



Julia Koller | Sebastian Lerch (Hrsg.)

Erwachsenenpädagogische Professionalität zwischen Person und Organisation

Analysen und Umgangsweisen
mit alten und neuen Paradoxien

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8784-0 Print
ISBN 978-3-7799-8785-7 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8786-4 E-Book (ePub)

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa

Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985–2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung: Professionalität zwischen Person und Organisation balancieren <i>Julia Koller und Sebastian Lerch</i>	7
I Ordnungen	
Zwischen Organisation und Zielgruppe: Zur Übertragbarkeit von Erfahrungen aus der Professionalisierung der Sozialen Arbeit auf die Erwachsenenbildung <i>Tobias Ganske und Henning Pätzold</i>	14
Antrieb oder Anker? Relationale Professionalität in disruptiven Zeiten <i>Jörg Schwarz</i>	28
Korporative Professionalisierung in der Erwachsenenbildung <i>Martin Reuter und Lisa Gromala</i>	43
II Analytiken	
Organisationale Professionalisierungslogiken <i>Lisa Breitschwerdt</i>	62
Nichtteilnahme in der Erwachsenenbildung im Spannungsfeld organisationaler Professionalisierungsprozesse <i>Kim Deutsch</i>	76
Qualitätsanforderungen an professionelle Beratung in Zeiten digitaler Transformation: (Zwischen-)menschliche Expertise vs. künstliche Intelligenz <i>Henrik Weitzel</i>	87

III Positionierungen

Reflexive Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Praxisorientierte Ansätze ihrer Förderung im Spannungsfeld individueller und organisationaler Ansprüche <i>Lisa Henschel und Anita Pachner</i>	104
Von hier an blind – zur Bedeutung von Postkolonialität für erwachsenenpädagogische Professionalität <i>Stephanie Borgmann</i>	118
Neoliberale Einflüsse auf die Erwachsenenbildung: Das professionelle Selbstverständnis im Wandel <i>Sascha Bolte</i>	132
Dritte Orte des Lernens – Gesellschaftliche Relevanz und erwachsenenpädagogische Implikationen <i>Jana Schaub</i>	148

IV Entwürfe

Brauchen die Volkshochschulen ein neues Falkenstein? <i>Bernd Käpplinger</i>	160
Spielen, Heilen, Richten. Formen erwachsenenpädagogischen Handelns <i>Sebastian Lerch</i>	174
Entnetzen, um zu lernen? Communities of Practice und die Ambivalenz professioneller Vernetzung in der Erwachsenenbildung <i>Julia Koller</i>	186
Autor:innenverzeichnis	199

Einleitung: Professionalität zwischen Person und Organisation balancieren

Julia Koller und Sebastian Lerch

Innerhalb der erwachsenenbildnerischen Diskussionen um Professionalität finden sich mehrere Ansätze: Neben einem der eher an der Kompetenz/Haltung/Fähigkeit der einzelnen Person als Lehrende/Leitende/Beratende ansetzt, zeigen sich auch solche, die die Entwicklung von spezifischen Institutionalierungsformen von Professionalität innerhalb von Organisationen betrachten. Bisweilen stehen diese beiden Diskurse für sich, können und müssen jedoch vor dem Hintergrund zunehmender Verflechtungen zwischen Person und Organisation zusammengedacht werden.

In der erwachsenenpädagogischen Forschung wird das Verhältnis von Professionalisierung und Organisation bislang jedoch vergleichsweise zurückhaltend bearbeitet. Dies liegt nicht zuletzt an der theoretischen Schwierigkeit, individuelle Lernprozesse mit kollektiven bzw. organisationalen Entwicklungen (und insbesondere als organisationales Lernen) systematisch in Beziehung zu setzen. Genau hier setzt der vorliegende Band an: mit dem Ziel, diese Spannungsverhältnisse nicht aufzulösen, sondern sichtbar zu machen – als produktive Irritation für eine erwachsenenpädagogische Forschung, die das Verhältnis von Person, Organisation und professioneller Praxis perspektiviert.

Dieses Verhältnis kann in Form von Fluchtlinien im erwachsenenpädagogischen Feld bestimmt oder über Markierungslinien des Handelns (u. a. Demokratisierung, Kompensation, Qualifizierung oder Bildung) betrachtet werden. Vor dem Hintergrund gravierender gesellschaftlicher Umbrüche (z. B. Digitalisierung, Mobilität, Arbeit 4.0, Pandemie) wird Erwachsenenbildung zudem auf der einen Seite gefordert, hierauf zu reagieren; auf der anderen Seite aber ist sie aufgerufen, die wissenschaftliche und bildungspolitische Wirklichkeit und ihre Bildungslandschaft selbst aktiv mitzugestalten. Aus ihrem historisch bedingten Selbstverständnis orientiert sie sich dabei am Bildungsbegriff, wengleich das heterogene Feld der Erwachsenenbildung eigene Logiken, Befindlichkeiten und Szenarien hervorbringt, die dazu führen, dass sich Erwachsenenbildung erweitert und sie mit Management, Beratung oder Führung in Verbindung gebracht werden kann. Dies hat in Konsequenz Auswirkungen auf den Bildungsbegriff als Orientierungskategorie sowie auf die Professionalitäten in diversen Handlungsfeldern bzw. auch die je eigenen Haltungen der Akteur*innen.

Das Ziel des Herausgeberbandes besteht darin, sich dem Phänomen der Professionalität unter einer dezidiert erwachsenenpädagogischen Perspektive zu nähern, welche im Spannungsfeld zwischen Person und Organisation zu verorten ist. Dabei soll nicht etwa dem Fanal nach einem Kern der erwachsenenpädagogischen Arbeit nachgegangen werden, sondern verschiedene Perspektiven der Heterogenität des Feldes ausgeleuchtet werden. Dabei werden neben begrifflichen und theoretischen Beobachtungen, die zwischen individuellen und gesellschaftlichen sowie zwischen personengebundenen und organisationalen Verwobenheiten changieren, auch unterschiedliche Handlungsfelder in den Blick genommen – jeweils mit ihren eigenen Logiken, Begriffen und Spannungsverhältnissen. Zugleich geht es darum, die Paradoxien einer möglichen Förderung von Professionalität bewusst offenzulegen: im Wissen darum, dass Förderung zwar möglich ist, jedoch stets an Voraussetzungen gebunden bleibt. Sichtbar gemacht werden soll daher auch, weshalb es für Akteur*innen lohnenswert sein kann, die Gestaltung ihrer Arbeit mit einer erwachsenenpädagogischen Haltung zu verknüpfen.

Der Aufbau dieses Herausgeberbandes folgt keiner rein thematischen oder disziplinären Logik, sondern orientiert sich an vier Perspektiven auf Professionalität, die sowohl analytische Zugänge ermöglichen als auch disziplinäre Offenheit und Praxisnähe gewährleisten. Die Perspektiven der Betrachtung bilden *Ordnungen*, *Analytiken*, *Positionierungen* und *Entwürfe*. Diese Kategorien stehen nicht für abgeschlossene Theoriekomplexe, sondern markieren verschiedene Blickrichtungen auf ein komplexes und dynamisch sich weiterentwickelndes Feld.

