

Bildung

Günter J. Friesenhahn

Einleitung

Der Begriff *Bildung* ist seit dem 18. Jahrhundert Bestandteil des deutschen Wortschatzes. Er geht auf unterschiedliche Wurzeln und Traditionen zurück. Mit diesem Begriff werden von jeher spezifische und unterschiedliche Bedeutungsinhalte akzentuiert. Diese reichen von der Betonung einer religiös motivierten Innerlichkeit des Menschen, über die Verschränkung von Ästhetik und Ethik (das Wahre, das Schöne, das Gute) bis hin zu politischen und pädagogischen Auslegungen des Begriffs.

In dieser Lesart gehen Ideen, Hoffnungen und Erwartungen des europäischen Bürgertums darin ein. Insbesondere Vorstellungen des schweizerisch-französischen Philosophen und Autors Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), nach dem die Verbesserung der Gesellschaft der „Ausformung des Individuums“ bedürfe, wurden in der deutschen Diskussion aufgegriffen (vgl. Gamm 1979, S. 74ff). Zeitgenössische Autoren sprachen z.B. von der „Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur“ (Pestalozzi 1746-1827), von der „Bildung des Verstandes und des Urteils“ als wichtige pädagogische Aufgaben. Bildung wurde verstanden als die Bemühungen, „das Zusammenleben der Menschen zu verfeinern“ und „sich den Anforderungen der Zeit in einem positiven Sinn anzupassen“ (vgl. Horlacher 2012).

Die Person im
Mittelpunkt

Klassische Vorstellungen

Bildung verweist in der deutschen klassischen pädagogischen Tradition immer auf ein besonderes Verhältnis des Individuums zur jeweils historisch-gesellschaftlich entstandenen und vermittelten Wirklichkeit. Durch die selbsttätige, vernunftgeleitete Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt werden Bildungsprozesse in Gang gesetzt (vgl. Humboldt 1986). Idealerweise führt dies beim Menschen zur individuellen Ausformung der kultivierten, allseits entwickelten Persönlichkeit, zur Humanität und zur Mündigkeit. Diese Vorstellung entsprang einem neuen Denken, einem neuen Bild vom Menschen und seinen individuellen und gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten:

Der Mensch kann und muss sich selbst bestimmen. Jeder einzelne Mensch ist mit Vernunft begabt, jeder Mensch kann und will lernen und muss seine

Selbst-
bestimmung

Persönlichkeit frei von Fremdbestimmung entwickeln können. Bildung wurde und wird im Gegensatz zur Erziehung immer als selbsttätiger Prozess gesehen. Zur Bildung kommt der Mensch nur durch sich selbst, was auch mit Anstrengung verbunden ist. Bildung bezieht sich auf die Entwicklung formaler Kräfte (z.B. Reflexionsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Werte, Haltungen) und ist immer auch vernunftgeleitete, aktive Auseinandersetzung mit der umgebenden materialen Welt (z.B. gesellschaftliche Bedingungen, Inhalte, Gegenstände, Konflikte, Prozesse).

Pädagogische
Unterstützung
bei der
Persönlichkeits-
entwicklung

Dieses neue Denken war Voraussetzung und Antrieb dafür, dass sich die Menschen aus einer scheinbar gottgegeben obrigkeitstaatlichen Gesellschaftsordnung befreien und die Gestaltung der Gesellschaft selbst in die Hand nehmen konnten. Es ging um gesellschaftliches und pädagogisches Handeln auf der Grundlage der Vernunft. Leitend dabei war die Annahme, dass jedes Individuum einen Anspruch auf pädagogische Unterstützung bei der Entwicklung seiner Persönlichkeit und seiner freien Entfaltung hat. Dieser Anspruch verweist auch auf die politischen Implikationen dieses Bildungsverständnisses, da damit Standesschranken und vermeintlich unhinterfragbare Herrschaftsverhältnisse in Frage gestellt werden konnten. Bildung ist prinzipiell unteilbar und für alle zu ermöglichen.

