

Damm, Christoph

Erwachsenenerziehung ist notwendig. Ein Begründungsversuch aus Sicht der Sozialen Arbeit

Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 6 (2023) 1, S. 53-62



Quellenangabe/ Reference:

Damm, Christoph: Erwachsenenenerziehung ist notwendig. Ein Begründungsversuch aus Sicht der Sozialen Arbeit - In: Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 6 (2023) 1, S. 53-62 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-352119 - DOI: 10.25656/01:35211; 10.3224/debatte.v6i1.06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-352119>

<https://doi.org/10.25656/01:35211>

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

Erwachsenenerziehung ist notwendig. Ein Begründungsversuch aus Sicht der Sozialen Arbeit

Christoph Damm

Zusammenfassung

In dieser Replik auf Daniela Holzer wird der Versuch einer Legitimation von Erwachsenenenerziehung unternommen. Im Kern versteht der Autor diese als wesentliches Mittel einer stellvertretenden Bewältigung von bestimmten Bildungsproblemen außerhalb der professionellen Grenzen der Erwachsenenbildung und innerhalb derer der Sozialen Arbeit. Die Zuständigkeit der professionalisierungsbedürftigen Praxis Sozialer Arbeit wiederum ist fallrekonstruktiv zu bestimmen.

Erziehung · Erwachsenenbildung · Soziale Arbeit · Stellvertretende Krisenbewältigung · Professionalisierung

Erwachsenenerziehung ist notwendig. Ein Begründungsversuch aus Sicht der Sozialen Arbeit

Christoph Damm

1. Einleitung

In meiner Replik auf den Beitrag von Daniela Holzer (2022) möchte ich einen Begründungsversuch unternehmen und Umstände modellieren, unter denen Erwachsenenenerziehung notwendig ist¹: Sie wendet eine Not ab und ist Menschen professionelle Hilfe. Im Zuge dessen werde ich begründen, dass Erwachsenenenerziehung unter diesen Umständen in den professionellen Zuständigkeitsbereich der Sozialen Arbeit fällt – und nicht in den der Erwachsenenbildung. Im Ergebnis werde ich damit unterstreichen, dass eine aktive Auseinandersetzung mit Erwachsenenenerziehung wesentlich für die Professionalisierungsbedürftigen Praxen der Erwachsenenbildung und Sozialen Arbeit ist – ganz besonders wegen der Verständigung über professionelle Zuständigkeiten und für gegenseitige disziplinäre Wissensbezüge.

Um zu diesem Urteil zu gelangen, sind einige Argumentationsschritte erforderlich, die ich zunächst skizzieren möchte: In Abschnitt 2 greife ich aus dem Beitrag von Holzer einen für meine Argumentation zentralen Aspekt auf: die fehlende Thematisierung von Erwachsenenenerziehung in Erwachsenenbildung und allgemeiner Pädagogik. Hierzu formuliere ich die Annahme, dass sich in dieser

fehlenden Thematisierung die fehlende professionelle Zuständigkeit dieser pädagogischen Bereiche für Erwachsenenenerziehung ausdrückt. Dies bringt mich zu der Frage, inwiefern eine Zuständigkeit der professionellen Sozialen Arbeit denkbar ist, die sich disziplinärer Wissensbestände der Erwachsenenbildung und der allgemeinen Pädagogik bedient und diese in ihre professionelle Praxis integriert. Um zu einer Antwort zu gelangen, greife ich in Abschnitt 3 die von Holzer angesprochenen Überlegungen von Klaus Prange (2005) zur Triangulation von Lernen als subjektivem und Erziehung als intersubjektivem Erfahrungszusammenhang auf. Für meine weitere Argumentation ist es an dieser Stelle erforderlich, Pranges Begriffe durch die praxeologischen Begriffe Bildung (als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen) und Erziehung (als Zumutung von Lebensorientierungen) zu ersetzen und damit für Fallrekonstruktionen als Grundlage für das Fallverstehen (Loch & Schulze 2012) und die theoriebasierte Legitimation von Erwachsenenenerziehung brauchbar zu machen. Während Prange Lebensprobleme in pädagogischer Perspektive in Lernprobleme transformiert und damit die Aneignung von Themen als Lösung der Lebensprobleme betont, begründe ich eine Transformation von Lebensproblemen in Bildungsprobleme und richte damit den Fokus auf Lebensorientierungen, die zur Lösung von Lebensproblemen transformiert werden müssen. Darauf aufbauend begründe ich in Abschnitt 4, dass bestimmte Bildungsprobleme, nämlich die

