

Der Bildungsbegriff in der Sozialen Arbeit : eine Standortbestimmung

Autor(en): **Stadelmann, Karin A. / Metzger, Marius**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit = Revue suisse de travail social**

Band (Jahr): - **(2018)**

Heft 24

PDF erstellt am: **06.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-855353>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Karin A. Stadelmann und Marius Metzger

Der Bildungsbegriff in der Sozialen Arbeit – Eine Standortbestimmung

Zusammenfassung

Es besteht ein reger Fachdiskurs um den Bildungsbegriff in der Sozialen Arbeit, allerdings droht ihm so auch die Gefahr, dass er zu einem undurchsichtigen Gebilde wird. Um dem entgegen zu wirken, unternimmt dieser Beitrag ein Klärungsversuch basierend auf einer systematischen Literaturrecherche. Handbücher und Fachlexika der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft werden als repräsentatives Wissen der Fachgemeinschaft behandelt und die darin enthaltenen Ausführungen zum Bildungsbegriff einander gegenübergestellt. Diese Klärungsversuche lassen sich zu drei Definitionszugängen verdichten: historisch-gesellschaftlich, formal-deskriptiv und abgrenzend-differenzierend. Basierend auf dieser verdichteten Systematisierung lässt sich die Verortung des Begriffs für die Soziale Arbeit herleiten, die sich aus dem Verhältnis von Gesellschaft und Individuum, aus dem Diskurs über die verschiedenen Arten bzw. Konzepten von Bildung und deren Initiierung ergibt.

Ausgangslage

Was genau ist eigentlich Bildung? Und welcher Sinngehalt oder gar welche Definition von Bildung ist für die Soziale Arbeit anschlussfähig? In Anlehnung an Sünker (2001) und Giesecke (2013) lässt sich zunächst einmal festhalten, dass der *Bildungsbegriff* es infolge seiner historischen und aktuellen Allgegenwärtigkeit schwierig hat, in seinem Wesen erfasst zu werden. Bildung verfügt über keine deutlichen Konturierungen, kann als “fuzzy concept” (Andresen, 2009) zum undurchsichtigen Gebilde werden oder gar zur «Leerformel» (Nipkow, 1977) verkommen. In öffentlichen Debatten scheint der Diskurs primär von der formalen Bildung besetzt, von derjenigen Bildungsform also, die sich «empirisch messen» (Rauschenbach, 2017) oder nach von Hentig (2009) «vermessen» lässt. Das prominenteste Beispiel hierfür sind die breit rezipierten PISA-Studien. Der Bildungsbegriff ist aber auch seit jeher Träger eines Emanzipationsverständnisses, welches

Bildung normativ zum Mittel der bestmöglichen persönlichen Selbstentfaltung macht. Dieser Anspruch allein, sollte für die wertegeleitete Disziplin der Sozialen Arbeit Grund genug sein, sich mit dem Begriff vertieft auseinanderzusetzen.

Um eine Fachdisziplin mit ihren Methoden und Praxen zu definieren, wird oft nach Begriffen gesucht, die als Leitkategorien oder als Alleinstellungsmerkmale der jeweiligen Fachdisziplin gelten können. Mittels dieser Begrifflichkeiten kann im idealsten Fall, das Handlungsfeld einer Fachdisziplin nachvollziehbar beschrieben und von anderen Fachdisziplinen abgegrenzt werden. Ein Blick in die einschlägige pädagogische Fachliteratur zeigt, dass die für die Sozialpädagogik respektive für die Soziale Arbeit besonders relevante Erziehungswissenschaft den Bildungsbegriff als Kernbegriff handelt und auf ihr Handlungsfeld und die Theoriebildung übertragen hat (vgl. u. a. Winkler, 2001; Marotzki/Tiefel, 2011; Sünker, 2012; Kron et al., 2013). Um einen solchen Kern- oder Schlüsselbegriff zu definieren, werden verschiedene theoretische Folien und unterschiedliche historische Entwicklungen sowie gesellschaftliche Kontexte herangezogen. Zahlreiche Publikationen argumentieren von den gewählten theoretischen Standpunkten aus, verschreiben sich dabei den dahinterstehenden Konstrukten, Positionen und/oder stellen ihre Definitionen in Abgrenzung zu diesen, um den jeweiligen Kernbegriff zu bestimmen. Diese – aus wissenschaftlicher Perspektive betrachtet – durchaus legitime Vorgehen macht es aber fast unmöglich, eine präzise oder gar abschliessende Definition zu einem Kernbegriff auszumachen. Zu unterschiedlich sind die Zugänge, die sich gegenseitig nicht nur ausschliessen, sondern auch ergänzen können. Nur: Wird eine solche abschliessende Definition überhaupt benötigt? Eine theoretische Diskussion um eine Begrifflichkeit muss es nicht unbedingt leisten, eine in sich abgeschlossene Definition hervorzubringen. Ihre Stärke liegt ja gerade darin, sich in verschiedenen Kontexten zu positionieren. Die Autorenschaft folgt diesem Gedanken und weiss um den Umstand, dass bereits Sünker eine Argumentationslinie herausgeschält hat, die für eine Begriffsbestimmung von Bildung ihre Anwendung finden kann. Er differenziert zwischen der «traditionalen» und der «kritischen» Argumentationslinie (2001, S. 162). Diese Unterscheidung erscheint dann als sinnvoll, wenn man sich mit den dahinterstehenden theoretischen Positionen und deren Auswirkungen auf den Bildungsbegriff vertieft befassen möchte. Dazu gehören u. a. theoretisch-soziologische Positionen wie jene von Adorno (1959), Horkheimer (1952/1985) oder Löw (2009) sowie die kri-

tisch-bildungstheoretischen Ansichten von Vierhaus (1972) und Heydorn (1980).

Im Rahmen dieses Artikels wird ein phänomenologisches Vorgehen favorisiert, da das Erkenntnisinteresse offen im Entdecken verschiedener Zugänge liegt. Unter diesem Umstand wird auf die Argumentationslinie nach Sünker (2001) verzichtet. Ferner wird nur, wo für das Verständnis nötig, auf theoretisch-soziologische oder kritisch-bildungstheoretische Konzeptionen und Denktraditionen verwiesen.

Nach Lichtenstein (1966 zit. in Sünker, 1996) kann der Bildungsbegriff auf eine 500-jährige Geschichte zurückblicken, die auch dazu führt, dass dem Begriff ein semantisches Potenzial zugeschrieben wird, das nicht leicht zu füllen ist. Ab 1975 gab es zahlreiche Versuche einer Neuformulierung des Bildungsbegriffs (Tenorth, 2007). Wie sich im Folgenden noch zeigen wird, lassen sich verschiedene Definitionszugänge für den *Bildungsbegriff* ausmachen. Dieser wurde erstmals in den 1960er Jahren zum Gegenstand von kritischen Fachdiskussionen, insbesondere in den Disziplinen Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie. Eine weitere Welle findet sich in den 1990er und frühen 2000er-Jahren, wo besonders Roth (1999), Winkler (2001) und Sünker (2001) den Fachdiskurs wiederaufnahmen und prägten. Diese Diskussionen führten zu einer Aufweichung der begrifflichen Grenzen des Begriffes, weswegen u. a. Thiersch später moniert, dass der Begriff der Bildung eigentlich zu einem «Containerbegriff» mutiert ist (2011, S. 206). Obwohl sich aufgrund der Offenheit des Bildungsbegriffes die Ausgangslage für einen Klärungsversuch dessen nicht wirklich als positiv bewerten lässt, startet dieser Artikel mit dem Versuch, den Begriff der Bildung für die Soziale Arbeit genauer zu umreißen.¹