Das Bürgertum konnte unter Bezug auf den Bildungsbegriff und den darin enthaltenen Werten dem als dekadent geltenden Klerus und Adel ein Gegenmodell zum Bestehenden präsentieren und an gesellschaftlicher Gestaltungskraft gewinnen. Die Einschränkungen des Menschseins aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse zu überwinden, ist also ein zentraler Inhalt des Bildungsbegriffs (vgl. Blankertz 1982, S. 94). Es ging um *allgemeine Menschenbildung*.

Auch ist erkennbar, dass mit Bildung und den neu entstehenden Bildungseinrichtungen – in Preußen wurde auf Anregung von Humboldts mit einem Erlass vom 12. November 1812 *Gymnasium* eine amtliche einheitliche Bezeichnung für Schulen, deren Absolventen/-innen unmittelbar zur Universität gehen konnten – sowie mit den vergebenen Abschlüssen und Berechtigungen zwar ständische Privilegien durchlässiger, auf der anderen Seite aber auch soziale Differenzen geschaffen wurden. „Bildung entwickelte sich zum Kern des Standesbewusstseins des Bürgertums“ (Horlacher 2012, S. 40) und das Etikett „Bildungsbürger“ wurde zum Statusmerkmal (vgl. a.a.O., S. 56).

Gleichheit und
Abgrenzung

Die postulierte Gleichheit geriet zur Ausgrenzung und Bildung zum exklusiven Gut des Bürgertums, welches sich dadurch auch gegenüber dem ‚gewöhnlichen Volk‘ absetzte. Das dreigliedrige Schulsystem ist Ausdruck der durch Bildung neu errichteten Privilegien und wirkt bis heute nach.

Bei einem Klassiker der neuhumanistischen Bildungstheorie, Wilhelm von Humboldt, (1767-1835) heißt es: „Der wahre Zweck des Menschen ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“

Diese Formulierung klingt aus heutiger Sicht gewöhnungsbedürftig, der darin enthaltende Gedanke ist aber sehr zeitgemäß.

Proportionierlich lässt sich mit ‚harmonisch‘ beschreiben. Bildung ist in dieser Sicht die Anregung aller Möglichkeiten und Dispositionen eines Menschen, damit sich der Mensch über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Verschränkung *proportionierlich*, d.h. harmonisch entfalten kann. Alle Anlagen müssen gleichermaßen gefördert werden; auch hinsichtlich der verschiedenen Bildungsbereiche und Bildungsdimensionen müssen die Proportionen stimmen. Es geht um den Zusammenhang von Kopf, Herz und Hand, wie der zeitgenössische Pädagoge und Autor, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) dies genannt hat.

Wir nennen diese Perspektive heute ganzheitlich und sprechen von kognitiven, emotionalen und motorischen Fähigkeiten.

Ein charakteristisches Merkmal des neu-humanistischen Bildungsverständnisses ist die Gegenüberstellung von Allgemeinbildung und Beruf und Ausbildung. Humboldts Ideal orientierte sich an den freien griechischen Bürgern der Antike, die von Arbeit entlastet ihre wahre Individualität entfalten konnten. Diese Bildung wendet sich gegen die Vereinnahmung der Menschen für gesellschaftliche, politische und ökonomische Zwecke und ist nicht gekoppelt an unmittelbare praktische Verwertung des Gelernten. Mithilfe von Bildung sollten die Mitglieder der Gesellschaft und damit die Gesellschaft selbst mündig und vernünftig werden und zur Verantwortung im bürgerlichen Maßstab befähigt werden.

