbert (2006). Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rieger-Ladich, Markus (2002). Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz: Universitätsverlag.
- Steffel, Matthias (2021). Der Erwachsene als scheiternde Utopie. Oder: zum performativen Widerspruch von Idee und Konkrektion. In Juliane Noack Napoles; Michael Scheumann & Jörg Zirfas (Hrsg.). *Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 43–56.
- Wenzl, Thomas (2010). Sich melden. Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. In *Sozialer Sinn*, 11 (1), 33–52.
- Wernet, Andreas (2012). Die Objektive Hermeneutik als Methode der Erforschung von Bildungsprozessen. In Karin Schittenhelm (Hrsg.). *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 183–201.

Maike Lambrecht, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld (AG 4 Schulentwicklung und Schulforschung & AG 7 Pädagogische Beratung). Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Bildungsforschung, Differenz & Heterogenität, Erziehungstheorie & Empirie des Pädagogischen.

✉ maike.lambrecht@uni-bielefeld.de