1 Ordnungen

Das erste Kapitel widmet sich grundlegenden *Ordnungsversuchen* professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung. Die Beiträge analysieren, wie sich Profession und Organisation in unterschiedlichen Konstellationen zueinander verhalten – historisch, systematisch oder exemplarisch. Dabei rücken übertragbare Professionalisierungserfahrungen aus anderen Feldern (wie der Sozialen Arbeit) ebenso in den Fokus wie das Verhältnis von individuellen Haltungen und organisationalen Verankerungen. Auch wird die Frage gestellt, wie sich Erwachsenenbildung unter disruptiven Bedingungen (z. B. Digitalisierung, Krisenerfahrung) relational und dynamisch professionalisiert. Nicht zuletzt wird mit dem Konzept der korporativen Professionalisierung eine explizite Zusammenschau individueller, kollektiver, organisationaler Aushandlungen von Professionalisierung unternommen.

Im Beitrag „*Zwischen Organisation und Zielgruppe: Zur Übertragbarkeit von Erfahrungen aus der Professionalisierung der Sozialen Arbeit auf die Erwachsenenbildung*“ diskutieren Tobias Ganske und Henning Pätzold, inwiefern Professionalisierungsansätze aus der Sozialen Arbeit die Erwachsenenbildung befruchten kann. Im Zentrum

steht die Frage, wie sich organisationale Erwartungen und die Bedürfnisse heterogener Zielgruppen in professionelles Handeln übersetzen lassen und welche theoretischen Grundannahmen von dem einen auf den anderen Bereich sinnvoll übertragbar sind.

Jörg Schwarz analysiert und entwickelt in *„Antrieb oder Anker? Relationale Professionalität in disruptiven Zeiten“* das Konzept der relationalen Professionalität als Antwort auf gegenwärtige gesellschaftliche Umbrüche. Dabei wird aufgezeigt, wie Beziehungen zwischen Subjekten, Institutionen und Kontexten zu einer zentralen Ressource professionellen Handelns werden.

Im Beitrag *„Korporative Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Eine Analyse zum Verhältnis von Profession und Organisation“* analysieren Martin Reuter und Lisa Gromala das Zusammenspiel von Organisation und Profession als kollektiven Aushandlungsprozess. Es wird gezeigt, wie „korporative“ Professionalisierung nicht nur individuelle Qualifikation umfasst, sondern auch gemeinsame Orientierungsrahmen innerhalb von Organisationen.

2 Analytiken

Im zweiten Kapitel stehen *analytische Zugänge* zu Professionalität im Zentrum, die insbesondere strukturelle und organisationale Logiken in den Blick nehmen. Die Beiträge fragen danach, wie Organisationen Professionalität erzeugen, ermöglichen – oder auch verhindern. So wird z. B. die Nichtteilnahme an Bildungsangeboten als Spiegel organisationaler Grenzziehungen betrachtet oder die Digitalisierung als Herausforderung für klassische Beratungsformen analysiert. Anhand solcher Phänomene zeigt sich, dass Professionalität nicht als stabiler Zustand, sondern als Ergebnis von Aushandlungsprozessen im Spannungsfeld zwischen individuellen/pädagogischen Fähigkeiten, organisationalen/gesellschaftlichen Anforderungen und technologischen Entwicklungen zu verstehen ist.

Lisa Breitschwerdt eröffnet in *„Organisationale Professionalisierungslogiken – Analyseperspektiven auf Professionalitätsentwicklung in Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen“* eine systematische Analyse unterschiedlicher Logiken, mit denen Organisationen Professionalität konstruieren und operationalisieren. Dabei wird Professionalitätsentwicklung als organisationsspezifischer Prozess im Kontext von Steuerung, Qualitätssicherung und Legitimation gefasst.

Kim Deutsch fokussiert in *„Nichtteilnahme in der Erwachsenenbildung im Spannungsfeld organisationaler Professionalisierungsprozesse“* die Perspektive der Nichtteilnahme als Spiegel professioneller wie organisationaler Grenzziehungen. Sie zeigt auf, wie Ausschlussmechanismen auf struktureller Ebene mit Vorstellungen von professionellem Handeln verwoben sind.

Danach thematisiert Henrik Weitzel in *„Qualitätsanforderungen an professionelle Beratung in Zeiten digitaler Transformation: (Zwischen-)menschliche Expertise vs. künst-*

liche Intelligenz“ Spannungen und Verflechtungen zwischen technischer Innovation und zwischenmenschlicher Beratungskompetenz. Weitzel fragt, wie professionelle Beratung angesichts wachsender Bedeutung künstlicher Intelligenz neu konfiguriert werden kann – ohne ihre humane Qualität zu verlieren.

3 Positionierungen

Das dritte Kapitel rückt *Positionierungen professioneller Akteur*innen* in den Vordergrund. Es macht sichtbar, wie stark professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung durch normative, kulturelle und politische Kontexte geprägt ist. Die Beiträge thematisieren u. a. die Bedeutung reflexiver Professionalität im Spannungsfeld zwischen individueller Autonomie und organisationaler Steuerung. Zugleich wird aus einer postkolonialen Perspektive kritisch hinterfragt, inwieweit erwachsenenpädagogische Professionalität auf eurozentrischen Annahmen beruht. Auch die Wirkung neoliberaler Steuerungslogiken wird beleuchtet – etwa im Hinblick auf veränderte Selbstbilder, auf Macht sowie gesellschaftliche Einbettung insgesamt. Schließlich wird mit dem Konzept der „Dritten Orte“ ein Raum eröffnet, in dem sich neue gesellschaftliche und pädagogische Relevanzen professionellen Handelns entfalten.

Lisa Henschel und Anita Pachner stellen in ihrem Beitrag *„Reflexive Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Praxisorientierte Ansätze ihrer Förderung im Spannungsfeld individueller und organisationaler Ansprüche“* Ansätze vor, die reflexive Professionalität zwischen individuellen Entwicklungsbedarfen und organisationalen Anforderungen fördern. Dabei wird der Blick auf lernförderliche Settings und strukturelle Ermöglichungsbedingungen gelenkt.

Stephanie Borgmann hinterfragt in ihrem Beitrag *„Von hier an blind – zur Bedeutung von Postkolonialität für erwachsenenpädagogische Professionalität“* eurozentrische Wissensordnungen in der Erwachsenenbildung und ruft zur Dekolonialisierung professioneller Selbstverständnisse auf. Ihre Analyse sensibilisiert für blinde Flecken in Theorie, Praxis und institutioneller Rahmung sowie auf sprachliche Färbungen, welche in Selbstverständlichkeiten zugrunde liegen.