Ganzheitliche
Perspektive

Verfall und Wiederaufstieg

Bildungstheoretische Reflexionen verloren nach den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts zunächst an gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Beachtung, auch weil durch die fortschreitende Industrialisierung die Technik und empirische Naturwissenschaften an Bedeutung zunahmen und damit eine an „Realien“ (naturwissenschaftliche Fächer und moderne Sprachen) orientierte Alternative zur philosophisch-neuhumanistisch geprägten Bildung möglich wurde und nützlich erschien. Dennoch blieben Debatten über *Bildung* ein Dauerthema in der Pädagogik und *Bildung* wurde dann in der sogenannten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Kernbegriff und prägend für die pädagogische Theorieentwicklung bis in die 60er Jahre des vergangenen 20. Jahrhunderts. Insbesondere Hermann Nohl (1879-1960) verknüpfte Bildungsvorstellungen mit konkreten pädagogischen Aufgaben – ausgerichtet auf das Ziel, die gesellschaftliche Bedeutung und Funktionalität der Pädagogik zu unterstreichen. Er sieht „Bildung als das pädagogische Werk“ und konzipierte in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts eine ‚neue deutsche Bildung‘:

Bildung als
Kernbegriff der
Theorie-
entwicklung

„Bildung ist die subjektive Seinsweise der Kultur, die innere Form und geistige Haltung der Seele, die alles, was von draußen an sie herankommt, mit eigenen Kräften zu einheitlichem Leben in sich aufzunehmen und jede Äußerung und Handlung aus diesem einheitlichen Leben gestalten vermag. ... Je zersplatterter das öffentliche Leben wird, umso entschiedener wird die Aufgabe der Pädagogik, solch einheitlich geformtes Leben in den Individuen zu erreichen“ (Nohl 1970, S. 140f).

Theorien müssen
sich auf Praxis
beziehen

Nohl verzichtete auf die Idee, dass oberste Normen die Praxis bestimmen sollten; die Theoriebildung müsse an der Praxis, an der Erziehungswirklichkeit ansetzen. Nohl bezog Bildung aber nicht nur auf die Schule, sondern auch auf die öffentliche Jugendhilfe, die aus seiner Sicht „pädagogisiert“ werden müsse, denn es gehe um die „Weckung der Kräfte und des Willens zur Selbsthilfe beim einzelnen wie bei der Familie und auch bei der Gemeinde“ (Nohl, 1949 S. 184). Das Pädagogische dabei ist aus seiner Sicht, der Jugendhilfe eine „positive Wendung“ zu geben. Die „aufbauende Arbeit an unserer Jugend“ müsse das Ziel der Jugendhilfe sein. Diese konzentrierte sich bisher fälschlicherweise auf die Krankheit, „sie sollte aber auf die Gesundheitserhaltung konzentriert sein, d.h. aber: sie sollte nicht von der Idee des Mitleids, sondern von der pädagogischen Idee aus innerviert sein“ (Nohl 1949, S. 183).

Kritische
Betrachtung

Die Fokussierung auf die gegebene Erziehungswirklichkeit und deren bloßer Interpretation wurde aber bei einflussreichen Erziehungswissenschaftlern der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts als Mangel bewertet. Auf der einen Seite geriet die an Bildung orientierte Geisteswissenschaftliche Pädagogik in die Kritik durch die sog. „realistische Wende“ wie sie vom Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth (1906-1983) vorgebracht wurde. Pädagogik solle auf den ungenauen Bildungsbegriff und die hermeneutische Auslegung der Erziehungswirklichkeit verzichten und stattdessen mithilfe empirischer Methoden Möglichkeiten der Verbesserung der Praxis ausloten.

Die zweite Kritiklinie wurde theoretisch beeinflusst durch die Kritische Theorie der Frankfurter Schule. Emanzipation des Individuums und Aufdeckung ungerechtfertigter Herrschaftsverhältnisse verbunden mit der Kritik der sog. Konsumindustrie waren hier wesentliche Charakteristika. Kritik, so hatte es Max Horkheimer (1895-1973), einer der Mitbegründer der Kritischen Theorie formuliert, sei nicht mit Nörgeln zu verwechseln, sondern die Konfrontation der Gesellschaft mit ihren besseren Möglichkeiten.

Bildung und
emanzipato-
rische Pädagogik

Diese theoretischen Positionen ließen die Rückbesinnung auf den ursprünglich, emanzipatorischen Gehalt der Bildung als Möglichkeit erscheinen, der Pädagogik weiterhin mit Bildung ein einheitliches normatives Leitbild zu geben.