¹ An dieser Stelle danke ich Simone Müller und Malte Ebner von Eschenbach vielmals für die kritische Begleitung bei der Beitragserstellung. Erst durch ihre Rückfragen war es möglich, meine zentralen Überlegungen zu klären und die Argumentationsschritte zu formulieren.

der krisenhaften Orientierungslosigkeit, es notwendig machen, Erwachsenen fremde Orientierungen durch Erziehung aufzuzeigen und zuzumuten. Hier nutze ich Ulrich Oevermanns (2013) Begriff der stellvertretenden Krisenbewältigung, die er als wesentlich für eine professionalisierungsbedürftige Praxis begründet. Außerdem zeige ich auf, dass krisenhafte Orientierungslosigkeit nach Silvia Staub-Bernasconi (2012) als soziales Problem zu verstehen ist. Lässt sich in Fallrekonstruktionen so ein soziales Problem identifizieren, begründet dies die Mandatierung professioneller Sozialer Arbeit.

2. Erwachsenenenerziehung als *terra incognita* der Erwachsenenbildung

Der Titel des Beitrages von Holzer entspricht auch ihrer These: Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht! Darüber nicht zu diskutieren, so Holzer, ändere nichts an dieser Tatsache. Die vorhandene Erwachsenenenerziehung werde lediglich ausgeblendet und einer Zurückweisung oder Legitimation entzogen (Holzer 2022, 95). In diesem Sinne möchte sie ihre These weniger als einen Versuch der Provokation und mehr als eine kritische Auseinandersetzung mit einem empirisch zu beobachtenden Aspekt der Erwachsenenbildung verstanden wissen. Ihr eigenes Nachdenken über Erwachsenenenerziehung führt sie hierfür als Beispiel an: Zunächst habe sie – wie viele andere – Erziehung als Aspekt der Erwachsenenbildung abgelehnt. Empirisch konnte sie Erziehung aber durchaus in den disziplinierenden, anpassenden und

zurichtenden Anteilen von Erwachsenenbildung beobachten. Bei ihr selbst habe es im Werden als Wissenschaftlerin begonnen; sie habe erzieherische Eingriffe beobachtet und später auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung vermutet. Die fehlende Thematisierung in der Erwachsenenbildung habe es aber verhindert, dass es zu einer systematischen Auseinandersetzung kam. Holzer stellt fest, dass selbst bei jenen die Einsicht in die Existenz von Erwachsenenenerziehung wachse, die ansonsten den Blick auf Kindheit richten und fasst deren Positionierung wie folgt zusammen: „Die gesellschaftlichen Veränderungen machen ständige Neuanpassungen notwendig, lassen ein dauerhaftes ‚Fertig-Erzogensein‘ eigentlich nicht mehr zu, weshalb sich Erziehung gar nicht mehr auf die frühe Lebensphase begrenzen lasse [...] Ständige Weiterqualifikation sei unumgänglich, lebenslanges Lernen gefordert etc. etc.“ (Holzer 2022, 102). Unter anderem führt sie hier Prange an. „Erwachsene“ so Prange (2005, 6), „werden erzogen, nicht immer und nicht alle, aber immer mehr und immer öfter [...]“. Der Satz: ‚Es gibt Erwachsenenenerziehung‘ scheint mir“, so schreibt er weiter, „vernünftigerweise bei beliebiger Variation der Umstände unbestreitbar richtig“. Dass es aber nur bestimmte Umstände sind, in denen Erwachsenenenerziehung legitim ist, begründe ich weiter unten. Zunächst möchte ich der fehlenden disziplinären Auseinandersetzung mit Erwachsenenenerziehung weiter nachgehen. Holzer stellt fest, dass die weitgehend fehlende Befassung der Erwachsenenbildung mit dem Erziehungsbegriff auf eine allgemeine Pädagogik trifft, die zwar Erziehung fokussiere, die Lebensphase

des Erwachsen-Seins jedoch ausblende. Trefend schreibt sie: „Diese beiden Subdisziplinen weichen sich also meist großräumig aus“ (Holzer 2022, 97). Es entsteht der Eindruck, dass sich weder Professionelle in den Kontexten der Erwachsenenbildung noch der allgemeinen Pädagogik für Erwachsenenenerziehung zuständig fühlen und weder durch disziplinäre Debatten zu einer Auseinandersetzung angeregt werden noch solche in ‚ihren‘ Disziplinen provozieren. Daher ist meine Annahme, dass diese Professionellen für Erwachsenenenerziehung nicht zuständig sind und Erwachsenenenerziehung für die hier relevante Erwachsenenbildung *terra incognita* ist.