Sascha Bolte analysiert in *„Neoliberale Einflüsse auf die Erwachsenenbildung: Das professionelle Selbstverständnis im Wandel“*, wie neoliberale Steuerungsformen und Marktlogiken das professionelle Selbstverständnis in der Erwachsenenbildung verändern. Der Beitrag lädt zur kritischen Reflexion darüber ein, wie sich ökonomisierte Logiken auf Haltung, Rolle und Verantwortung von Erwachsenenbildner*innen auswirken.

Schließlich diskutiert Jana Schaub in ihrem Artikel *„Dritte Orte des Lernens – Gesellschaftliche Relevanz und erwachsenenpädagogische Implikationen“* diese sogenannten „Dritte Orte“ als innovative Lernräume jenseits traditioneller Bildungsinstitu-

tionen. Im Fokus steht die Frage, wie sich in diesen offenen Settings neue Formen professionellen Handelns und gesellschaftlicher Relevanz herausbilden.

4 Entwürfe

Im vierten Kapitel werden *zukünftige Entwürfe professionellen Handelns* skizziert. Die Beiträge formulieren Impulse, wie sich Erwachsenenbildung und Professionalität in Theorie und Praxis weiterentwickeln können. Der Blick reicht dabei von institutionellen Innovationen – etwa im Kontext der Volkshochschulen – über typologische Zugänge zu pädagogischem Handeln bis hin zur kritischen Reflexion professioneller Netzwerke. Es wird deutlich, dass professionelle Praxis nicht nur reagiert, sondern auch gestaltet: durch das Spiel mit Rollen, durch bewusste Irritationen, durch kollektive Lernformen und durch das Aushandeln neuer Orientierungen und Entwürfe jenseits etablierter Strukturen.

Zunächst greift *Bernd Käpplinger* in seinem Beitrag *„Brauchen die Volkshochschulen ein neues Falkenstein? Exploration eines innovativen Ortes für die Professionalisierung“* die historische Falkenstein-Tagung als Impuls auf, um über eine zeitgemäße Neupositionierung von Volkshochschulen, insbesondere im Hinblick auf eine Qualität der Professionalisierung nachzudenken. Dabei stehen Fragen nach Professionalisierung, Innovationsfähigkeit und gesellschaftlicher Verantwortung im Zentrum.

Im Anschluss erweitert *Sebastian Lerch* in *„Spielen, Heilen, Richten. Formen erwachsenenpädagogischen Handelns“* *bisherige* klassische Typologien und Ordnungen erwachsenenpädagogischen Handelns, indem er auf Basis theoretischer und empirischer Befunde einen neuen Entwurf zur Diskussion anbietet. Die vorgestellten Handlungsformen werden dabei semantisch ausgedeutet und im Hinblick auf die Erwachsenen- und Weiterbildung erschlossen.

Abschließend skizziert *Julia Koller* in *„Entnetzen, um zu lernen? Communities of Practice und die Ambivalenz professioneller Vernetzung in der Erwachsenenbildung“* einen Gegenentwurf zur dominanten Netzwerklogik in der Erwachsenenbildung. Auf Grundlage von Stähelis Konzept der Entnetzung werden Communities of Practice als Lernräume rekonstruiert, in denen sich Professionalisierung als kollektive Praxis jenseits funktionaler Netzwerklogik vollziehen kann.

I Ordnungen

Zwischen Organisation und Zielgruppe: Zur Übertragbarkeit von Erfahrungen aus der Professionalisierung der Sozialen Arbeit auf die Erwachsenenbildung

Tobias Ganske und Henning Pätzold

Die Erwachsenenbildung steht häufig vor der Herausforderung, zwischen organisationalen Interessen und individuellen Bedürfnissen der Teilnehmenden zu vermitteln, ohne dabei ihren professionellen Anspruch zu kompromittieren. Der Beitrag untersucht, ob das in der Sozialen Arbeit entwickelte Konzept des „dritten Mandats“ als theoretische Grundlage auf die Erwachsenenbildung übertragbar ist. Als mögliche Analogie in der Erwachsenenbildung wird der Bildungsbegriff daraufhin untersucht, ob er, analog dem „dritten Mandat“, zwischen individuellen Interessen und organisationalen Interessen vermitteln kann.

1 Einleitung

Die Erwachsenenbildung sieht sich häufig mit dem Spannungsfeld zwischen den Interessen von Organisationen und den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmenden konfrontiert. Dies wirft die Frage auf, wie eine Vermittlung zwischen diesen teilweise divergierenden Ansprüchen gelingen kann, ohne dabei den professionellen Selbstanspruch zu kompromittieren. Ein möglicher Ausdruck dieses Konflikts kann beispielsweise in den Angeboten der betrieblichen Bildung beobachtet werden. Arbeitgeber ist es ein Anliegen, die Einsatzfähigkeit ihrer Mitarbeitenden innerhalb des Betriebs zu erhöhen. Teilnehmende hingegen verfolgen ggf. das Ziel, betriebsübergreifend einsetzbare Kompetenzen zu erwerben. Dies verbessert ihre berufliche Mobilität. Diese Mobilität steht jedoch in einem gewissen Gegensatz zu den Interessen des Arbeitgebers. Auch führen Organisationsziele wie Effizienz und Kompetenzerwerb in einigen Fällen zu prekären Beschäftigungsverhältnissen und stehen häufig im Widerspruch zu den Bedürfnissen der Teilnehmenden, die sich oft persönliche Weiterentwicklung oder Orientierung erhoffen (vgl. Elias et al. 2015; Giesecke 2018).

Die Soziale Arbeit zeigt sich als Disziplin bereits seit Jahrzehnten mit einer vergleichbaren Herausforderung konfrontiert und kann inzwischen auch auf entsprechende Theoriebestände verweisen. Dort wird ein strukturverwandtes Spannungsfeld als „doppeltes Mandat“ (Böhnisch/Lösch 1973) beschrieben:

einerseits die Verantwortung gegenüber den Klient*innen, andererseits die Verpflichtung gegenüber den institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen. Mit der Entwicklung des sogenannten „dritten Mandats“ (Staub-Bernasconi 2019) hat die Soziale Arbeit¹ ein Konzept etabliert, das den professionellen Handlungsspielraum stärken und eine Reflexionsebene schaffen soll, die sich auf das Selbstverständnis der Profession stützt. Dieses dritte Mandat ermöglicht es, in der Vermittlungsarbeit zwischen Klient*in und Organisation professionell begründete Entscheidungen zu treffen, die sich an ethischen und wissenschaftlichen Standards orientieren.

Ist dieser Ansatz auch auf die Erwachsenenbildung übertragbar? Jedenfalls eröffnet er interessante Perspektiven. Die Professionalisierungsdebatte², wie sie in der Sozialpädagogik geführt wird, könnte auch für erwachsenenbildnerische Diskussionen Anregungen geben – sei es durch die theoretische Schärfung professioneller Ansprüche oder durch praktische Impulse wie die Etablierung von Reflexionsräumen und Supervision.