Klaus Mollenhauer (1928-1998) formulierte 1964, es gehe darum in der heranwachsenden Jugend das Potenzial für die gesellschaftliche Änderung zu erzeugen und entwickelte mit anderen eine emanzipatorische (Sozial-)Pädagogik, in der die Handlungsziele sowohl der schulischen als auch der außer-

schulischen Bildung sich an Mündigkeit und freier Persönlichkeitsentwicklung orientierten.

Wolfgang Klafki (geb. 1927) begründete eine kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft und auf dieser Grundlage dann auch in den 90er Jahren ein neues Allgemeinbildungskonzept, in dem er explizit an die damaligen Auffassungen des neuhumanistischen Bildungsverständnisses anknüpfte. Aus seiner Sicht könne und müsse diese klassische Vorstellung neu belebt und weitergeführt werden, da eine Gesellschaft ein Konzept von Bildung als Orientierungsrahmen für die Weiterentwicklung des Bildungswesens vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung brauche.

Ein solcher Entwurf könne nicht alleine aus der Tradition heraus begründet werden, sondern gewinne Legitimation dadurch, sich in pädagogischer und politischer Absicht den Notwendigkeiten, Problemen, Gefahren und Möglichkeiten unserer Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft kompetent zu stellen (vgl. Klafki 1990).

Neuakzentuierung
Allgemeiner
Bildung

Neues Allgemeinbildungskonzept

Bildung müsse verstanden werden als „selbsttätig erarbeiteter und personal verantwortbarer Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten...:

- als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes Einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;
- als Mitbestimmungsfähigkeit, weil jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als Solidaritätsfähigkeit, weil der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt ist, wenn er mit dem Einsatz für die Menschen verbunden wird, denen Selbst- und Mitbestimmung vorenthalten werden“ (Klafki 1990 S.93f).

Bedeutungs-
gehalte
Allgemeiner
Bildung

Darüber hinaus legte er dar, dass Allgemeinbildung bedeute:

- Bildung für alle, d.h. auch Herstellung von Bildungsgerechtigkeit,
- Bildung im Medium des Allgemeinen, d.h. es müssen Inhalte und Fragestellungen darin eingehen, die den Menschen in seiner geschichtlich gewordenen Gegenwart und in Zukunft angehen,
- Bildung als Zusammenspiel von unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten, z.B. auf kognitiver, sozial-emotionaler und handwerklich-gestalterischer Ebene.

Zusammengefasst: „Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – so weit vorausszusehen – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“ (Klafki a.a.O., S. 95).

Schlüssel-
probleme als
Orientierung

Wie Humboldt geht Klafki davon aus, dass sich Bildung nicht selbst hervorbringt, sondern durch die Auseinandersetzung mit kulturell überlieferten Inhalten entsteht.

Nicht ein abstrakter Kanon von Bildungsinhalten, sondern die typischen „Schlüsselprobleme“ unserer Zeit böten die inhaltliche Orientierung für Bildungsprozesse. Als Schlüsselprobleme, die geeignet seien, sein normatives Bildungskonzept auch didaktisch umzusetzen, nannte Klafki z.B. die Friedensfrage, die Umweltproblematik, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Möglichkeiten und Gefahren der Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien, individueller Glücksanspruch, zwischenmenschliche Verantwortung und Anerkennung des Anderen.

Diese Liste ist sicher zu ergänzen und den Gegebenheiten von Bildungseinrichtungen anzupassen. Sie verdeutlicht aber, dass Bildung auch als Aufgabe von Sozialer Arbeit hervortritt, denn diese Allgemeinbildung ist nicht nur auf Schulen bezogen, sondern betrifft auch die non-formale, außerschulische Bildung, die z.B. in der Jugendbildung und der Politischen Bildung deutliche Bezüge zur Sozialen Arbeit aufweist (vgl. Lindner u.a. 2003; Rauschenbach u.a.2006; Otto/Oelkers 2006)