Diese Annahme erhärtet sich vor dem Hintergrund eines zunächst subjektiven Eindrucks, welche Profession zuständig sein könnte: Die Soziale Arbeit mit ihrer sozialpädagogischen Perspektive. Der Impuls dazu ist auf meine spezifische Standortgebundenheit zurückzuführen (Hoffmann 2021). Vor meinem Studium und der Promotion in der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft konnte ich bereits auf ein Studium und mehrere Jahre der Berufspraxis in der Sozialen Arbeit und hier insbesondere in der Jugendbildung und der Erwachsenenbildung mit pädagogischen Fachkräften zurückblicken. Insofern mag meine Sicht auf Erwachsenenbildung schon immer sozialpädagogisch geprägt gewesen sein. Spätestens in einem Beitrag, den Heike Brand und ich gemeinsam verfasst haben, wurde das Wandeln auf den Grenzen beider Subdisziplinen reflexiv zugänglich und die Idee einer sozialpädagogischen Erwachsenenbildung expliziert (Brand & Damm 2020). Seit meinem Ruf auf eine Professur für Pädagogik in der Sozialen Arbeit begegnen mir

in Fallbeschreibungen, die im Rahmen von Konsultationsgruppen zu praktischen Studiensemestern erstellt werden, Schilderungen von Situationen, die latente Hinweise auf die Anwendung erzieherischer Mittel von Professionellen der Sozialen Arbeit gegenüber erwachsenen Adressat:innen geben. Ich nehme an, dass eine explizite begriffliche Klärung von Erwachsenenenerziehung und Sensibilisierung der Studierenden zu einer besseren Sichtbarkeit der Erwachsenenenerziehung in den Fallbeschreibungen führen würde. Dies wiederum ist, wie Holzer (2022, 108) schreibt, die Voraussetzung für die begründete Legitimation oder Zurückweisung von Erwachsenenenerziehung. Und eben diese Erfahrung und Holzers Beobachtung des mehrheitlichen Schweigens von Erwachsenenbildung und allgemeiner Pädagogik zur Erwachsenenenerziehung bringt mich zu der Frage, inwiefern eine Zuständigkeit der professionellen Sozialen Arbeit für Erwachsenenenerziehung denkbar ist; und inwiefern sich hierbei der disziplinären Wissensbestände der Erwachsenenbildung und der allgemeinen Pädagogik bedient wird und diese in professionelle Praxis der Sozialen Arbeit integriert werden.

3. Praxeologische Begriffe von Erziehung, Lernen und Bildung

Um zu einer Antwort zu gelangen, greife ich die von Holzer angesprochenen Überlegungen von Prange (2005) zur Triangulation von Lernen, Erziehung und Themen auf. Er nutzt in seiner Argumentation als Heuristik die von Donald Davidson (2013) ausgearbeitete Triangulation von subjektiven, intersub-

jektiven und objektiven Erfahrungszusammenhängen. Damit argumentiert Prange die unbedingte Verbindung von Lernen als ausschließlich subjektivem sowie Erziehung als grundsätzlich intersubjektivem Erfahrungszusammenhang über ein objektiv erfahrbares Thema.

Prange begreift „Erziehung [...] als ein Gefüge von Operationen, durch die Lernen, erzieherische Akte und Themen in einer je bestimmten Weise zusammengebracht werden“ (Prange 2005, 16). Lernen versteht er als subjektiven Vorgang, der als „Aneignung der Themen in der Eigenerfahrung der lernenden Subjekte“ (Prange 1995, 328) zu verstehen ist. Er argumentiert, dass es dementsprechend nicht das Lernen sein kann, was von professionellen Pädagog:innen vollzogen wird: Lernen müsse jedes Subjekt selbst. Erziehung wiederum sei das wesentliche Mittel der Pädagogik (Prange 2005, 16).