Ziel dieses Beitrags ist es daher, das Konzept des dritten Mandats als zentrales Thema der sozialarbeiterischen Professionalisierungsdebatte (Abschnitt 2) daraufhin zu analysieren, welche Erkenntnisse und Impulse für die Erwachsenenbildung gewonnen werden können. Dabei wird untersucht, ob hier der Bezug auf den Bildungsbegriff ähnliches leisten kann (Abschnitt 3). Insbesondere wird der Frage nachgegangen, ob so das o. g. Spannungsfeld der Erwachsenenbildung reflektiert und ggf. produktiv bearbeitet werden kann (Abschnitt 4). Der Beitrag endet mit einem Fazit und Ausblick (Abschnitt 5).

2 Professionalisierung in der Sozialen Arbeit – vom doppelten Mandat zum Tripelmandat

Der Diskurs um Professionalisierung ist eines der zentralen disziplinären Anliegen Sozialer Arbeit und orientiert sich an der gesellschaftlichen Realität ihrer Praxis. So führte die Industrialisierung zur Herausbildung ihrer Theorie sowie entsprechender Ausbildungsstätten für Sozialarbeitende. Nach den beiden Weltkriegen wurde ein Diskurs um Methoden geführt, der in neuen Organisations- und Hilfeformen mündete. Die Auseinandersetzung mit der UN-Menschenrechtscharta beeinflusst die berufsethischen Prinzipien Sozialer Arbeit bis in die

1 Soziale Arbeit (als übergeordneter Begriff), Sozialpädagogik und Sozialarbeit werden in diesem Beitrag synonym verwendet, da sich die ursprünglich getrennten Disziplinen sowohl in Theorie als auch beruflicher Praxis angenähert und vereinheitlicht haben.

2 Gemeint ist hier die Entstehung und Entwicklung der Profession, die mitunter als kollektive Professionalisierung bezeichnet wird. Die individuelle Professionalisierung der Praktiker*innen ist hiervon natürlich auch berührt, steht aber nicht im Fokus des Beitrags.

Gegenwart (vgl. Wendt 2008). Eine besondere Rolle spielen in diesem Zusammenhang soziale Bewegungen für die Professionalisierung. Soziale Arbeit fungiert dabei wie ein Schwamm, der gesellschaftliche Bewegungen und Konflikte aufsaugt und diese nach einer Zeit der Reflexion in Form von z. T. widersprüchlichen Lösungen in die gesellschaftliche Realität freisetzt (vgl. Mührel 2019, S. 18 f.).

Obwohl also die Auseinandersetzung mit sozialen Bewegungen als konstantes Phänomen beschrieben werden kann, sind die Bewegungen der 1960er bis 1980er Jahre zentraler Impulsgeber für sozialpädagogische Professionalisierungsprozesse. Der andauernde wirtschaftliche Aufschwung nach dem Zweiten Weltkrieg ermöglichte es der Sozialen Arbeit erstmals, sich selbst zu reflektieren. Unter anderem die aus der 68er hervorgehenden Frauen- und Studierendenbewegungen, die politische Themen als soziale Themen deutete, sich u. a. mit kritischer Theorie und der „Wechselbeziehung von autoritärem Staat und autoritärer Persönlichkeit“ (Wendt 2008, S. 272) auseinandersetzte, führte zum Nachdenken über die eigene Rolle im politischen System. Diese Phase der Identitätsfindung führte zu einem „Run“ auf soziale Berufe, häufig verbunden mit dem Wunsch, Menschen aus der Unterdrückung des Systems zu befreien (vgl. ebd.). Diese Reflexion unter dem Einfluss der sozialen Bewegungen mündete in den 1970er und 1980er Jahren zunehmend in einer Politisierung Sozialer Arbeit, einer kritischen Auseinandersetzung mit kapitalistischer Wohlfahrtsproduktion (u. a. Hollstein 1973; Kunstreich 1975) und feministischer Kritik an Sozialer Arbeit, die „die Ausbeutung weiblicher Arbeitskraft für die Aufrechterhaltung des inneren Friedens und die Fixierung der Frau auf eine ohnmächtige Rolle durch einen spezifischen Ethos der Sozialen Arbeit als Frauenberuf“ (Kuhlmann 2014, S. 128) adressierte, aber beispielsweise auch erstmals Themen wie Gendermainstreaming im Diskurs sichtbar machten (vgl. Wendt 2008, S. 283 f.). Die sozialen Bewegungen³ dieser Zeit dominierten über einen Zeitraum von mehr als drei Jahrzehnten das ideologische Diskursfeld der Sozialen Arbeit und lenkten den theoretischen Diskurs u. a. hin zur kritischen Auseinandersetzung mit der Globalisierung und Machtstrukturen. Daran schloss sich u. a. auch die Frage an, wer eigentlich Auftraggeber Sozialer Arbeit ist bzw. sein sollte.

Zu (kollektiver) Professionalisierung gehört, dass der Status als Profession immer wieder diskutiert wird. Dabei identifizierten u. a. Lösch und Böhnisch (1973) Soziale Arbeit als von staatlicher Seite aus gesteuerter Beruf mit hohem Professionalisierungsbedarf. Sie bezogen sich dabei auf die Situation eines doppelten Mandats mit zum Teil widersprüchlichen Anforderungen, die nicht selten zu Zielkonflikten führen: Auf der einen Seite steht die (sozial-)staatliche Mandatierung

3 Auch die Klimabewegung der Gegenwart führte zu einer breiten Auseinandersetzung innerhalb der Trägerlandschaft mit dem Klimawandel und der eigenen (Verursacher-)Rolle darin (vgl. u. a. Einck 2024) sowie der wissenschaftlichen Auseinandersetzung innerhalb einer DGSA-Fachgruppe.

(in Form eines Kontrollauftrags, mit Vorgaben der Organisationen und mitunter durch Förderprogramme determiniert) und auf der anderen Seite eine Mandatierung von Seiten der Klient*innen (in Form von individuellen Hilfebedarfen und Rechten). Aufgabe der Sozialen Arbeit sei es demnach, innerhalb dieses Spannungsfeldes wirksame Vermittlungsarbeit zu leisten (Böhnisch/Lösch 1973; Lutz 2011). Obwohl Lösch und Böhnisch darauf hinweisen, dass sich die Soziale Arbeit um eine Selbstzuschreibung ihrer Aufgaben bemühen müsse, um zur Profession zu werden, hat sich im Diskurs lange Zeit die Vorstellung eines Doppelmandats etabliert (vgl. Staub-Bernasconi 2019; Böhnisch/Lösch 1973). Um der damit einhergehenden Paradoxie zu begegnen, hat sich in der Sozialen Arbeit das Konzept des „Dritten Mandats“ als Erweiterung etabliert. Staub-Bernasconi leitet die Relevanz eines dritten Mandats aus der Frage nach dem Professionsstatus Sozialer Arbeit ab. In Anlehnung an Böhnischs & Löschs (1973) Aufforderung zur Selbstzuschreibung der Aufgaben skizziert Staub-Bernasconi das Mandat der Profession. Dieses soll zwischen den Anforderungen des Staates und den Bedürfnissen der Klienten vermitteln. Das Mandat der Profession wird als Handeln „nach bestem Wissen und Gewissen“ (Staub-Bernasconi 2019, S. 87) umrissen, es beinhaltet also *Wissenschaft* und *Ethik* als zentrale Elemente sozialarbeiterischer Professionalität.