Bildung als Leitkategorie für Soziale Arbeit

Bildung ist mehr
als Wissen

Unsere Gesellschaft wird u.a. auch als Wissensgesellschaft bezeichnet. Bildung ist aber mehr als Wissen, Bildung ist der Kontext, die übergreifende Orientierung, die notwendig ist, um relevante Wissensbestände auswählen und bewerten zu können um das, was man weiß, verantwortungsvoll in die Gesellschaft einzubringen. Der geschichtliche Rückblick machte deutlich, dass Bildung besonders in jenen Gesellschaften als wichtige Ressource gilt, in denen Wissen als Produktivkraft immer mehr an Bedeutung gewinnt. Über die Aneignung von Wissen sollen die Menschen für die Erfordernisse und Anforderungen der Gesellschaft anschlussfähig (gemacht) werden. Bildung gilt als das entscheidende Potenzial für die Fortentwicklung moderner Gesellschaften.

Bildungssystem
in der Kritik

Nun haben insbesondere internationale Vergleichsstudien der OECD¹, besonders die sog. PISA-Studie² gezeigt, dass das deutsche Bildungswesen bei

1 <http://www.oecd.org/berlin/dieoecd/> [letzter Zugriff: 28.8.2013]

weitem nicht so gut ist, wie lange angenommen wurde. Besonders das gegliederte und auf frühe Selektion ausgerichtete Schulsystem führt nicht dazu, dass die vielfältigen Potenziale von unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen gefördert werden können. In kaum einem anderen europäischen Land ist die Koppelung von familiärer Herkunft und Bildungschancen so deutlich wie in Deutschland. Das heißt auch, dass es keine gleichen Bildungschancen und keine Bildungsgerechtigkeit gibt (vgl. Brenner 2010). Der Anspruch, „Bildungserfolg unabhängig von Herkunft und Lebenslage zu ermöglichen, ist nicht eingelöst“ (Bundesministerium 2002, S.152). Die optimale Gestaltung von Bildungsprozessen sei in der derzeitigen Gesellschaft auch deshalb immer bedeutsamer für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, weil die Verweildauer in institutionellen Bildungseinrichtungen ansteige.

Aber auch außerhalb von Institutionen nähmen individuelle, informelle und selbstgesteuerte, nach eigenem Sinn gesteuerte, Bildungsprozesse zu. Deren Bedeutung müsse in Zukunft stärker auch durch Zertifizierung der erworbenen Kompetenzen aufgewertet werden. Die Mitglieder der Experten-Kommission des 11. Kinder- und Jugendberichts gehen von einem Bildungsverständnis aus, das berufsbefähigende und berufsverwertbare Kompetenzen einschließt, Bildung aber darauf nicht reduziert. „Angesichts der zunehmenden Komplexität der gesellschaftlichen Verhältnisse und der kulturellen und technischen Entwicklungen, angesichts des mit wachsender Beschleunigung vorstattengehenden Wandels von Lebensbedingungen kann Bildung nicht darauf beschränkt werden, den Nachwachsenden die Kenntnis von Wissensbeständen, Interpretationen und Regeln einer gegenwärtig bestehenden kulturellen Lebensform zu vermitteln ... Sie muss vielmehr zur Aneignung reflexiver und sozialer Kompetenzen beitragen, die es ermöglichen wohlbegründet, verantwortlich zu handeln. Dazu gehören das Vermögen, Sachverhalte und Zusammenhänge in einem historischen Entstehungsprozess nachvollziehen und einordnen zu können, und die Kompetenz zur Antizipation der erwünschten und unerwünschten Folgen einer Entwicklung oder eines Handelns“ (Bundesministerium 2002, S. 154).