Ich möchte hier das Beispiel das *Memorandum über Lebenslanges Lernen* nutzen: Die Notwendigkeit lebenslanger Weiterqualifikation (Europäische Kommission 2000, 4) wird in Verbindung zu einer sich verändernden Gesellschaft gesetzt. In der Heuristik von Prange entspricht die Weiterqualifikation dem (subjektiven) Lernen und die gesellschaftliche Veränderung dem (objektiven) Thema. Prognostiziert wird eine Not – sowohl für jene, die sich nicht anpassen, als auch für die Gesellschaft, der die internationale Konkurrenz auf den kollektiven Leib rückt. Diese *Not* gelte es prospektiv durch lebenslanges Lernen bzw. Qualifikation zu *wenden* (Europäische Kommission 2000, 3; kritisch dazu Holzer 2004; Pongratz 2010). Das nachdrückliche Aufzeigen der Not wiederum hat m. E. er-

zieherischen Charakter. Zuvor ist es, wie ich zeigen werde, erforderlich, eine begriffliche Veränderung vorzunehmen und Pranges Begriffe von Lernen und Erziehung durch die praxeologischen Begriffe Lernen, Bildung (als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen) und Erziehung (als Zumutung von Handlungsorientierungen) zu ersetzen. Ich nutze dafür eine praxeologische Perspektive, da hier die Begriffe zusammenhängend bestimmt werden können und diese bereits umfangreich in empirischen Untersuchungen eingesetzt wurde (s. a. Klinge, Nohl & Schäffer 2022; Nohl 2020; Nohl, Rosenberg & Thomsen 2015). Der empirische Zugang ist wiederum wichtig, um eine Legitimation von Erwachsenenbildung über Fallrekonstruktionen plausibilisieren zu können.

Beginnen möchte ich mit Pranges Begriff Lernen, den ich durch den transformatorischen Bildungsbegriff von Arnd-Michael Nohl ersetzen möchte: *Bildung* sei „die Entfaltung und Transformation eigenständiger [...] Selbst- und Weltverhältnisse, oder genauer: von eigenständigen Lebensorientierungen“ (Nohl 2022, 6), wobei Nohl hervorhebt, dass dieser Prozess sowohl „durch (pädagogische) Angebote angestoßen werden oder sich aus dem spontanen Handeln heraus entfalten [kann]“ (ebd.). Auf diesen Unterschied werde ich wieder zurückkommen. Der Begriff *Lebensorientierung* bezeichnet die Gesamtheit aller Orientierungen (Bohnsack 2012) eines Menschen. Bildung, die sich immer auf den ganzen Menschen bezieht, sei von *Lernen* zu unterscheiden, „das sich nur auf Ausschnitte von Welt bezieht und dem Erwerb oder Transformation von Wissen und Können dient“ (Nohl 2022, 6).

Pranges Begriff von Lernen erscheint mir ähnlich genug zu Nohls Begriff von Bildung, um eine Ersetzung vorzunehmen – wohlwissend, dass es sich um zwei unterschiedliche Begriffe handelt: In der Aneignung der Themen in der Eigenerfahrung der lernenden Subjekte bildet sich ein spezifisches Selbst- und Weltverhältnis aus (Entfaltung), das mit Bohnsack als Lebensorientierung gefasst werden kann. Über die Entfaltung von Lebensorientierungen hinaus ist eine Transformation dieser möglich. Während Bildung aus dem spontanen Handeln oder Angeboten heraus entspringen kann, ist Erziehung im Verständnis von Nohl immer eine „Zumutung von Lebens[...]orientierungen“ (ebd., 5). Zu bedenken ist dabei m. E., dass nicht jede Zumutung als Erziehung zu begreifen ist. Vielmehr ist es die professionalisierte Praxis, die eine Zumutung im o. g. Sinne als Erziehung qualifiziert: Das möchte ich an Nohls dreifachem Verständnis des Begriffs der Zumutung erläutern: Erstens würden Menschen Zumutungen in Form von Erziehung erfahren, wenn ihnen eine selbstläufige Entfaltung neuer Lebensorientierungen misslingt. Die Diagnose des Misslingens setzt m. E. eine professionelle Praxis, z. B. der Fallrekonstruktion und des Fallverstehens, voraus. Zweitens sei Erziehung eine Zumutung, indem die neue Orientierung der bisherigen in den meisten Fällen wahrscheinlich zuwiderläuft. Dieser machtvolle Einsatz von erzieherischen Mitteln ist m. E. nur dann legitim, wenn er unter Beachtung ethischer Überlegungen erfolgt. Und drittens sei es eine Zumutung, indem den Zu-Erziehenden der Mut, die Möglichkeit und das Erfordernis zugesprochen wird, sich die neuen Orientierungen zu eigen zu machen (ebd.).