Methodisches Vorgehen

Zum Gegenstand dieses Reviews wurden Handbücher, Fachlexika und Wörterbücher gemacht, da diese das für den momentanen Fachdiskurs zum Bildungsbegriff repräsentative Wissen beinhalten. Für die Recherche der Handbücher bzw. Fach- und Wortlexika wurden die schweizerische Onlinedatenbanken «swissbib» und «Fachportal Pädagogik (FIS-Bildung-Literaturdatenbank)» genutzt.² Da Bildung im Englischen mit «Education» übersetzt wird und sich somit nicht trennscharf von Erziehung bzw. Bildung abgrenzen lässt, wurde ausschliesslich nach Publikationen in deutscher Sprache recherchiert. Bei der schweizerischen Onlinedatenbank «swissbib» konnte direkt über die Suchfunktion und die Setzung einzelner Filter recherchiert werden. Beim deutschen «Fachportal Pädago-

gik» musste über die Stichwort- bzw. Fachwortsuche eine erste Recherche gestartet werden und erst in weiteren Schritten war es möglich zusätzliche Filter zu setzen, um relevante Ergebnisse zu erzielen.

Bei der Onlinedatenbank «swissbib» bestand die Möglichkeit, die Recherche nach Lehr-/Handbüchern einzugrenzen. Es konnten 51 Treffer mit der Stichwortsuche «Soziale Arbeit» und «Bildung» und der Eingrenzung nach Lehr-/Handbüchern erzielt werden. Abzüglich der Lehrbücher, die teils als Monografien ausgewiesen wurden, konnten 33 Ergebnisse identifiziert werden. Abzüglich der Auflistung der verschiedenen Auflagen konnten 16 Ergebnisse als relevant ermittelt werden. Davon waren 5 Handbücher und 11 Fachlexika.

Über das deutsche Fachportal Pädagogik wurde zuerst über die Schlagwortsuche «Bildung» und den Filter «keine Monografien» über 9000 Ergebnisse erzielt. Diese wurde sodann mit dem Freitext «Soziale Arbeit» eingegrenzt, was zu 2566 Ergebnissen führte. Nach weiterer Filtersetzung «keine Ratgeber, Zeitschriften» sowie «keine Monografien» reduzierte sich das relevante Ergebnis auf 226 Treffer. Nach Ausschluss weiterer Treffen mittels Kriterien wie etwa «verschiedene Auflagen» «keine Fachartikel» so wie bereits recherchierten Ergebnisse liessen sich noch 2 Handbücher und 4 Fachlexika zusätzlich finden.

Über die systematische Recherche zur Suche nach Literatur liessen sich so insgesamt 22 Ergebnisse ermitteln. Bei der Lektüre zeigte sich, dass bei den zwei ältesten Werken (Nohl/Pallat, 1929; Rein, 1911) keine definitorischen Ausführungen zu Bildung bzw. zum Bildungsbegriff an sich vorhanden waren. Auch bei zwei neueren Publikation (Buchkremer, 2009; Vollmer, 2012) liessen sich ebenfalls nur Verweise auf Bildung bzw. Bildungssamkeit respektive auf Ausbildung und Erwachsenenbildung finden. Im Total fanden daher 18 Handbücher bzw. Fach- und Wortlexika Eingang in die vorliegende Analyse um den Bildungsbegriff.³

Das Verarbeiten der recherchierten Beiträge orientiert sich an der von Cooper (1988) vorgeschlagenen Taxonomie eines “literature reviews”. Die Zielsetzung bildet eine Integration von zentralen Aspekten zum Bildungsbegriff und eine Systematisierung des aktuell vorliegenden Fachdiskurses basierend auf der recherchierten Literatur. Die in den Beiträgen angesprochenen kritischen Ansätze bzw. Konflikte werden in dem Masse ausgeführt, wie sie in den Beiträgen dargelegt werden. Eine umfassende Beschreibung des Theoriediskurses um die Begriffe «Sozialarbeit», bzw. «Sozialpädagogik» und der sich dahinter verbergenden unterschiedlichen historischen Entstehungstraditionen erfolgt daher nur sehr begrenzt. Das

gewählte Vorgehen bzw. die Auswahl der Beiträge ermöglicht es aber, eine nahezu neutrale Position zur aktuellen Diskussion rund um den Bildungsbegriff einzunehmen. Ebenso lässt sich eine Auslegeordnung aus den systematisch recherchierten Beiträgen konstruieren, welche dazu verhilft, die substanziellen Diskussionen rund um den Bildungsbegriff einzuordnen.

Eine Auslegeordnung an definitorischen Zugängen zum Begriff «Bildung»

Die Gegenüberstellung der recherchierten Beiträge zum Bildungsbegriff in der Sozialen Arbeit zeigt, dass die theoretischen Diskussionen über den Begriff vorwiegend in Deutschland geführt werden (Nell, 2007, S. 97; Thiersch, 2011, S. 206; Sinhart-Pallin, 2014, S. 73). Analysiert man die Beiträge im Hinblick auf die Frage nach der Bedeutung und Zielsetzung von Bildung, so zeigt sich, dass unterschiedliche Klärungsversuche und Perspektiven eingenommen werden. Die Versuche zur Begriffsbestimmung des Bildungsbegriffes legen offen, dass sich diese zu drei definitorischen Zugänge systematisieren lassen. Zum einen handelt es sich um einen gesellschaftlich-historischen Zugang, der teils bereits in der Antike beginnend, prominent dann aber im 18. und 19. Jahrhundert ausgeführt wird und Bildung im Kontext von gesellschaftlichen und sozialen Entwicklungen betrachtet (u. a. Sünker, 1996; Wehnes, 2001; Böhm, 2005; Benner/Brüggen, 2010; Bütow, 2011; Ahmed/Höblich, 2012; Wiater, 2012; Giesecke, 2013). Zum zweiten wird Bildung vor allem mit Fokus auf Wissen, erreichbare und messbare Qualifikationen sowie Nützlichkeit erörtert, so dass man hier von einem formal-deskriptiven Zugang sprechen kann (u. a. Sünker 2001; Nell, 2007; Thenort, 2007; teils Kron et al. 2013, Rauschenbach, 2017). Drittens wird der Bildungsbegriff in Abgrenzung zu weiteren pädagogischen Grundbegriffen wie Erziehung, Lernen oder Sozialisation und Qualifikation definiert (Winkler 2001; Andresen, 2009; Benner/Brüggen, 2010; Marotzki/Tiefel 2011; Thiersch 2011; Sinhart-Pallin, 2014). Diese drei definitorischen Zugänge werden nun kapitelweise näher ausgeführt.

Historisch-gesellschaftlicher Definitionszugang

Betrachtet man den historischen Kontext, in dem sich die Diskussionen und Positionen rund um den Bildungsbegriff etabliert haben, so wird deutlich, dass der wesentliche Anstoss dazu in der Aufklärung und damit in der Ablösung von feudalistischen Gesellschaftsstrukturen liegt. «Bildung für Alle!» oder «Jede und jeder soll Zugang zu Bildung haben!» so lauten die wesentlichen Credos in der Aufklärung. Eine Ausformulierung des Begriffes «Bildung» wird allerdings erstmals im 19. Jahrhundert zu definieren versucht.