Ohne Bildung erscheinen der Bestand und die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft gefährdet: „...für die Sicherung ihres Bestandes wie für die Perspektiven ist Gesellschaft auf Bildung angewiesen. Von Bildung als gesellschaftlicher Bildung hängt entscheidend der Bestand demokratischer Kultur, die Tragfähigkeit des sozialen Zusammenhalts und der gesellschaftlichen Solidarität, die Akzeptanz der zentralen Werte und Regeln der Zivilisation unserer Gesellschaft ab. Nicht allein ‚Wissen‘, sondern ‚Bildung‘ in einem umfassenden Sinn sichert den Standort Deutschland und die Zukunft unserer

Zertifizierung
von
Kompetenzen

2 <http://www.dipf.de/de/projekte/programme-for-international-student-assessment-2009>
[letzter Zugriff: 28.8.2013]

Gesellschaft, die ihren Mitgliedern Teilhabe und Selbstbestimmung zugleich sichert“ (Bundesjugendkuratorium 2002, S. 162).

Bildung ist mehr
als Schule

Die Autor/-innen gehen weiter und unterstreichen, Bildungspolitik greife zu kurz, wenn sie nur in formelle Bildung investiere. In den „Leipziger Thesen“ wurde dies mit dem programmatischen Titel „Bildung ist mehr als Schule“ auf den Punkt gebracht.³

Die verschiedenen Bildungsinstanzen hätten einen je eigenen Bildungsauftrag. Auf der Grundlage der Bedürfnisse der und Interessen von jungen Menschen müssten die Bildungsaufgaben von Familie, Jugendhilfe, Schule und Berufsausbildung neu verbunden werden.

Bildung im Kinder- und Jugendalter sei ein „eigensinniger“ Prozess, in dem es um die Befähigung zu eigenbestimmter Lebensführung, Empowerment und um die Aneignung von Selbstbildungsmöglichkeiten gehe. Sie sei zu verstehen als „Anregung aller Kräfte“, „Aneignung der Welt“ und „Entfaltung der Persönlichkeit“ (Bundesjugendkuratorium 2002, S. 164).

Bildung im
Kontext von
Sozialpolitik

Der 12. Kinder- und Jugendbericht mit dem Titel „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“ hat das Thema dann noch deutlicher in der bildungs-politischen und fachlichen Debatte positioniert und Bildung in einen sozialpolitischen Kontext gestellt, indem die gesamtgesellschaftliche Verantwortung für das Gelingen von Bildungsprozessen unterstrichen wurde.⁴ Dieser Akzentuierung wird die Notwendigkeit umfassender Investitionen in die frühkindliche Bildung zur Seite gestellt. „Bildung von Anfang an“ zielt in individueller Sicht darauf, Kindern möglichst früh Bildungsgelegenheiten zu bieten. Darüber hinaus deutet diese Programmatik auf die gesellschaftlich und ökonomische Dimension, früh in Bildung zu investieren, um alle potenziellen Ressourcen bei Kindern zu fördern und zu nutzen:

Bildung als
Investment

„Bildung wird in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion als ein Produkt gehandelt, das in Deutschland schlechter hergestellt wird als in anderen Ländern der OECD.“⁵

Mit dem erweiterten Bildungsbegriff in pragmatischer Absicht (Rauschenbach 2009, S. 211) kreuzen sich die bildungstheoretischen Diskurse mit der konzeptionellen Selbstvergewisserung der Sozialen Arbeit in einer ambivalenten Weise. Auf der einen Seite kann sich Soziale Arbeit mit dem Verweis auf die Bedeutung der non-formalen Bildung als wichtiger Akteur in einem gesellschaftlich hoch bewerteten Prozess (gesellschaftliche Innovation durch Bildung) einbringen und dadurch an Reputation gewinnen.

- 3 http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2002_bildung_ist_mehr_als_schule_2002.pdf [letzter Zugriff: 28.08.2013].
- 4 http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf, [letzter Zugriff: 28.8.2013].
- 5 http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf, S. 81). [letzter Zugriff: 28.8.2013].

Soziale Arbeit ist u.a. Bildungsarbeit und erbringt in vielen ihrer Arbeitsfelder einen wichtigen Beitrag für die wissensbasierte, gesellschaftliche Weiterentwicklung. Dies wird auch zunehmend Gegenstand wissenschaftlicher Forschung,⁶ z.B. an der Fachhochschule in Köln.