An dieser Stelle soll nun ein zweiter Aspekt eingearbeitet werden, der das Verhältnis von Lernen und Erziehung klärt: Im Anschluss an Davidson versteht Prange den objektiven Erfahrungszusammenhang als eine Sache, die dem Subjekt bzw. dem subjektiven Erfahrungszusammenhang als Lebensproblem zur Lösung vorgelegt wird (Prange 2005, 16). Hat ein Mensch ein Lebensproblem, dann ist demnach eine Sache im Leben zu lösen. Ein Weitermachen in gewohnter Weise ist gestört – beispielsweise das gewohnte Leben in einer sich verändernden europäischen Gesellschaft. Lebensprobleme lassen sich, so Prange, auf verschiedene Arten lösen und teilweise ist zur Lösung ein intersubjektiver Erfahrungszusammenhang in Form von Unterstützung oder Hilfe durch andere erforderlich: Wird Pädagogik involviert, dann wird die zu lösende Sache in pädagogischer Perspektive durch ein fachspezifisches Schema in ein Lernproblem transformiert (ebd.). Auf die sich verändernde Gesellschaft soll dann bspw. durch Qualifikationsmaßnahmen reagiert werden. Ebenso wäre es möglich, diese Lebensprobleme z. B. als Versorgungsprobleme zu verstehen und mit Versorgungsakten (Rente, Krankenversicherung, Bürgergeld, garantiertes Grundeinkommen etc.) zu beantworten.

Lernprobleme sind bei Prange also Lebensprobleme, die aus einer pädagogischen Perspektive betrachtet und die mit Lernen, also der Aneignung der Themen in der Eigenerfahrung der lernenden Subjekte gelöst werden können, teilweise unter Einsatz von Erziehung. In ähnlicher Weise ließe sich formulieren, dass Lebensprobleme aus einer pädagogischen Perspektive durch Bildung,

also der Entfaltung oder Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen gelöst werden und hierfür teilweise zunächst fremde Lebensorientierungen zugemutet werden, die sich Subjekte dann zu eigen machen und damit vorhandene Lebensorientierungen transformieren.

Von diesen Begriffsverständnissen ausgehend werde ich im Weiteren statt von *Lernproblemen* von *Bildungsproblemen* ausgehen. Dies rückt die Lebensorientierung in den Blick, die es zu entfalten oder transformieren gilt. Im Anschluss an Hans-Christoph Koller wird davon ausgegangen, dass „Bildungsprozesse [also Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen, C. D.] durch eine Art Krisenerfahrung herausgefordert werden, die darin besteht, dass Menschen auf Probleme stoßen, für deren Bearbeitung die etablierten Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses sich als nicht mehr ausreichend erweisen“ (Koller 2012, 71). Durch eine pädagogische Perspektive sind Professionelle demnach fallrekonstruktiv in der Lage, Lebensprobleme daraufhin zu untersuchen, inwiefern sie sich auf unzureichende Bearbeitungsmöglichkeiten durch vorhandene Selbst- und Weltverhältnisse erklären lassen. Nohl betont in Bezug auf transformatorische Bildungsprozesse die von Koller vorgenommene Differenzierung in eine „Krise, die alte Erwartungen enttäuscht“ (Nohl 2016, 111) von einer „grundsätzlich befremdenden Krise“ (ebd.). Während die erwartungsenttäuschende Krise durch Lernen neuer Sicht- und Handlungsweisen gelöst werden kann, erfordere die grundsätzlich befremdende Krise die Transformation der Lebensorientierung (ebd., 112).