Eine *wissenschaftsbasierte* Praxis bezieht sich auf begründete und überprüfte Aussagen und transformiert diese in Arbeitshypothesen und Handlungsleitlinien für die Praxis. „Alltagstheorien, politische Überzeugungen oder Ideologien über soziale Probleme und ihre Ursachen, die in der Öffentlichkeit zirkulieren“ (ebd., S. 88) bleiben dabei nicht außen vor, müssen aber, genau wie persönliche Überzeugungen der Praxisakteure, einer kritischen Revision und wissenschaftlichen Diskussion standhalten können und ggf. modifiziert werden (vgl. ebd.).

Die *Ethik*basierung verknüpft Staub-Bernasconi mit geltenden (inter-)nationalen Ethikcodizes Sozialer Arbeit und der UN-Menschenrechtskonvention. Die Relevanz ethisch begründeten Handelns leitet sie aus historischen Verwicklungen Sozialer Arbeit in Unrechtsregime her. Zwar betrachtet sie Ethikcodizes als verletzliche Güter, spricht ihnen trotzdem die Relevanz nicht ab und stellt fest, dass auf nationaler Ebene fast überall ethische Regelwerke existieren. Auf internationaler Ebene identifiziert sie die Menschenrechte als universelle ethischen Basis (vgl. ebd., S. 89).

Staub-Bernasconi sieht „das in der Theoriebildung Sozialer Arbeit weitestgehend anerkannte Doppelmandat als unzureichend für die Entwicklung Sozialer Arbeit als wissenschaftliche Disziplin und Profession“ (Lambers 2020, S. 165 f.). Mit dem Tripelmandat schafft sie aufseiten der Professionellen Raum für eine „relative Autonomie [...] gegenüber den AdressatInnen Sozialer Arbeit und der Gesellschaft“ (Staub-Bernasconi 2019, S. 89) ab. Diese relative Autonomie der Praxis wird für Staub-Bernasconi zum konstitutiven Merkmal einer Profession (vgl. ebd.). Und obwohl das Tripelmandat keineswegs uneingeschränkt anerkannt ist,

findet sich die Vorstellung eines professionellen Mandats vielerorts im Diskurs Sozialer Arbeit wieder:

Im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb) und im Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) spiegelt sich der Anspruch des dritten Mandats implizit und explizit wider. So formuliert bereits die gemeinsame Definition der Sozialen Arbeit (in Anlehnung an IFSW⁴ 2014) im QR SozArb, dass Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, Menschenrechte, gemeinsame Verantwortung und Achtung der Vielfalt die Grundlagen der Sozialen Arbeit bilden (vgl. DBSH 2016). Das Kerncurriculum positioniert Soziale Arbeit ausdrücklich im Spannungsfeld von Hilfe, Kontrolle und eigenem Professionalisierungsanspruch. Tatsächlich orientiert sich das Kerncurriculum neben Fachwissen und Forschung an den normativen Grundlagen der Sozialen Arbeit, „die einen Bezug zu den Menschenrechten und deren Gründungstradition herstellen“ (Stallmann et al. 2020, S. 53). Der Qualifikationsrahmen verzichtet zwar auf den Begriff Tripelmandat, verankert aber über Kompetenzen zu Reflexionsfähigkeit, ethischer Entscheidungsfindung und wissenschaftlicher Fundierung genau jene Haltung, die das dritte Mandat letztlich einfordert. Damit liefert er einen institutionellen Referenzrahmen, in dem der professionelle Eigenauftrag der Sozialen Arbeit als ethisch-wissenschaftlich fundierter Grundpfeiler anerkannt ist.

Auf Hochschulebene zeigt sich die Institutionalisierung des dritten Mandats in konkreten Studiengangsinhalten und Modulhandbüchern. Viele deutsche Hochschulen integrieren das Konzept des Tripelmandats in ihre Curricula, sei es implizit in Form von Modulen zu Berufsethik und professioneller Identität oder explizit durch Nennung des Begriffs. Besonders deutlich geschah dies mit der Einführung des weiterbildenden Masterstudiengangs „Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession“ an drei Berliner Hochschulen.

Auch in der *Berufsethik des DBSH* (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit) findet sich das dritte Mandat inhaltlich wieder. Der DBSH hat 2014 einen eigenen Ethikkodex vorgelegt, der ausdrücklich auf dem Verständnis Sozialer Arbeit als *Menschenrechtsprofession* beruht (vgl. DBSH 2014). Hier heißt es im Vorwort: „*Da Soziale Arbeit aus ethischen Gründen eine Menschenrechtsprofession ist, leiten sich daraus die Berufsethik und die berufsethischen Prinzipien des DBSH ab.*“ (ebd.).

Und schließlich manifestiert sich das dritte Mandat im wissenschaftlichen Diskurs und in institutionellen Positionen. Zahlreiche Fachautor*innen und Gremien beschäftigen sich ausdrücklich mit diesem Konzept, was zu einer breiten theoretischen Fundierung und Sichtbarkeit geführt hat. Deutlich wurde dies zuletzt, als sich innerhalb der deutschsprachigen Sozialen Arbeit der Diskurs um Klimagerechtigkeit als Konsequenz der Klimabewegung um Fridays for Future zu etablieren begann. Dieser wurde u. a. durch das Menschenrecht auf eine

4 International Federation of Social Workers

gesunde Umwelt anschlussfähig. So wird etwa beschrieben, dass die ökologische Krise untrennbar mit dem Auftrag der Sozialen Arbeit verbunden ist: Obwohl die Profession ihren Fokus auf menschliche Probleme legt, spielt die natürliche Umwelt angesichts offensichtlicher ökologischer Krisen eine wichtige Rolle für das Wohl der Menschen (u. a. Stamm 2021; Liedholz 2021; Schmidt 2021). Der Schutz der Umwelt wird damit zu einem Teil der Hilfe für Menschen.

3 Bildung als „drittes Mandat“ der Erwachsenenbildung

Das „Dritte Mandat“ hat sich in der Sozialen Arbeit zu einem etablierten professionstheoretischen Bezugspunkt entwickelt, der ebenso eine praktische Bezugsgröße mit dem Potenzial, konkretes Handeln zu orientieren, darstellt. Auch wenn die Diskussion um das dritte Mandat nicht einheitlich verlaufen ist und auf verschiedene Normquellen rekurrierte, ist mit dem Bezug auf die Menschenrechte eine breit akzeptierte Orientierung gefunden worden, die offenbar theoretisch wie praktisch geeignet ist, einen dritten Bereich neben dem Mandat der Klient*innen und der Organisation zu markieren, auf den Professionelle sich beziehen können.