Bildung unter
ökonomischen
Prämissen

Auf der anderen Seite begibt sich Soziale Arbeit damit auch in einen Diskurs, in dem Bildung vornehmlich als Investment verstanden wird und empirisch gesicherte, messbare Dividenden bringen soll. Und dieser Diskurs wird nicht mehr nur national, sondern grenzüberschreitend geführt. Insbesondere Strategien, Initiativen und Programme der Europäischen Union machen deutlich, dass die Investitionen in Bildung unter ökonomischen Gesichtspunkten für eine wissensbasierte Gesellschaft notwendig sind. Bildung wird als Voraussetzung gesehen, um z.B. die Ziele der sog. Lissabon Strategie zu erreichen, nämlich die „EU zum wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und größerem sozialen Zusammenhalt zu erzielen“. Damit rückt employability – die Berufsbefähigung – zum zentralen Ziel von Bildungsmaßnahmen auf. Bildung soll vor allem als arbeitsmarktgängige Qualifizierung verstanden werden,⁷ da es für die Europäische Union von allergrößter Bedeutung sei in der wissensbasierten Wirtschaft bessere Leistungen zu erbringen als ihre Wettbewerber, indem sie mehr und wirksamer in die allgemeine und berufliche Bildung investierte.⁸

In der positiven Einschätzung der SPD-nahen Friedrich Ebert-Stiftung werden damit „Bildung und lebenslanges Lernen ... zum Schlüssel für dynamisches Wirtschaftswachstum wie auch zur Sicherung sozialer Gerechtigkeit“.⁹

Bildung und
lebenslanges
Lernen

Etwas nüchterner betrachtet geht es insgesamt um die Taxierung persönlicher und fachlicher Kompetenzen, die auf unterschiedlichen Lernwegen erworben und für vielerlei Zwecke anerkannt werden sollen. Es geht um eine strukturelle Koppelung von allgemeiner Bildung, beruflicher Ausbildung und non-formalen Bildungsprozessen und um die klare Unterordnung der Bildungspolitik unter die Wirtschaftspolitik. Damit werden die Koordinaten der bisherigen Diskurse um Aus – und Berufsbildung sowie Studium und Wissenschaft gründlich verschoben. Beispielfhaft wird dies in der ESCO- Initiative

Wer definiert die
Bildungsinhalte?

6 <http://www.f01.fh-koeln.de/forschung/schwerpunkte/01037/index.html> [letzter Zugriff: 28.8.2013].

7 http://www.bmbf.de/pub/allgemeine_und_berufliche_bildung_2010.pdf [letzter Zugriff: 28.8.2013].

8 http://www.eu-bildungspolitik.de/bildungspolitik_der_eu_4.html. [letzter Zugriff: 28.8.2013]

9 Friedrich Ebert-Stiftung 2007, S. 12; <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04263.pdf> [letzter Zugriff: 28.8.2013].

(European Skills, Competences and Occupation Taxonomy)¹⁰ der Europäischen Union deutlich, in der Wirtschaft und Unternehmen mit definieren sollen, was passender Weise gelernt werden soll. In diesem Zusammenhang wird Lebenslanges Lernen zur Pflichtaufgabe aller. Darüber hinaus sollen Bildung und Bildungsabschlüsse transparent und europaweit nutzbar und vergleichbar werden. Das zentrale Instrument dafür ist der „Europäische Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ (EQR). Der EQR zielt auf eine umfassende Neujustierung des Verhältnisses von beruflicher Aus- und Weiterbildung und akademischer Bildung. Der EQR beschreibt auf acht ‚Referenzniveaus‘ in operationalisierter Form Lernergebnisse, die Menschen im Prinzip nach einem Lernprozess vorweisen können sollten.¹¹ Qualifikationen, die außerhalb formaler Bildung erworben wurden, sollen dabei ebenfalls berücksichtigt werden.