In Anlehnung an Johann Friedrich Herbart (1776–1841) lässt diese sich als «harmonische Entfaltung aller Kräfte im Menschen» beschreiben (Herbart, 1959, S. 44 zit. nach Kron et al., 2013, S. 66). Hierbei handelt es sich um eine Idealdefinition, denn Bildung wird als erstrebenswertes Ziel für den Menschen dargestellt und der Mensch wird als von Geburt an bildsam betrachtet. Unter Bildung versteht Herbart den Übergang von Unbestimmtheit zur Bestimmtheit. Initiiert wird dieser Übergang indem die «Welterfahrung der Heranwachsenden durch wissenschaftliche und ästhetische Bildung» unterstützt wird (Benner/ Brüggem, 2010, S. 196). Noch prominenter als Herbart wird das Bildungsverständnis von Wilhelm v. Humboldt (1767–1835) in den Beiträgen verbreitet. Humboldt ist in der Zeit des Neuhumanismus zu verankern und hat ein dialektisches Bildungsverständnis. Für ihn besteht Bildung aus einer Wechselwirkung zwischen Selbst- und Weltaufklärung die dazu führt, dass Menschen sich individuell entfalten können. Nach Humboldt soll der Mensch mit möglichst vielen Bereichen der Welt in Kontakt kommen, umso eine bestmögliche Entfaltung aller inneren Kräfte zu erlangen. Mit diesen inneren Kräften ist v. a. die Entfaltung von Kritikfähigkeit, logischem Denken und Lernen gemeint sind (Wiater, 2012, S. 18). In der Humboldt'schen Vorstellung ist der Bildungsbegriff demokratisch angelegt, was meint, dass der Zugang zu Bildung für alle ermöglicht werden soll und demnach Partizipation an den gesellschaftlichen Möglichkeiten für jede Bürgerin bzw. jeden Bürger sich über Bildung realisieren lässt. Die «Exklusivität» von Bildung, die zurzeit von Humboldt – zumindest in den Anfängen – nur gewissen gesellschaftlichen Ständen vorbehalten war, soll durch Bildung überwunden werden. Diese doch sehr revolutionäre Vorstellung führte in ihrer Konsequenz dazu, dass sich in dieser Zeit gesellschaftliche Emanzipationsbewegungen, angestossen durch Bildung, etablierten (Giesecke, 2013, S. 175). Humboldt ging in seiner Begriffsdefinition noch einen Schritt weiter und grenzt sein Verständnis von Bildung klar von der berufsbezogenen, durch schulische Qualifikation erreichten Bildung ab. Diese Differenzierung war besonders zu jener Zeit sehr fortschrittlich. Um die berufsbezogene Bildung von jener anderen Bildung unterschieden zu können verwendet Humboldt die Termini «allgemeine» und «specielle» Bildung. Sein Verständnis dazu lautet:

«Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen. Denn beide Bildungen – die allgemeine und die specielle – werden durch verschiedene Grundsätze geleitet.» (Humboldt zit. in Sünker, 1996, S. 94)

Aus dieser Differenzierung lässt sich lesen, dass Bildung im Humboldt'schen Verständnis nicht nur die reine Wissensvermittlung meint. Vielmehr wird durch die von ihm gemachte Unterscheidung deutlich, dass Bildung die Befähigung zur Auseinandersetzung mit sich, den bisherigen Erfahrungen und den in der Welt vorherrschenden Lebensanforderungen meint. Diese soll auch jeder Bürgerin und jedem Bürger unabhängig ihres bzw. seines Standes vermittelt werden, damit er oder sie ein aufgeklärter Mensch wird, der über die Fähigkeit verfügt, sich mit sich selbst und der Welt auseinanderzusetzen. In seiner Vorstellung ist so dann auch die allgemeine Bildung der Bildung durch die Schule bzw. den Unterricht vorgelagert (Humboldt, zitiert nach Giesecke, 2013 S. 174). Die durch den Unterricht vermittelte Bildung, zielt auf die Ausbildung von Fertigkeiten ab, die ein Bürger oder eine Bürgerin in der Ausführung seiner bzw. ihrer Arbeitstätigkeit nutzen kann. Die Förderung von «allgemeiner Bildung» ist mit der Einführung der Schulen, die auf die «specielle Bildung» oder wie später ersichtlich werden wird, auf «formale Bildung» fokussiert, nach Humboldts Wirken etwas in den Hintergrund geraten.

In den 60er-Jahren prägen Theodor W. Adorno, Heinz-Joachim Heydorn sowie Max Horkheimer die kritische Diskussion um den Begriff und v. a. die Bedeutung der Bildung. Ihre Ansätze sind stark von den gesellschaftlichen Entwicklungen der 60er- und 70er-Jahre geprägt. Bildung wird hier als System bzw. Ausbildungssystem verstanden, dass in Abhängigkeit zu anderen gesellschaftlichen Systemen wie dem politischen oder wirtschaftlichen System steht (Wiater, 2012, S. 19; Kron et al., 2013, S. 70). Der Mensch wird als bildungsfähig angesehen, allerdings sind die vorhandenen Bildungsprozesse, die durch die Gesellschaft weitergegeben werden und in der Gesellschaft bzw. den anderen Systemen vorherrschen, instrumentalisiert. Dieses Problem beschreibt Adorno mit dem Begriff der «negativen Dialektik» (Adorno zit. in Sünker, 2001, S. 163). Bildung ist nicht für alle zugänglich, so wie es in der Aufklärung gefordert wird und zudem ist sie von negativen Einflüssen durch die Gesellschaft selbst geprägt. Adorno spricht daher fortan nicht mehr davon, dass sich Bildung in der Gesellschaft realisiert, sondern eben nur noch «Halbbildung» (1984, S. 168). Der Ausdruck «Halbbildung» lässt es zu, dass die negativen Einflüsse und Folgen der instrumentalisierten Bildungsprozesse sichtbar werden. Gemäss Adorno ist dem Menschen daher nur der Zugang zu «Halbbildung» aber nicht mehr zu «Bildung» im ursprünglichen Sinne, wie es Humboldt mit «allgemeiner Bildung» beschrieb, möglich. Nebst Adorno und Heydorn reiht sich auch Klafki (1970) in diese kritische Phase ein und beschreibt, dass der huma-