Eine möglicherweise vergleichbar geeignete Normquelle für die Erwachsenenpädagogik stellt aus unserer Sicht der Bildungsbegriff dar. Bildung ist – neben Erziehung und Lernen – der zentrale Grundbegriff der Pädagogik. Auch Erziehung und Lernen finden in der Erwachsenenbildung statt. „Lernen“ wird jedoch häufig nur als analytische Prozessbezeichnung verwendet, etwa in den klassischen Lerntheorien (vgl. Grotlüschen und Pätzold 2024, S. 16 ff.). Von „Erziehung“ wiederum ist in der Erwachsenenbildung lange Zeit kaum überhaupt gesprochen worden. In der jüngeren Vergangenheit wird der Begriff wieder aufgegriffen (vgl. Holzer 2022), bisher jedoch als sehr kontroverser Gegenstand⁵. Demgegenüber ist der Bildungsbegriff einerseits weniger umstritten, andererseits hat er sich gerade dort als wertvoll erwiesen, wo sein normatives Potenzial im Vergleich zu anderen Begriffen wie „Qualifizierung“ als Proprium herausgestellt werden konnte (vgl. Arnold 1996; Robinsohn 1975, S. 13; für die allgemeine Pädagogik auch Rittelmeyer 2012, S. 104).

Eine komplexe Entwicklung auf gesellschaftlicher, wissenschaftlicher und politischer Ebene wie die oben beschriebene Professionalisierung der sozialen Arbeit lässt sich nicht steuern und vermutlich nicht einmal anstoßen. Insofern geht es im Folgenden nicht darum, mit der Betrachtung des Bildungsbegriffs als normative Orientierung im Sinne eines dritten Mandats der Erwachsenenbildung ein

5 Der zitierte Beitrag Holzers ist Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit dem Erziehungsbegriff, der die Zeitschrift *debatte* zwei Schwerpunktheft gewidmet hat (H. 2, 2022 und H. 1, 2023).

professionspolitisches Projekt zu starten; vielmehr soll erkundet werden, ob und in welchem Umfang er prinzipiell geeignet wäre, diejenigen Funktionen zu erfüllen, die die Perspektive der Menschenrechte im Kontext des dritten Mandats der Sozialen Arbeit innehaben. Wenn daraus Impulse gewonnen werden, etwa für individuelle Professionelle, die diese Orientierung in ihrer jeweiligen Praxis erproben, wäre das ein erfreuliches Ergebnis. Im Folgenden wird deshalb der Bildungsbegriff genauer bestimmt (exemplarisch unter Bezugnahme auf die Didaktik Klafkis) und dann analysiert, inwiefern er prinzipiell als Quelle für ein Mandat genutzt werden kann.

3.1 Bildung als Orientierung

„Bildung“ ist ein Grundbegriff der Pädagogik, dessen Tradition weit über deren Geschichte als wissenschaftliche Disziplin hinaus reicht. So ist es an dieser Stelle nicht möglich, seine Begriffsgeschichte seit der Aufklärung und über den Neuhumanismus bis in die Gegenwart darzustellen (vgl. z. B. Benner/Brüggen 2004). Ebenso wenig kann eine analytische Herleitung und Differenzierung der umstrittenen und weniger umstrittenen Bestimmungsmomente des Bildungsbegriffs geleistet werden. Das erscheint allerdings hier auch gar nicht erforderlich. Denn auch ein Begriff wie Menschenrechte entfaltet seine Orientierungskraft nicht dadurch, inhaltlich völlig unumstritten zu sein, sondern indem er auf einen normativen Kern verweist, der unterschiedlichen Deutungen zum Trotz Bestand hat. Beim Bildungsbegriff sehen wir diesen etwa in der viel zitierten und sehr verdichteten Formulierung Klafkis, der Bildung „als Fähigkeit zur Selbstbestimmung, [...] Mitbestimmungsfähigkeit [...] und] Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki 1991, S. 52) definiert hat. In dialektischer Weise wird hier erfasst, dass Bildung sich ebenso in der aufklärerischen Entwicklung individueller *agency* erweist, wie in der auf Gemeinschaft orientierten Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse anderer, einschließlich derer, die nicht in der Lage sind, hierfür selbst einzutreten.

Wissenschaftlich lässt sich an dieses Verständnis anschließen, insofern seine Bestandteile operationalisierbar sind und für die Forschung breit genutzt werden⁶). Seine Bedeutung zur Orientierung praktischen Handelns hatte bereits Klafki (in Bezug auf das Handeln von Lehrer*innen) im Sinn, es wurde aber auch für die Didaktik der Erwachsenenbildung hierauf Bezug genommen (z. B. bei Siebert 2005). So liegt es nicht fern, ihn auch zur Bestimmung eines

6 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan, auf die sich viele empirische Untersuchungen stützen, spricht beispielsweise mit den Faktoren Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit zwei Momente an, die unmittelbar mit Klafkis Bildungsbegriff in Verbindung gebracht werden können, vgl. Ryan und Deci 2000.

erwachsenenpädagogischen Mandats zu nutzen, das etwa für Nittel „auf dem zentralwertbezogenen Gut der Bildung aufruhrt“ (vgl. Nittel 1997, S. 179; vgl. auch Helsper 2024, S. 136; Pätzold 2013).⁷

3.2 Bildung als Mandatsquelle

Klärungsbedürftig ist nun die Frage, ob Bildung tatsächlich eine Mandatsquelle sein kann, die sich jenseits sowohl eines organisatorischen oder gesellschaftlichen Auftrags wie auch jenseits des Auftrags durch die Teilnehmenden positionieren lässt. Hierzu gibt es in der Erwachsenenbildung sicher unterschiedliche Einschätzungen. Betont man die Autonomie der Teilnehmenden, wie es vordergründig in Begriffen wie Subjektorientierung, Teilnehmer*innenorientierung usw. oder auch in Konzepten wie der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie geschieht, so scheint deren (Lern-)Absicht prinzipiell anderen Mandaten vorgeordnet. Allerdings darf sie (etwa verstanden als subjektives Lernprojekt im Sinne Holzkamps) nicht mit einem Mandat gleichgesetzt werden.