Validierung von
Lernerfolgen
außerhalb von
Bildungsinstituti-
onen

Dadurch soll die arbeitsmarktbezogene Mobilität gesteigert werden. Dazu gehören auch die vielfältigen Bemühungen, Lernerfolge und -ergebnisse zu erfassen, anzuerkennen und zu validieren, die außerhalb des institutionalisierten Bildungssystems erreicht wurden, z.B. durch Validierungsinstrumente wie den Youthpass¹² und den EUROPASS¹³.

Resümee

Der Bildungsbegriff, der derzeit den öffentlichen Diskurs dominiert, schließt nicht an den Gehalt der klassischen Bildungsidee der freien, entfalteten Persönlichkeit an. Dieser Grundgedanke – machen wir uns nichts vor – findet außerhalb der Pädagogik und der Sozialen Arbeit nur eingeschränkte Zustimmung.

Dies auch, weil die öffentliche Diskussion, insbesondere im Kontext der Europäischen Union, englischsprachig geführt wird und die in Deutschland historisch gewachsene Bedeutung des Begriffs nicht übersetzt werden kann. Ist Bildung gleichbedeutend mit non-formal learning? So bleibt dieser Bedeutungsgehalt an den Sprachgrenzen hängen und mutiert, seines inhaltlichen Kerns entledigt, im internationalen Sprachgebrauch zu ‚formal‘ bzw. ‚non-formal learning‘. Statt als Selbstzweck soll Bildung als Mittel zum Zweck fungieren. Statt Persönlichkeitsbildung werden Flexibilität, Mobilität und Anpassungsfähigkeit als Ziele favorisiert, die in einer dynamischen wissensbasierten Gesellschaft von den Marktteilnehmern erwartet werden. Dies ist

10 <http://joinup.ec.europa.eu/asset/esco/description> [letzter Zugriff: 28.8.2013].

11 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm [letzter Zugriff: 28.8.2013].

12 <http://www.jugend-in-aktion.de/youthpass/> [letzter Zugriff: 28.8.2013].

13 <http://www.europass-info.de/> [letzter Zugriff: 28.8.2013].

nicht nur eine semantische Veränderung, sondern betrifft den Kern der klassischen Bildungsauffassung und lässt die Konturen des Bildungsbegriffs weiter verschwimmen. Der emanzipatorische Bildungsbegriff, wie er seit der Aufklärung für den deutschen fachwissenschaftlichen Diskurs weitgehend maßgeblich war, verliert gegenüber einem funktionalistischem Bildungsbegriff, der die Bildungspolitik in Europa bestimmt, an Bedeutung.

Das, was mit Bildung in der politisch-pädagogischen Auffassung gemeint war, nämlich: Bildung als Voraussetzung legitimer gesellschaftlicher Teilhabe für alle zu verstehen und zu unterstützen, bleibt weiterhin eine Aufgabe, der sich auch Fachkräfte Sozialer Arbeit stellen müssen. Der 12. Kinder- und Jugendbericht hat hier perspektivische Maßstäbe gesetzt.

Literatur

- Bundesjugendkuratorium (2002): Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. In: Münchmeier, R. u.a. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz . Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen, S. 159-174.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht . Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. Bonn: Eigenverlag bmfsfj.
- Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- Brenner, P. J. (2010): Bildungsgerechtigkeit. Stuttgart.
- Gamm, H.-J. (1979): Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Reinbek.
- Horlacher, R. (2011): Bildung. Bern.
- Humboldt, W. v. (1986): Theorie der Bildung des Menschen. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.) Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über die Zukunft. Weinheim, S. 32-38.
- Klafki, W. (1990): Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 91-104.
- Lindner, W. u.a. (Hrsg.) (2003): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen.
- Nohl, H.(1949): Die neue deutsche Bildung In: ders: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/Main, S. 9-20.
- Nohl, H. (1949): Die pädagogische Idee in der öffentlichen Jugendhilfe. In: ders: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/Main, S. 182-189.
- Nohl, H.(1970): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt., 7. Aufl.
- Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.) (2006): Zeitgemäße Bildung. München.
- Rauschenbach, Th./Düx, W./Saas, E. (Hrsg.) (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Weinheim.