nistisch geprägte Bildungsbegriff nach Humboldt zu idealisierend und zu unpolitisch sei und daher für die moderne Industriegesellschaft ungeeignet (Gudjons, 2012, S. 206). Der Begriff der Bildung wird so dann geprägt von der kritischen Erziehungswissenschaft, die nach Ersatzbegriffen wie Qualifikation oder Lernen strebt (ebd.). Vermittelt wird v.a. wissenschaftliches Wissen und Bildung, die «operationalisierbar» sei (Heimann, Otto & Schultz zit nach. Wiater, 2012, S. 19). Durch die Einflüsse anderer Systeme wie Politik oder Wirtschaft, hat sich Bildung auch im Diskurs um Macht und Herrschaft zu positionieren, was sich ebenfalls auf die Begriffsbestimmung auswirkt und in den Beiträgen verhandelt wird. Dieser Diskurs wird besonders bei Heydorn (1980) deutlich, in dem er von Fremd- und Eigenbestimmung spricht und das Verhältnis von Bildung dazu positioniert. Bildung hat ständig zwischen diesen beiden Bestimmungen zu vermitteln (Heydorn zit. in Süner, 2001, S. 166f.). Diese Ansicht kann auch als anthropologisch – philosophisch bezeichnet werden. Bildung wird als Prozess zur Selbstverwirklichung verstanden und ist zugleich aber auch Ziel der Selbstverwirklichung bzw. -bestimmung. Bildung und das damit angeeignete Wissen wird nicht zum «reinen Selbstzweck, sondern ein notwendiges Mittel, um sich zutreffende Vorstellungen über die Welt aufzubauen» so Giesecke (2013, S. 189). Diese Befähigung des Menschen durch die Bildung führt zu einer selbstreflexiven Haltung mittels derer dieser fähig wird, die an ihn gestellten Lebensanforderungen zu meistern (ebd. S. 175). Nebst den soeben dargelegten historischen Einflüssen wirken aber auch aktuelle gesellschaftliche Einflüsse auf den Bildungsbegriff ein. So hat etwa Miller-Kipp (1992) unter Einbezug von evolutionstheoretischen Aspekten die biologischen Anlagen eines Individuums als «materielle Basis von Bildung» herausgearbeitet (Gudjons, 2012, S. 184). Ferner hat Bütow (2011) im Wörterbuch «Soziale Arbeit und Geschlecht» den Bildungsbegriff anhand der Gender respektive Diversity Debatte theoretisch zu verorten versucht. Hierbei führt sie aus, dass die Geschlechterreflexive Bildung einen Rahmen bietet, der sich mit der Bearbeitung und Problematisierung von gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen befasst und zu einem «selbstbestimmten Umgang mit Geschlechterrollen» ermutigt (2011, S. 71).

Formal-deskriptiver Definitionszugang

Im Gegensatz zum historisch-gesellschaftlichen Zugang, der Bildung immer im Kontext von gesellschaftlichen Entwicklungen und den damit verbundenen sozialen Einflüssen skizziert, fasst der formal-deskriptive Zugang Bildung deutlich enger. Dieser fokussiert auf das, was von Bildung

sichtbar wird. Bildung wird hier als Erwerb von kognitiven Kompetenzen und Fähigkeiten eines Individuums verstanden. Diese Definition ist gemäss Marotzki und Tiefel (2011) v. a. in öffentlichen und sachpolitischen Diskussionen anzutreffen. Was zumindest auf den ersten Blick nachvollziehbar erscheint, denn der Begriff der Bildung wird so etwas konkreter fass- bzw. messbar. Dieser Definitionszugang führt in seiner Konsequenz aber zu einem viel engeren Bildungsverständnis. Im Zentrum stehen verschiedene, öffentlich anerkannte Qualifikationen, die von Mitgliedern einer Gesellschaft in unterschiedlichen, dafür vorgesehenen Institutionen erworben werden können (Kron et al., 2013, S. 66). Diese Ansicht von Bildung lässt sich als utilitaristisch bezeichnet, denn es besteht ein enger Konnex zwischen der über Bildung erreichten Qualifikation und deren Verwertungs- bzw. Nützlichkeitszusammenhang. Folgt man dieser Position, so ermöglicht eine gute Verwertung von Qualifikationen eine gesellschaftliche Teilhabe und eine gelingende Lebensbewältigung (Ahmed/ Höblich 2012, S.38). Ermöglicht wird die Nützlichkeit durch die Inhalte, die in der schulischen bzw. berufsbezogenen Ausbildungen vermittelt werden und deren Transferierbarkeit in den beruflichen Alltag (Marotzki/ Tiefel, 2011, S. 118). Je nützvoller die Qualifikation, desto besser ist die Verwertung auf dem Arbeitsmarkt. In dieser utilitaristischen Ansicht bezieht Bildung ihren Zweck deutlich aus der Arbeitskraft, sie verhilft dazu auf die Komplexität des Arbeitslebens vorbereitet zu sein. Das wiederum ist nicht nur positiv zu bewerten. So formulieren Sünker (2001, S. 163) und Nell (2007, S. 97) in Anlehnung an Heydorn (1980) die Ansicht, dass Bildung hier zur «Ware» wird, die auf dem Markt dem Handel unterliegt. Das führt zu einer «Reduktion des Menschen auf eine Marktfunktion» (Nell, 2007, S. 98). Die Perspektive der verwertbaren Bildung bzw. Bildung als Ware greift auch Martina Löw (2006) auf. Sie formuliert in Anlehnung an Pierre Bourdieu einen Zusammenhang von Bildung bzw. Ausbildung und sozialen Positionen in der Gesellschaft. Bildung wird hier als soziale Reproduktion gedacht, mittels derer Individuen ihre Stellung in der Gesellschaft manifestieren oder verbessern können (vgl. Löw, 2009, S. 46). Bildung verhilft folge dessen dazu, eine Arbeitstätigkeit auszuüben, diese zu steigern um soziale Positionen zu erlangen und das kann in der Folge auch zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen.

Beim formal-deskriptiven Zugang zielt Bildung aber nicht nur auf den Erwerb von kognitiven Fähigkeiten, sondern auch auf den Erwerb von sozialen, emotionalen bis hin zu sog. lebensbezogenen Fähig- und Fertigkeiten, die für ein Individuum unerlässlich sind. Diese Ansicht entspricht

einem funktionalistischen Bildungskonzept, in welchem Bildung in erster Linie dazu dient für «die beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen lebensstauglich» zu machen (Wiater, 2012, S. 19; Rauschenbach, 2017, S. 212). Es geht um zahlreiche Fähigkeiten, die über Bildung erworben werden können. Diese werden im Bildungsbegriff von Klafki (1974, S. 38; vgl. Kron et al., 2013) näher aufgeführt. Er differenziert zwischen *materialen* und *formalen* Fähig- bzw. Fertigkeiten, die über Bildung erworben werden können. Unter «material» lässt sich die Aneignung von Kenntnissen und der Transport der Inhalte fassen. Aus heutiger Sicht sind hier wohl die individuellen Bildungsprozesse von Subjekten und deren Aneignung und Anwendung gemeint. Der Ausdruck «formal» bezieht sich auf die Darstellung von (Lern) Inhalten in Sprache, Schrift, Bild oder Ton und auf die Schulung von inneren Kräften eines Individuums. Bei beiden werden Bildungsprozesse initiiert, allerdings mit unterschiedlicher Wirkung. Folgt man Klafki, der sich vertieft und kritisch mit den beiden genannten Aspekten von Bildung auseinandergesetzt hat, gelangt man zu einer Reformulierung des Bildungsbegriffs. Klafki verweist auf einen Zusammenhang zwischen den beiden Prozessen der formalen und materialen Bildung, welchen er als «kategoriale Bildung» (1974, S. 38) bezeichnet. Der Zusammenhang bestehe darin, dass sich Bildung wechselseitig zwischen Individuum und Umwelt ergibt. Dabei löst er sich von der Vorstellung, dass es nur um das Aneignen von Faktenwissen geht. Vielmehr sieht er das Ziel der Bildung darin, dass sie zur Ausbildung von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität befähigt. Damit der Mensch zu diesem Ziel gelangt, muss er sich intensiv mit seiner Welt auseinandersetzen können. Die entsprechende Befähigung hierzu erhält er dann, wenn der Lernprozess sich zum Bildungsprozess wandelt. Dieser Prozess wird ausgelöst, wenn man die geistigen Kräfte im Menschen nicht losgelöst von Inhalten, sondern als Methoden zur Entfaltung dieser betrachtet (Wehnes, 2001, S. 288). Individuen erhalten so auch die Fähigkeit, «durch Erkenntnis geprüfte Aussagen» zu machen (Kron et al., 2013, S. 69). Die Basis dafür liefern die kognitiven Fähigkeiten, welche wiederum an weitere Inhalte und vielfältige Umstände geknüpft sind. Für ein Subjekt erschliessen sich Bildungsprozesse daher doppelseitig. Ein Subjekt muss auf Gelerntes zurückgreifen können um weitere Fähigkeiten aufzubauen und damit den Lernprozess für sich fortsetzen zu können. Es muss darüber hinaus aber auch fähig sein, Entscheidungen zu treffen und Probleme selbstständig zu bewältigen um sich weiterzuentwickeln. Diese Doppeldeutigkeit von Bildung lässt sich nicht nur aus der Perspektive eines Subjekts betrachtet, sondern ergibt sich auch aus der Struktur von Bildung