Ein anschauliches Beispiel bieten Kampfsportkurse: Prinzipiell kann man dort in der Regel lernen, sich in Notlagen zu verteidigen, aber auch, andere gezielt anzugreifen und ihnen Schaden zuzufügen. Und unabhängig davon, welches Lernprojekt Teilnehmende zu diesen Angeboten führt, gehört es oft zum professionellen Selbstverständnis von Kampfsportlehrenden, für die Selbstverteidigung und die Vermeidung von Gewalt auszubilden und gerade nicht für Angriff und Aggression. Auch aus bildungstheoretischer Sicht findet die Unterstützung eines individuellen Lernprojektes hier ggf. Grenzen in berechtigten Schutzbedürfnissen anderer. Ein subjektives Lernbedürfnis entspringt der *Individualität* einer Person und ist als Ausdruck dieser anzuerkennen; gleichwohl wäre es Ausdruck eines bildungstheoretisch (und auch aus der Aufklärung) nicht begründbaren *Individualismus*, hieraus abzuleiten, dass das Subjekt in jedem Fall bei der Befriedigung seines Lernbedürfnisses unterstützt werden müsse (vgl. Pearson/Podeschi 1999, S. 49 f.). Zur Reflexion derartiger Wechselbeziehungen erscheint der Bildungsbegriff also in der Tat geeignet.

7 Der disziplinäre Umgang der Erwachsenenbildung mit dem Bildungsbegriff ist differenzierter, als an dieser Stelle dargestellt werden kann, zumal, wenn man hier auch berufliche und betriebliche Bildung subsummiert. Weitere Indizien auf seine orientierende Bedeutung liegen u. a. in der Auseinandersetzung mit der Ökonomisierung innerhalb der Berufs- und Erwachsenenbildung (vgl. Büchter 2017, S. 38), seiner Rolle als Kontrastbegriff in der Auseinandersetzung mit Kompetenz und Qualifikation (vgl. Arnold 1996, 2023) und seiner Rezeption in internationalen Debatten (Gustavsson 2009, S. 122).

4 Zusammenschau: Mandate der Sozialen Arbeit und der Erwachsenenbildung im Vergleich

Bis hierher wurde die Rolle des dritten Mandats für die Profession Soziale Arbeit dargestellt und im Weiteren skizziert, dass auch der Bildungsbegriff wesentliche Eigenschaften aufweist, die dem Konzept der Menschenrechte ermöglichen, als normative Quelle für das „dritte Mandat“ der Sozialpädagogik zu fungieren. Damit ist allerdings noch nicht geklärt, ob Bildung grundsätzlich die Möglichkeit bietet, in gleicher Weise als Bezugspunkt für eine professionelle Orientierung zu dienen. Hierzu wäre noch zu untersuchen, inwiefern sie tatsächlich diejenigen Aufträge ergänzt, die sich in der Sozialen Arbeit als erstes und zweites Mandat darstellen. Hierzu werden beide miteinander verglichen.

4.1 Gesellschaftliches/organisationales Mandat

Professionelle pädagogische Arbeit findet ganz überwiegend in Organisationen statt. Entsprechend sind die Professionellen durch diese mandatiert und müssen ihre Arbeit an den Zielen dieser orientieren. So würde in der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung erwartet, dass Lehrende tendenziell für die Solidarität unter Arbeitenden eintreten und nicht Konzepte propagieren, die die Konkurrenz unter diesen beliebig verschärfen. In vielen Bereichen der Sozialen Arbeit – und auch der Erwachsenenbildung – sind die Organisationen ihrerseits durch Förderbedingungen auf gesellschaftliche Ziele hin verpflichtet, z. B. Ziele der Integration. Und auch Weiterbildung nach dem jeweiligen Bildungsurlaubsgesetz unterliegt gewissen Vorgaben. Insbesondere in der beruflichen Bildung kommen Zielvorgaben von Auftraggebern hinzu; eine durch ein Unternehmen finanzierte, berufliche Qualifizierungsmaßnahme wird in aller Regel sehr stark durch dieses Unternehmen reguliert. Daneben gibt es in der Erwachsenenbildung einen deutlich größeren Bereich, in dem diese Art von Mandat kaum oder gar nicht ausgebildet ist. Eine geringe Beeinflussung durch gesellschaftliche Gruppen findet sich in weiten Teilen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Auch hier, beispielsweise in einem Kochkurs, sind Angebote nicht unabhängig von gesellschaftlichen Entwicklungen (vielleicht wird in dem Kochkurs Nachhaltigkeit, Internationalität oder auch Armut thematisiert); deren Auftreten kann aber nur in manchen Fällen auf einen spezifischen organisationalen oder gesellschaftlichen Auftrag zurückgeführt werden. In der Sozialen Arbeit manifestiert sich ein derartiger Handlungsbereich nicht in vergleichbarem Ausmaß. Die dort vorfindliche Aushandlungsproblematik, die ja die Entwicklung eines dritten Mandats stark vorangetrieben hat, trifft für die Erwachsenenbildung also nur zum Teil zu.

4.2 Mandat der Teilnehmenden/Klient*innen

Klient*innen und Teilnehmende bringen in sozialarbeiterische und erwachsenenpädagogische Situationen Absichten und Bedürfnisse ein. Vielleicht verfolgen sie ein Lernprojekt und suchen hierbei fachliche Information; vielleicht sind sie von einer Räumungsklage bedroht und erhoffen sich Unterstützung, um diese abzuwenden. In jedem Fall ist dieses Mandat als Teil ihrer Lebenswirklichkeit zu respektieren, denn die „Welt des Individuums durch die Welt des Lehrers, des Arztes oder sonst jemandes zu ersetzen ist nicht objektiv sondern falsch“ (Kurt Lewin, zit. n. Meyer-Drawe 2008, S. 114). In der Erwachsenenbildung herrschte lange Zeit die Vorstellung, dieses Mandat sei grundsätzlich prioritär, insofern Teilnahme eine freiwillige Angelegenheit sei. Auch hier bestehen jedoch Bereiche abgestufter und zum Teil sehr geringer Freiwilligkeit (vgl. Pätzold/Ulm 2016), sodass das Mandat der Teilnehmenden zu anderen ins Verhältnis gesetzt werden muss. Und auch hier konkurrieren unterschiedliche normative Quellen: Die Anerkennung der individuellen Absichten der Teilnehmenden können mit organisationalen Aufträgen oder gesellschaftlich akzeptierten Normen kollidieren; Professionelle können überdies zur Einschätzung gelangen, dass die Absichten im Widerspruch zu den Bedürfnissen von Teilnehmenden stehen. Ein sehr einfaches, praktisches Beispiel ist das Bedürfnis, eine Kompetenz zuverlässig zu erwerben und die Absicht, schnell im „Stoff“ voranzuschreiten; hier erscheint es professionell oft geboten, notwendige Übungsräume zu öffnen, auch wenn dies gar nicht unbedingt der ursprünglichen Absicht der Teilnehmenden entspricht (vgl. Brinkmann 2021) oder auch organisational nicht hinreichend eingeplant ist (vgl. Pätzold 2025). Schließlich findet das Mandat der Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung häufig Grenzen in denjenigen anderer Teilnehmender. In Kurssituationen etwa muss regelmäßig ein Ausgleich zwischen den inhaltlichen Interessen verschiedener Teilnehmender gefunden werden.