4. Erwachsenenbildung als stellvertretende Krisenbewältigung in der Sozialen Arbeit

In diesem Sinne nehme ich an, dass Bildungsprobleme in der Regel mit grundsätzlich befremdenden Krisen einhergehen. Denkbar ist, dass es Menschen spontan und selbstläufig gelingt, ihre Lebensorientierung zu transformieren und so Bildungsprobleme zu überwinden. Auch ist es denkbar, dass pädagogische Angebote soziale Räume eröffnen, in denen sich Lebensorientierungen transformieren. Ebenso denkbar ist es aber auch, dass Menschen sich mit Herausforderungen konfrontiert sehen, die ihnen grundsätzlich paradox erscheinen und eine Lösung aus eigener Kraft nahezu unmöglich ist. Aus professioneller Perspektive der Sozialen Arbeit rückt dann jene Form der Intervention in den Fokus, die Oevermann als stellvertretende Krisenbewältigung durch eine professionalisierte Praxis bezeichnet. Sie setzt dort ein, „wo primäre Lebenspraxen mit ihren Krisen nicht mehr selbst fertig werden können und deren Bewältigung an eine fremde Expertise delegieren müssen“ (Oevermann 2013, 120). Ziel so einer stellvertretenden Krisenbewältigung sei die Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit der Subjekte. Dabei sei es jedoch erforderlich, Momente der De-Autonomisierung durch Professionelle in Kauf zu nehmen (ebd., 121).

Stellvertretende Krisenbewältigung von Bildungsproblemen Erwachsener ist im praxeologischen Verständnis als Erziehung zu verstehen, da sie, erstens, dann einsetzt, wenn Menschen Bildungsprobleme nicht mehr eigenständig lösen können; zweitens, die-

sen Menschen nachhaltig Orientierungen zumutet, die eine Lösung der Bildungsprobleme versprechen; und, drittens, ihnen zutraut, sich diese Orientierungen zu eigen zu machen. Hier keine Erziehung anzuwenden, würde bedeuten, darauf zu setzen – oder besser gesagt zu hoffen –, dass spontan ein Bildungsprozess entspringt oder Menschen ihrer Orientierungslosigkeit zu überlassen. Oder die Fülle an pädagogischen Angeboten müsste so sehr erhöht werden, dass schon irgendeines passend ist und daraus ein Bildungsprozess angestoßen wird – wobei gleichzeitig zu hoffen ist, dass die Teilnahmereitschaft nach mehrfach enttäuschenden Angeboten erhalten bleibt oder spontan eines der ersten Angebote hilfreich ist. Es ist absehbar, dass es am wahrscheinlichsten eher zu einer Verschärfung der Krise kommt: Das Bildungsproblem verfestigt sich.

Bis hierhin habe ich versucht zu begründen, dass unter bestimmten Umständen Erwachsenenenerziehung notwendig ist, um stellvertretend für ein handlungsunfähiges Subjekt eine Krise zu bewältigen. Es bedarf jedoch noch einer letzten Überlegung, um zu klären, inwiefern Erwachsenenenerziehung auch legitim ist, und wer interveniert. Hierfür frage ich danach, inwiefern es sich bei dem Bildungsproblem um ein soziales Problem handelt: Lassen sich diese Herausforderungen im Zuge von Fallrekonstruktionen auf „soziale und kulturelle Barrieren in Abhängigkeit von [...] [der] gesellschaftlichen Position“ (Staub-Bernasconi 2012, 272) der Individuen zurückführen, sind diese als Ausstattungsprobleme zu verstehen und damit im Zuständigkeitsbereich der Sozialen Arbeit zu verorten. Die vermeintliche De-Autonomisierung durch Erwachsenenenerziehung ist

demnach dann geboten, wenn Subjekte durch soziale und kulturelle Barrieren ohnehin in ihrer Autonomie behindert sind. Die professionell begründete stellvertretende Krisenbewältigung ist dann als Intervention hin zur Re-Autonomisierung zu verstehen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erscheint es mir plausibel und geboten, gezielt durch Erziehung zu intervenieren, wenn fallbezogen von einem Bildungsproblem ausgegangen werden kann, das nur stellvertretend bewältigt werden kann und sich auf soziale oder kulturelle Barrieren zurückführen lässt. Eine aus professioneller Perspektive als hilfreich angesehene Lebensorientierung ist dann zuzumuten. Abzuwägen, wann ein solch machtvoller Eingriff in die Autonomie von Menschen zumutbar und notwendig ist, sollte entsprechend in den Händen bzw. Köpfen von Professionellen der Sozialen Arbeit liegen. Erforderlich ist hier das, was Brand und ich als eine „Individualisierung der Fallarbeit vor dem Hintergrund struktureller Bedingungen“ (Brand & Damm 2020, 262) bezeichnet haben. Der Blick auf die strukturellen Bedingungen ist, wie ich oben dargelegt haben, u. a. wichtig und hilfreich für die Klärung der professionellen Zuständigkeit.