selbst. Einerseits hat Bildung auf das gesamte Leben eines Menschen einen Einfluss, andererseits unterliegt Bildung selbst zahlreichen Umständen und Einflüssen (Andresen, 2009, S. 78).

In neuzeitlichen Fachdiskussionen um Bildung wird allerdings nicht mehr wie bei Klafki zwischen formaler und materialer, sondern zwischen *formaler, non-formaler* (auch *nicht-formelle*) und *informeller* Bildung unterschieden. Hierbei handelt es sich um drei Formen von Bildung, die allerdings in der Praxis nicht immer ganz einfach voneinander zu trennen sind. Am ehesten lassen sich Unterschiede in den Bildungszugängen finden, wie die nachfolgenden Definitionen zeigen (Thiersch 2011; Ahmed/Höblich, 2012; Rauschenbach, 2017).

Formale Bildung: bezieht sich auf den Bildungszugang der öffentlichen Ausbildungsstätten (Grundschule, Sekundarschule bis zur Hochschule/Universität). Die vermittelte Bildung ist planvoll und strukturiert organisiert. Sie führt zu anerkannten Zertifikaten.

Non-formale oder nicht-formelle Bildung: Der Bildungszugang erfolgt hier über Institutionen, die teils auch unter freier Trägerschaft stehen. Beispiele dazu sind: Allgemeine Erwachsenenbildung, ausserschulische Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, Kindertagesstätte, Heime oder weitere Institutionen aus der Sozialen Arbeit. Die Bildung kann hier freiwillig und umgeben von wenigen Struktur erfolgen und führt in der Regel nicht zu anerkannten Abschlüssen.

*Informelle Bildung:*⁴ Die informelle Bildung findet nicht in konkreten, geplanten Settings statt. Sie realisiert sich in verschiedenen Situationen im Alltag, und findet daher ohne Programme statt, wie z.B. im Familien- oder Freundeskreis, in Peer-Groups, der Öffentlichkeit oder im Umgang mit Medien und neuen Technologien.

Die genannten Formen verdeutlichen, dass von einem erweiterten Bildungsverständnis (Rauschenbach, 2017, S. 213) ausgegangen wird. Bildung realisiert sich in allen genannten Konstellationsformen, allerdings wird der Mensch im Laufe seines Lebens in unterschiedlicher Intensität und Ausprägung mit den drei Formen konfrontiert.

Abgrenzend-differenzierender Definitionszugang

Um den Bildungsbegriff zu definieren wird jener insbesondere vom Erziehungsbegriff abgegrenzt (Sünker, 2001; Winkler, 2001; Andresen, 2009; Ahmed/Höblich, 2012, S. 39; Gudjons, 2012, S. 209; Sinhart-Pallin, 2014). Dieser Definitionszugang kann daher als «abgrenzend-differenzierend» beschrieben werden und bildet einen dritten Definitionszugang. Ganz all-

gemein formuliert, lässt sich dieser Zugang an der Entstehungsgeschichte der Begriffe festmachen (Sinhart-Pallin, 2014, S. 74). Der Erziehungsbegriff findet sich bereits bei Platon (427–347 v. Chr.) während der Begriff Bildung erst im 17. und 18. Jahrhundert aufkommt. Zwei prominente Vertreter aus dieser Zeit, die sich klar zum Erziehungs- und gegen den Bildungsbegriff positioniert haben sind Friedrich Herbart (1806) und Friedrich Schleiermacher (1820/21). Bei beiden ist Erziehung die Grundkategorie der Pädagogik und für die Schulbildung respektive den Unterricht. Das humboldtsche Verständnis von Bildung, welches an anderer Stelle bereits skizziert wurde, hat dann aber dazu geführt, dass Bildung an die vorhandenen Zielvorstellungen des Erziehungsbegriffs getreten ist und diesen gar zeitweise verdrängt hat (Wehnes, 2001, S. 279). Der Begriff der Bildung umfasst alles, was mit dem Menschen und seiner Stellung in der Gesellschaft zu tun hat. Erziehung hingegen ist auf den Umgang mit Unmündigen gerichtet und fast immer intentional (Giesecke, 2013, S. 188). Erziehung vollzieht sich absichtlich und von gewissen Prozessen gesteuert. Diese Prozesse können z. B. konkrete Erziehungsmethoden oder moralische Vorstellungen sein. Diese Vorstellungen können auf das Hervorbringen von sittlich autonomen Menschen fokussieren und demzufolge positiv deren Entwicklung beeinflussen oder aber auch negativ als Mittel zur Unterwerfung des Menschen genutzt werden (Gudjons, 2012, S. 191). Ob Erziehung wirklich nur auf Unmündige auszurichten ist, bedarf sicherlich einer ausführlicheren Diskussion, die hier jedoch nicht geleistet werden kann.

Wiater hat den Versuch einer trennscharfen Unterscheidung von Bildung von Erziehung vergleichsweise weit getrieben und führt an, dass für Bildung kein personaler Bezug wie zwischen Erziehenden/Lehrpersonen nötig wird und Bildung nicht an Institutionen gebunden sei (2012, S. 21). Auch Sinhart-Pallin formuliert eine deutliche Abgrenzung, indem Bildung die «inhaltliche Seite der pädagogischen Bemühungen» (2014, S. 75) bildet und daher nicht notwendig mit dem Unterricht bzw. der Schulbildung sowie mit der dortigen Erziehung in Verbindung gebracht werden muss. Die Differenzierung zwischen Bildung und Erziehung wird weiter daran festmachen, dass jedes Subjekt Bildung benötigt, diese aber nicht über die Erziehung erhalte, weil Erziehung pädagogisch legitimiert und mit einem Ziel verbunden ist. Die Erziehung tritt im Laufe des Lebens in den Hintergrund, insbesondere, wenn sie allein als «begleitendes Wachsenlassen» verstanden wird (Litt, 1927 zit. in Gudjons, 2012, S. 193). Der Bildung wird daher attestiert, dass diese im Verlauf des Heranwachsens an Bedeutung gewinnt und sich u. a. darin manifestiert, sich gegen gesellschaftliche Erwartungen

zur Wehr zu setzen und den Menschen zur Entfaltung seiner eigenen und individuellen Persönlichkeit verhilft. Erziehung stellt damit einen zentralen Bestandteil dar, wenn es um die Reproduktion von gesellschaftlichen Vorstellungen geht. Bildung ist demzufolge grundlegender zu fassen, sie wird zum Fundament und zur «Bezeichnung der Erziehbarkeit» herangezogen (Benner/Brüggen, 2010, S. 174). Der Begriff «Bildung» wird allerdings nicht erst durch Erziehung legitimierbar, sondern tendiert dazu, als «pädagogischer Selbstzweck» Anerkennung zu finden (Giesecke, 2013, S. 188).