4.3 Funktion eines dritten Mandats

Die Mandate eines Individuums und einer Gesellschaft oder einer Organisation stehen einander in erwachsenenpädagogischen Situationen zunächst als jeweils zu respektierend gegenüber. Wenn sie nicht miteinander vereinbar sind, kann aus der bloßen Gegenüberstellung kaum eine Lösung abgeleitet werden. Hierzu bedarf es einer dritten, unabhängigen Orientierung. Sie schafft die Möglichkeit, einerseits, individuelle, nicht legitime Absichten und der Situation nicht angemessene Bedürfnisse abzuwehren. Andererseits begrenzt sie den Einfluss organisationaler oder gesellschaftlicher Mandate dort, wo diese die legitimen Bedürfnisse der Teilnehmenden bedrohen. Schließlich ist sie die Grundlage einer wertgeleiteten Professionalität, die den Maßstab für gelingendes Handeln letztlich in der

Übereinstimmung mit abstrakt formulierten, aber situativ anwendbaren Normen findet, und nicht allein in der Erfüllung von objektivierbaren Kriterien richtigen Handelns. Inwiefern das Konzept diesen Anspruch erfüllen kann, soll an zwei Beispielen illustriert werden.

- *Beispiel 1:* Ein Teilnehmer möchte in einem Seminar über Kommunikationstechniken lernen, wie sie Mitmenschen täuschen und manipulieren kann. Die Dozentin wäre in der Lage, entsprechende Techniken zu lehren. Aus bildungstheoretischer Perspektive würde sie damit dem Anspruch der Selbstbestimmung des Teilnehmers entsprechen; gleichzeitig würde sie seine Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit untergraben, indem sie ihn darin unterstützt, gerade solche Handlungsweisen zu lernen, die Partizipation und solidarisches Handeln in aller Regel eher gefährden als befördern.
- *Beispiel 2:* Ein Lehrender in einer Weiterbildungseinrichtung ist gehalten, eine bestimmte Quote an erfolgreichen Abschlüssen eines Kurses zu erreichen. Er kann dies durch entsprechende Didaktik, Transparenz bezüglich der Prüfungsanforderungen usw. versuchen. Sollte das nicht genügen, bliebe ihm die Möglichkeit, das Prüfungsniveau so weit abzusenken, dass auch Teilnehmende bestehen, die die eigentlich vorgesehen Anforderungen (z. B. entsprechend eines Qualifikationsrahmens) in der Prüfung nicht erfüllen können. Er würde damit letztlich deren Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit beeinträchtigen, indem er ihnen den Eindruck vermittelt, über Kompetenzen zu verfügen, auf die sie sich in konkreten Anwendungssituationen nicht verlassen können. Auch aus der Perspektive der Solidarität (mit anderen, die für das gleiche Zertifikat wesentlich höhere Prüfungsanforderungen erfüllen mussten) ist eine solche Vorgabe zurückzuweisen.

In beiden Fällen leitet der Bildungsbegriff eine (hier stark vereinfachte) normative Reflexion der Situation, die zu einer Entscheidung führen kann. Natürlich ist das in realen Situationen komplizierter. Es ist ja gerade ein Merkmal professionellen Handelns, dass es einerseits wertbezogen ist (vgl. Helsper 2024, S. 135), andererseits dieser Bezug immer individuell, am konkreten Fall (vgl. ebd., S. 137) hergestellt wird und sich so einer Algorithmisierung entzieht.

5 Fazit und Ausblick

In der Sozialen Arbeit wurde mit dem Konzept des dritten Mandats eine systematische Reflexions- und Beurteilungsdimension professionellen Handelns eingeführt, die sich nicht unmittelbar aus den Mandaten der Klient*innen oder übergeordneten, gesellschaftlichen oder organisationalen Mandaten ergibt. Indem dieses zunächst rein formale Mandat inhaltlich mit dem Bezug auf die Menschenrechte ausgefüllt wurde, wurde ein gesellschaftlich wenig strittiger

Zentralwert angesprochen, der gleichzeitig offen genug ist, um innerhalb eines professionellen Diskurses konkretisiert zu werden (in Luhmanns Terminologie „Respezifikation“, 2002, S. 142) und dem*der einzelnen Professionellen die notwendigen Spielräume für eine je fallspezifische Anwendung zu lassen. Damit hat sich das dritte Mandat nicht nur als hilfreiche Handlungsorientierung erwiesen, sondern auch als ein Medium, in dem Professionalität erfolgen kann. Mitarbeitende in der Sozialen Arbeit können die Argumentationsfigur des dritten Mandats an verschiedenen Stellen als Antwort auf generelle Fragen nach Professionalität (wie etwa der erwähnte Wert- und Fallbezug, aber auch begrenzte Rationalisierbarkeit u. a.) nutzen. Unstrittig ist so ein Beitrag zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplin und eines professionellen Handlungsfeldes geleistet worden.

Für die Erwachsenenbildung hat der Bildungsbegriff ähnliche Potenziale, als Reflexionskategorie, respezifizierbare Wertorientierung und disziplinäre Normquelle zu fungieren. Nicht zuletzt könnte er damit das Desiderat einer „Standesethik“ (wie sie in anderen professionellen Kontexten existiert) abmildern. Damit ist nicht gesagt, dass er auch einen weiter gehenden Beitrag zur Professionswerdung der Erwachsenenbildung zu leisten vermag. Diese ist letztlich ein gesellschaftlicher, kontingenter Prozess. Aus Sicht der Autoren wurde aber gezeigt, dass ein solcher Prozess von einer disziplinär akzeptablen, auf gesellschaftliche Wertvorstellungen referierenden normativen Orientierung profitieren kann. Konnte Erwachsenenbildung in der Vergangenheit überdies häufig im Widerstreit gesellschaftlicher und individueller Normvorstellungen eine Beobachterinnenposition einnehmen (und mit ihren Angeboten ggf. die Reflexion solcher Dissense durch die *Teilnehmenden* begleiten), so ist sie zunehmend mit Aufgaben konfrontiert, bei denen die Vorstellung einer selbst bestimmten Teilnahme nicht der Realität entspricht. Gesellschaftskritische Antworten hierauf, etwa im Sinne einer Kritik der Rolle von Bildung bei der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit, sind wichtig und in der Vergangenheit formuliert worden (vgl. Höhne 2021; Holzer 2022). Mit dem vorliegenden Beitrag sollen diese um eine Perspektive ergänzt werden, die diese Kritik mit den Anliegen der Individuen verschränkt und dabei ebenso professionstheoretische wie handlungspraktische Anschlussmöglichkeiten liefert.

Literatur

- Arnold, R. (1996): Bildende Qualifizierung. Divergenzen und Konvergenzen zum Verhältnis von Bildung und Qualifikation. Neue Sammlung, 36(1), 19–34.
- Arnold, R. (2023): Kompetenz. In: Arnold, R. / Nuissl, E. / Schrader, J. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 243–244. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-160>.