Professionalisierung der Erwachsenenbildung und der Sozialen Arbeit bedeutet dann auch, Erwachsenenenerziehung in beiden Professionen als wesentliches Mittel der stellvertretenden Krisenbewältigung von Bildungsproblemen Erwachsener anzuerkennen und eine bewusste, fallbezogene Entscheidung für oder gegen Erziehung zu treffen – und damit für oder gegen eine Zuständigkeit der Sozialen Arbeit. Zwei Aspekte gilt es entspre-

chend abzuwägen: zum einen unter welchen Bedingungen Erziehung als interventionspraktische Komponente anzuwenden oder zurückzuweisen ist; und zum anderen, inwiefern das jeweilige Bildungsproblem als soziales Problem zu betrachten ist und damit die Expertise der Sozialen Arbeit erfordert oder in den professionellen Zuständigkeitsbereich der Erwachsenenbildung fällt.

In jedem Fall verstärkt sich meine Annahme: Es braucht Erwachsenenbildung – wenn auch nicht immer und nicht für jede:n. Und es braucht eine umfangreiche Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung, sowohl in der Erwachsenenbildung als auch der Sozialen Arbeit.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In Karin Schittenhelm (Hrsg.). *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 119–153.
- Brand, Heike & Damm, Christoph (2020). Sozialpädagogische Erwachsenenbildung als Lebensbewältigung. In Gerd Stecklina & Jan Wienforth (Hrsg.). *Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 255–263.
- Davidson, Donald (2013). *Subjektiv, intersubjektiv, objektiv*. Berlin: Suhrkamp.
- Europäische Kommission (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memmode.pdf [30.10.2023].
- Hoffmann, Stefanie (2021). Erkenntnistheoretische Relevanzen von Standortgebundenheit – über die „zugreifende Kraft“ seinsverbundenen Denkens für eine lebendige Theorieentwicklung. In Martin Karcher & Severin S. Rödel (Hrsg.). *Lebendige Theorie*. Hamburg: Textem, 177–189.
- Holzer, Daniela (2004). *Widerstand gegen Weiterbildung: Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen*. Wien: LIT.
- Holzer, Daniela (2022). *Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!* In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 95–114.
- Klinge, Denise; Nohl, Arnd-Michael & Schäffer, Burkhard (2022). Erziehung und Informationsvermittlung durch Politik und Wissenschaft. Zur massenmedialen Adressierung Erwachsener in der Coronapandemie. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (3), 346–361.
- Koller, Hans-Christoph (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Loch, Ulrike & Schulze, Heidrun (2012). Biografische Fallrekonstruktion im handlungstheoretischen Kontext der Sozialen Arbeit. In Werner Thole (Hrsg.). *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag, 687–705.
- Nohl, Arnd-Michael (2016). *Bewältigung und Bildung – Eine rekonstruktive Perspektive auf die Bedeutung der Krise als Katalysator*. In John Litau; Andreas Walther; Annegret Warth & Sophia Wey (Hrsg.). *Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Methodologische Vergewisserungen und empirische Befunde*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 108–125.

- Nohl, Arnd-Michael (2020). Erziehung zur Interaktion: Eine produktive Herausforderung für Analysen mittels der Dokumentarischen Methode. In ders. (Hrsg.). Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 239–261.
- Nohl, Arnd-Michael (2022). Erziehende Demokratie: Orientierungszumutungen für Erwachsene. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nohl, Arnd-Michael; von Rosenberg, Florian & Thomsen, Sarah (2015). Bildung und Lernen im biographischen Kontext: Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (2013). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In Ronald Becker-Lenz; Stefan Busse; Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, 119–147.
- Pongratz, Ludwig A. (2010). Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS Verlag, 153–166.
- Prange, Klaus (1995). Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen. In Zeitschrift für Pädagogik, 41(3), 327–333.
- Prange, Klaus (2005). Die vielen Erziehungswissenschaften und die eine Pädagogik – zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Allgemeiner Pädagogik. In REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 28 (1), 13–22.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2012). Soziale Arbeit und soziale Probleme. In Werner

Thole (Hrsg.). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag, 267–282.

Christoph Damm, Dr., Professor für Pädagogik in der Sozialen Arbeit am Fachbereich Soziale Arbeit, Gesundheit und Medien der Hochschule Magdeburg-Stendal. Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftliche Weiterbildung, rekonstruktive Sozial- und Bildungsforschung, Geschlechterreflexive Pädagogik.

✉ christoph.damm@h2.de