Im Gegensatz zu dem soeben ausgeführten Differenzierungsgedanken, denkt Winkler (2001) Bildung nicht ohne Erziehung. Erziehung bildet die essentielle und damit absolut nötige Grundlage für die Bildung. Nur über sie ist es möglich, dass Subjekte die nötige Distanzierung gegenüber den gesellschaftlichen Vereinnahmungen wahren können. Bildung hingegen verweist über diesen pädagogischen Zusammenhang hinaus. Erziehung orientiert sich an gewissen normativen Vorstellungen und Bildung ermöglicht ebendiese kritisch zu hinterfragen. Erziehung impliziert eine Veränderungsfähigkeit des Subjekts, Bildung hingegen geht über diesen sog. erzieherischen oder pädagogischen Effekt hinaus (Winkler, 2001, S. 178). Auch Wiater führt aus, dass die Begriffe Bildung und Erziehung als Teilaspekte eines «komplexen pädagogischen Gesamtphänomens Personalisation» zu betrachten sind (2012, S. 20). Erziehung und Bildung sind demzufolge zwar unterschiedlich zu definieren, tragen aber gemeinsam zur Personalisation bei, also zur individuellen Persönlichkeitsentfaltung.

Verortung des Bildungsbegriffs für die Soziale Arbeit

Der Bildungsbegriff lässt sich wie oben ausgeführt, aus drei Zugängen betrachtet. Was folgt nun daraus bezüglich dessen Verortung für die Sozialen Arbeit? Die Klärungsversuche kreisen um das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft, worin die Anschlussfähigkeit für die Soziale Arbeit unseres Erachtens wie folgt gegeben ist: Der Diskurs befasst sich mit der Verhältnisbestimmung von Subjekt und Gesellschaft, womit auf die Konstitutionsbedingungen von Subjektivität, also auf das Menschwerden fokussiert wird. Durch Bildung wird der Mensch «sein eigener Täter», so hatte Heydorn (1980, S. 164) sich einst treffend zu Bildung geäußert. Die Bildung erhält den Auftrag, den Menschen zum Menschsein hinzuführen, was meint, dass erst durch Bildung das «schlummernde» Potenzial im Mensch überhaupt freigesetzt wird. Bildung verfolgt das Idealziel zu Mündigkeit im Sinne von Individualität, Selbstbestimmung und Ganzheitlichkeit zu führen. Nun weiss man allerdings um den Umstand, dass nicht jede

Bürgerin und jeder Bürger überhaupt Zugang zu Bildung, sei diese formeller, non-formeller oder informeller Natur, erhält. Es gibt daher, wie Sünker formuliert, immer wieder Spannungen zwischen Freiheit, Gleichheit und sozialer Ordnung (2012; S. 249). Die Soziale Arbeit hat sich die Förderung des Zuganges zu Bildung als Auftrag geben. Sie will ihrer Klientel diesen Zugang verschaffen bzw. dass Klientel so fördern und unterstützen, dass dieses den Zugang für sich selbst erschliessen kann. Die Soziale Arbeit fördert damit ebenso die Entwicklung einer reflexiven Grundhaltung und fokussiert auf Prozesse und (Bildungs)Orte. Dies lässt sich in Anlehnung an Rauschenbach (2017, S. 211), Gieseke (2013, S. 188) und Nell (2007, S. 97) nicht nur über die formale Bildung einlösen. Denn damit würde nur die utilitaristische Perspektive, also die Verwertung von Bildung in den Fokus gerückt.

Im historisch-gesellschaftlichen Definitionszugang wird ebenso auf das Verhältnis von Bildung zu Staat und Gesellschaft eingegangen. Das lässt sich an der historischen Entwicklung der Sozialen Arbeit von der Armenpflege- und -fürsorge zur professionellen Sozialen Arbeit ebenfalls nachverfolgen. Im Weiteren ist die Soziale Arbeit der Frage ausgesetzt, ob sich ihr Bildungsverständnis auf Emanzipation oder eher auf soziale Kontrolle eines Individuums richtet. Hier stellt sich die Frage, ob es um das Initiieren und Fördern von Bildungsprozessen oder um sog. «Normalisierungsarbeit» geht (Sünker, 2001, S. 168). Mit dieser Frage muss sich die Soziale Arbeit mitten im Machtdiskurs und bürgerlich-kapitalistische Gesellschaftsvorstellungen positionieren. Die Debatte um die verschiedenen Arten von Bildung, die im formal-deskriptiven Definitionszugang (3.2) ausgeführt wurden zeigen auf, dass gerade auch andere Bildungsorte – nebst der Schule – von zentraler Bedeutung sind (Marotzki/Tiefel, 2011, S. 119). Besonders schön illustriert Bütow, dass Menschen Orte benötigen an denen sie «biografische Reflexions-, Erfahrungs- und soziale Beziehungsmöglichkeiten» erleben und reflektieren können (2011, S. 70). Solche Orte können von der Sozialen Arbeit geschaffen werden. Als anschlussfähig für die Soziale Arbeit erweist sich zudem die *non-formale* Bildung. Bildungsprozesse werden hier in ausserschulischen Settings und mit dem Fokus auf Freiwilligkeit in Bewegung gesetzt. Thiersch (2014) greift diese Art bzw. diesen Modus der Bildung in seinem Konzept der «Lebensweltorientierung» auf. Settings und Methoden der Sozialen Arbeit sollten sich daher auf die non-formale und informelle Bildung konzentrieren, da so auf die Bildsamkeit von Subjekten – ohne Zwangsandrohung – eingegangen werden kann. Fokussiert wird so wiederum auf die Förderung einer «selbstreflexiven Hal-

tung» (Giesecke, 2013, S. 175), welche besonders durch ausserschulischen Angeboten, wie z. B. in Kindertagesstätten, Kinder- und Jugendhilfe oder mittlerweile in der sich vermehrt etablierenden schulischen Tagesstrukturen gestärkt wird. Der Fokus bildet die Eigenleistung von Subjekten und die Förderung dieser inmitten von anderen Individuen, womit wieder an der neuhumanistischen Tradition der Bildsamkeit angeschlossen werden kann. Jedes Subjekt ist der Bildung fähig, die Prozesse dazu müssen aber initiiert werden und genau das kann die Soziale Arbeit leisten. Sie fördert zu gleich individuellen Lebensoptionen und gilt als Expertin, wenn es darum geht, individualisierte Zugänge zu Bildung für Subjekte zu realisieren. Besonders auch für diejenigen, die eben keinen leichten Zugang zu Bildung haben. Sie arbeitet mit ihrer Klientel und führt diese an Bildung heran, womit sie auch einen Beitrag zur Verminderung von Ungleichheit leistet. Das sie v.a. in nicht formalisiertem Kontext arbeitet, ermöglicht ihr zudem, ihre Angebote an individuelle Bedürfnisse anzupassen. Daraus kann weiter gefolgert werden, dass die Soziale Arbeit auch dazu dient, die sog. «scholarisierte Bildung», die ja in stark vorgegebenen Strukturen stattfindet, zu erweitern (Scherr, 2004; Thiersch, 2011, S. 214). Bildung in der Sozialen Arbeit kann somit einerseits von der klassischen Schulbildung abgegrenzt und andererseits aber auch in Ergänzung zu dieser betrachtet werden.

Was das Verhältnis von Bildung und Erziehung anbelangt, so wurde deutlich, dass beide Begriffe einerseits als sich gegenseitig ausschliessend und abgrenzend (Gudjons, 2012) sowie als sich wechselseitig bedingend erörtert werden (u. a. Winkler 2001; Wiater 2012). Für die Soziale Arbeit lässt sich aus diesem Zugang herauslesen, dass Erziehung und Bildung beides zentrale Moment für die Lebensgestaltung ihrer Klientel darstellen. Sie muss sich aber die Frage stellen, wann und wie sich Bildung bzw. Erziehung im Rahmen ihres Aufgaben- bzw. Arbeitsrepertoires realisieren sollen und wie dieses Begriff auch zu Betreuung respektive Begleitung stehen. Zu denken wäre hier etwa an die Soziale Arbeit in der Schule.

Fazit

Obwohl die Ausgangslage zur Begriffsbestimmung von Bildung in der Sozialen Arbeit als eher kritisch betrachtet wurde, ist es gelungen, eine Ausleageordnung an Zugängen herauszuarbeiten, die sich in ihrer Konsequenz als Standortbestimmung lesen lassen. Die skizzierten drei definitorischen Zugänge zur Bildung zeigen unterschiedliche Sichtweisen auf den Bildungsbegriff, die sich gegenseitig nicht ausschliessen, sondern eher ergänzen.

zen. Es scheint nicht *den einen* Zugang zu geben. Bildung ist im Kontext von gesellschaftlichen und sozialen Entwicklungen, schulischen und ausser-schulischen Bildungszugängen und Settings sowie in Abgrenzung zu weiteren (sozial)pädagogischen Begrifflichkeiten bzw. Leitbegriffen zu stellen. Es kann daher, wie Kron et al. (2013), Andresen (2009) oder auch Thiersch (2011) richtig folgern, zu einem fast unauflösbaren Dilemma zwischen den vorhandenen Auffassungen kommen. Gerade der gesellschaftliche Definitionsansatz mit der Vorstellung von formaler Bildung kombiniert, kann zu spannungsreichen Diskussionen führen, wenn es darum geht das wie oder wozu von Bildung an Institutionen zu definieren. Die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft⁵ lehnt gar einen Bildungsbegriff ab, weil dieser als zu diffus gilt (Böhm, 2005, S. 91). Wird Bildung unter den realen gesellschaftlichen Bedingungen betrachtet, ist sie zwar erstrebenswert, aber unter diesen Umständen nicht für alle Menschen verwirklichtbar. Dieses Spannungsverhältnis führt folglich nicht an einer Auseinandersetzung mit omnipräsenten Diskussionen um den Zugang zu Bildung (Stichwort Bildungsgerechtigkeit) und der Forderung einer «Bildung für alle» (vgl. z. B. Treptow, 2006) vorbei.

Es hat sich vorliegend gezeigt, dass in den Beiträgen nicht die historische Entstehung von Sozialpädagogik im Bereich der Kinder- und Jugendfürsorge bzw. Heimerziehung oder der Sozialarbeit im Sinne der Armenfürsorge im Fokus stand. Vielmehr wird, wie Böhm (2005, S. 90) und Marotzki & Tiefel (2011, S. 118) bereits festhielten, der Begriff der Bildung in den historischen Kontext eingebettet und seine Funktion und Zielsetzung daraus entwickelt. Die Diskussion um den Begriff «Bildung» lassen sich dennoch mit der Diskussion um die Entstehungsgeschichte und den Auftrag der Sozialen Arbeit verknüpfen. Einen fortschrittlichen Versuch für die Annäherung der Sozialen Arbeit an das Ziel von Bildung macht etwa der Philosoph Julian Nida-Rümelin (2013). Er formuliert einen neuzeitlich-humanistischen Bildungsbegriff und macht das erweiterte Verständnis von Bildung wie folgt deutlich: «Eine humanistische Bildungspraxis selektiert nicht und parzelliert nicht. Der Bildungsweg formt die Identität» (2013, S. 244). Auch hier ist wiederum ersichtlich, dass Bildung als eine Aufforderung zur Mündigkeit und Selbstbestimmung zu verstehen ist und nicht ausschliesslich von den gesellschaftlichen Vorstellungen und Erwartungen determiniert, sondern soll in erster Linie zur individuellen Lebensbewältigung von Menschen befähigen. Die vorherrschenden Erwartungen oder Normvorstellungen bilden höchstens Orientierungslinien, der Weg welcher beschritten wird, scheint ausschlaggebend und wird von der Sozialen Arbeit gestärkt. Dies

gestaltet sich allerdings nicht ganz einfach, denn die Bildungsprozesse und -Orte selbst unterliegen, wie an gewissen Stellen bereits ausgeführt, gesellschaftlichen Ansprüchen. Positiv lässt sich aber festhalten, dass infolge der verschiedenen gesellschaftlichen Entwicklungen man sich auch mit verschiedenen Positionen zur „Subjektkonstitution“ die durch Bildung möglich wird, bereits befasst (Sünker 1996, S. 78; Sinhart-Pallin, 2014, S. 75). Andresen (2009, S. 88) plädiert deshalb dafür, weitere theoriegeleitete und empirische Arbeit in den Bildungsbegriff zu investieren und Rauschenbach (2017, S. 213) fordert, die Aufgaben und Zuständigkeiten der Sozialen Arbeit ständig zu erweitern und zu reflektieren.

Unseres Erachtens bedarf es zukünftig weiterer Untersuchungen, welche noch stärker die Bedingungen des Aufwachsens und die Bildungsprozesse ins Zentrum stellen. Ferner besteht dringender Klärungsbedarf bezüglich des Verhältnisses von Bildung zu Begleitung und Betreuung. Die Soziale Arbeit sollte sich daher verstärkter mit diesen Themen befassen, um so den Bildungsbegriff noch prominenter und wo möglich umfassender für sich zu beanspruchen. Vielleicht gelingt es ihr so noch vehementer, auf die bereits von ihr so grundlegend getätigte Arbeit der Förderung und Stärkung von allgemeinen, lebensbezogenen Fähig- und Fertigkeiten von Menschen, aufmerksam zu machen.

Literatur

- Adorno, Theodor. W. (1959). Theorie der Halbbildung. In Ders. (*Gesammelte Schriften, Band 8: Soziologische Schriften I*) (S. 93–121). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Ahmed, Sarina & Höblich, Davina. (2012). Bildung, formale, non-formale, informelle. In Thole, Werner, Davina. Höblich & Sarina. Ahmed, *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit* (S. 38–41). Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Andresen, Sabine (2009). Bildung. In Ders., Rita. Casale, Thomas, Gabriel, Rebekka. Horlacher, Sabina Larcher Klee & Jürgen, Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 76–90). Weinheim: Beltz Verlag.
- Benner, Dietrich & Brüggel Friedhelm. (2010). Bildsamkeit / Bildung. In: Benner Dietrich., Oelkers, Jürgen. *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 176 – 223). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Böhm, Winfried. (2005). *Wörterbuch der Pädagogik*. 16., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Buchkremer, Hansjosef (2009). Glossar der Sozialen Arbeit. Eine Diskussionsgrundlage zur Auseinandersetzung mit den Fachbegriffen der Sozialen Arbeit. Ein Arbeitsbuch. Berlin: WWD Verlag.
- Bütow, Birgit. (2011). Bildung. In Gudrun Ehlert, Heide Funk & Gerd Stecklin (Hrsg.), *Wörterbuch der Sozialen Arbeit und Geschlecht* (S. 70–73). Weinheim: Juventa Verlag.
- Cooper, Harris M. (1988). Organizing knowledge syntheses. A taxonomy of literature reviews. *Knowledge, Technology & Policy*, 1 (104–126). Netherlands: Springer.
- Giesecke, Hermann. (2013). Bildung. In Dieter Kreft & Ingrid Mielenz (Hrsg.),

- Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (7. Auflage, S. 188–190). Weinheim: Juventa Verlag.
- Gudjons, Herbert. (2012). *Pädagogisches Grundwissen* (11. Aufl.). Überblick – Kompendium – Studienbuch unter Mitarbeit von Silke Taub. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1979). Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In Ders. (Hrsg.), *Ungleichheit für alle. Bildungstheoretische Schriften*, Band 3 (S. 95–184). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Horckheimer, Max. (1952/1985). Der Begriff der Bildung. In Ders. (Hrsg.), *Gesammelte Schriften*, Band 8 (S. 409–419). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Klafki, Wolfgang. (1970). *Erziehungswissenschaft*. Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Frankfurt a. M.:
- Klafki, Wolfgang. (1974). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim
- Kron, Friederich.W., Jürgens, Eiko & Standop, Jutta. (2013). *Grundwissen Pädagogik* (8. Aufl.). München: Reinhardt Verlag.
- Lambers, Helmut (2014). *Reflexionsgrundlagen Sozialer Arbeit*. Eine systemtheoretische Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. Löw, Martina. (2009). *Geschlecht und Macht. Analysen zum Spannungsfeld von Arbeit, Bildung und Familie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Marotzki, Winfried & Tiefel, Sandra. (2011). Bildung. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (Hrsg.), *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (7. Aufl., S. 117–120) Frankfurt a. M.: Nomos.
- Nida-Ruemelin, Julian. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Nell, Werner. (2007). Bildung. In Wolfgang Feuerhelm. *Taschenlexikon der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5. Aufl., S. 96–97). Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Nohl, Hermann & Pallat, Ludwig. (Hrsg.) (1929). *Handbuch der Pädagogik*. Fünfter Band: Sozialpädagogik. Langensalza, Berlin und Leipzig: Beltz Verlag.
- Nipkow, Karl-Ernst. (1977). Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 14. Beiheft (205–229).
- Raithel Jürgen, Dollinger Bernd & Hörmann Georg (2005). *Einführung Pädagogik: Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rauschenbach, Thomas. (2017). Bildung. In Dieter Kreft & Ingrid Mielenz (Hrsg.). *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. (8. voll. Aktualisierte Auflage, S. 211–215). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rein, Wilhelm. (1911). *Encyclopädisches Handeln in der Pädagogik*.
- Roth, Leo. (1999). Bildung. In Sandkühler, Hans Jörg. (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie*, Bd. 1 (S. 188–194) Hamburg: Meiner.
- Scherr, Albert (2004). Subjektbildung. In Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto. *Grundbegriffe der Ganztagsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sinhart-Pallin, Dieter. (2014). Bildung. In Rainer Pousset (Hrsg.), *Handwörterbuch Frühpädagogik. Mit Schlüsselbegriffen der Sozialen Arbeit* (4. Aufl, S. 74–75). Berlin: Cornelsen Schulverlag GmbH
- Sünker, Heinz. (2012). Soziale Arbeit und Bildung. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 249–266). Wiesbaden: VS Verlag.
- Sünker, Heinz. (2001). Bildung. In: Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (2. Aufl., S. 162–168). Vaduz: Luchterhand.
- Sünker, Heinz. (1996). Bildung. In Franz Stimmer (Hrsg.), *Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit*. (S. 77–80) München: Oldenburgverlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar. (2007). Bildung. In Ebd. & Rolf Tippelt (Hrsg.). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Thiersch, Hans. (2014). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im*

- sozialen Wandel* (9. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag.
- Thiersch, Hans. (20115). Bildung. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5. Aufl., S. 206–217) München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Thole, Werner (2002). *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch*. Opaten: Leske + Budrich.
- Treptow, Rainer. (2006). Bildung für alle – Zum Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit. In: Karin Böllert, Peter Hansbauer, Brigitte Hasenjürgen, Sabrina Langenohl (Hrsg.). *Die Produktivität des Sozialen – den sozialen Staat aktivieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Von Hentig, Hartmut. (2009). *Bildung*. Ein Essay. Weinheim: Beltz Verlag.
- Vollmer, Knut. (2012). Bildung. In Ders. *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte*. 10. Gesamtauflage. Freiburg: Herder.
- Vierhaus, Rudolf. (1972). Bildung. In Otto Brunner, Werner Conze & Reinhart Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe*. Band 1 (S. 508–551). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wehnes, Franz-Josef. (2001). Theorien der Bildung – Bildung als historisches und aktuelles Problem. In Leo Roth. *Pädagogik* (277–291). Handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenburg
- Wiater, Werner. (2012). Bildung und Erziehung. In Uwe Sandwuchs, Wolfgang Melzer, Bernd Dühlmeier & Adly Rausch (Hrsg.). *Handbuch Erziehung* (18–22). Bad Heilbrunn: Kinkhardt
- Winkler, Michael (2001). Bildung und Erziehung. In: Hans-Uwe. Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (2. Aufl. (S. 595–620). Neuwied: Herman Luchterhand Verlag.

Anmerkungen

- 1 Dieser Artikel folgt einer konvergenz-theoretischen Ansicht, wonach Soziale Arbeit als Oberbegriff verstanden wird, der sowohl die Sozialpädagogik als auch die Sozialarbeit mitumfasst, weil die historischen Traditionslinie nur begrenzt in der verwendenden Literatur ausgeführt werden (vgl. Thole, 2002; Raithel et al., 2005, S. 292; Lambers, 2014, S. 166).
- 2 Swissbib ist der Katalog aller Schweizer Hochschulbibliotheken, der Schweizerischen Nationalbibliothek, zahlreicher Kantonsbibliotheken und weiterer Institutionen (vgl. <https://www.swissbib.ch>).
- 3 Im Sinne der Leserfreundlichkeit wird hier auf die detaillierte Aufzählung aller Werke verzichtet. Die Hinweise finden sich im Literaturverzeichnis.
- 4 In diesem Zusammenhang sprechen Ahmend & Hüblich ebenso das informelle Lernen an. Dieses Konzept erscheint allerdings als schwierig abgrenzbar von der informellen Bildung (vgl. S. 39–40).
- 5 Vgl. ausführlicher zur empirischen bzw. empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft Benner & Brügggen (2010), S. 204 f.