



Kristin Sonnenberg

Soziale Inklusion – Teilhabe durch Bildung

Medienkompetenz als Beitrag
zu sozialer und kultureller Teilhabe für
Menschen mit Beeinträchtigungen

BELTZ JUVENTA

1 Einleitung

Relevanz und Motivation des Themas

Es lässt sich feststellen, dass seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 in Deutschland ein intensiver Diskurs um inklusive Bildung angestoßen wurde. Dieser findet vor allem im Bereich von Schule und Schulentwicklung statt. So wird immer wieder auf die Salamanca-Erklärung von 1994 verwiesen, welche das Ziel formulierte, „... *das gemeinsame Lernen aller Kinder in einer Schule für alle ...*“ (Felder/Schneiders 2016, S. 16) zu realisieren und auf den Index für Inklusion an Schulen (Boban/Hinz 2003). Der Index wurde von der Montagsstiftung als „*Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index*“ für die Entwicklung inklusiver Prozesse und Strukturen im Gemeinwesen weiterentwickelt (Montagsstiftung 2011).

Der Bereich der Erwachsenenbildung ist in dieser Diskussion weitgehend unberücksichtigt (vgl. Ackermann et al. 2012). Kammerl stellt im Rahmen einer wissenschaftlichen Gegenstandsverortung zum Thema „Bildung mit und über Medien“ aus der Perspektive der Bildungsforschung und der Medienpädagogik fest, dass es derzeit wenig Medienbildungsangebote für alle gibt: „*Insgesamt betrachtet eröffnen die Beiträge einen multiperspektivischen Zugang auf das Zusammenspiel von Sozialisation, Bildungsprozessen und (insgesamt in der Fläche wenig vorhandene) Medienbildungsangebote in der mediatisierten Gesellschaft.*“ (Kammerl 2014, S. 7). Diese Aussage deutet darauf hin, dass es noch wenige Angebote für bestimmte, ausgegrenzte und/oder benachteiligte Zielgruppen gibt. Oder inklusiv gedacht, fehlen offene, barrierefreie und niedrigrschwellige Angebote.

Die Forschungen im Bereich der Bildungsangebote für erwachsene Menschen mit Behinderungen sind derzeit noch begrenzt. Ausnahmen bilden hier die Forschungen von Bosse (vgl. 2013a; 2013b, 2015) und Ackermann et al. (2012), die bereits in der Schriftenreihe „Erwachsenenbildung konkret“ und auch in Veröffentlichungen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) einen Fokus auf den Bildungsbereich für Erwachsene setzen (Burtscher et al. 2013). Von unterschiedlichen Ministerien und Stiftungen werden Forschungs- und Modellprojekte gefördert, die sich mit dem Thema „inklusive Bildungsangebote“ auseinandersetzen. Im fünften Kapitel des vorliegenden Buches wird ein aktuelles vom BMBF gefördertes Projekt (2012-2015) ausführlich vorgestellt.

Warum ist der Bereich der Bildung für Erwachsene so wichtig?

Bildung endet nicht mit Abschluss der Schulzeit, sondern ist ein lebenslanger Prozess. Bildung ist ein Menschenrecht (vgl. Art. 26 UN-Menschenrechtskonvention). Bildung ermöglicht es, an unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft und Gemeinschaft teilzuhaben, das Zusammenleben mitzugestalten, mitzureden, sich einzumischen, Individualität zu leben, mitzuerleben, was in der Welt geschieht. Zum Zusammenhang von Bildung und Teilhabe sind die Erkenntnisse von Barbara Fornefeld (2012) zentral. Sie leitet einen direkten Zusammenhang zwischen Bildungs- und Teilhabeprozessen her. So beschreibt sie den Bildungsprozess als Auseinandersetzung mit Personen und Themen in sozialen Situationen der Begegnung. Angesprochen sind hier insbesondere die soziale und kulturelle Teilhabe. Zentral in der Argumentation von Fornefeld ist hierbei der Eigensinn der Subjekte, also die subjektive Sinndeutung Einzelner. Im Mittelpunkt von Bildungsprozessen stehen demnach die Menschen, die an Bildungsangeboten teilnehmen und für die gelingende Inklusionsbedingungen relevant sind. Diese grundlegende Bestimmung wird als Voraussetzung gelingender Bildungsprozesse und Überlegungen dieser Veröffentlichung zugrunde gelegt.

Im Kontext Sozialer Arbeit wird hier die Nähe zum Bildungsverständnis von Freire (2007) deutlich, der mit seiner Idee der Dialogizität echte Begegnung und Bewusstseinsbildung anspricht. Neben der Gestaltung von Bildungsprozessen, verweist die Interpretation von Bildung von Freire auf die besondere Bedeutung der Sozialen Arbeit für die die Gestaltung von Begegnung, Begegnungsräumen und Interaktionen in Beziehungen eine primäre Rolle spielt. Ebenso wird bereits hier die Bedeutung der politischen Dimension von Sozialer Arbeit deutlich, wenn es um Dialogizität und letzten Endes ja auch um die Gestaltung von Bildungsangeboten gehen soll, bei denen mindestens die Kategorien Zugang und Angebot eine Machtfrage darstellen bzw. verhinderte Zugänge zu Bildungsangeboten eine Ungleichheit und einen gesellschaftspolitischen Missstand markieren.

Die Bedeutung der Medienpädagogik im Kontext von sozialer Inklusion und Teilhabe

Die Bedeutung neuer Medien und die ansteigende Mediennutzung gerade bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 12-19 Jahren werden im Rahmen der JIM-Studie seit 1998 jährlich untersucht. Themen der Studien sind z. B. Mediennutzung, Medienbesitz und Computernutzung. Für den Bereich der Kinder existiert die KIM-Studie, welche alle 1-2 Jahre seit 1999 durchgeführt wird. Es wird derzeit von einer „*mediatisierten Gesellschaft*“ ausgegangen (Kammerl 2014, S. 7). Dies zeigt sich u. a. durch Studien der Initiative D21 aus dem Jahr 2015. Bei einer Befragung von 30.000 Menschen durch

TNS Infratest zeigte sich, dass 77,6% der Deutschen – knapp 54 Millionen Personen über 14 Jahren – online sind (vgl. Initiative D21 2015).

Für den Bereich der erwachsenen Nutzerinnen und Nutzer, die nicht als digital natives gelten, scheinen Medienbildungsprozesse von besonderer Relevanz, um bestehende Ausgrenzungstatsachen nicht zu verstetigen. Dies gilt im Prinzip für alle Zielgruppen, die von Ausgrenzung betroffen oder bedroht sind. Dies kann z.B. der Ausschluss vom Zugang zu und der Nutzung von neuen Medien, wie beispielsweise dem Internet sein. Denkbar sind hier ältere Menschen, Wohnungslose und Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen, die an umfassender Teilhabe an gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen gehindert werden. Im wissenschaftlichen Diskurs wird diese Gefahr über den Zusammenhang von digitaler Ungleichheit und sozialer Ungleichheit bzw. in der wechselseitigen Verstärkung benannt (vgl. Henke/Huster/Mogge-Grotjahn 2012, Helbig 2014, Initiative D 21 2015).

Die vorliegende Veröffentlichung soll Folgendes leisten

Beiträge der drei Arbeitsfelder bzw. Disziplinen, der Sozialen Arbeit, der Erwachsenenbildung und der Heilpädagogik/inklusive Pädagogik, sollen mit Blick auf den aktuellen Stand des wissenschaftlichen Diskurses und der Entwicklungsmöglichkeiten des Themas „Soziale Inklusion, Teilhabe durch Bildung“ analysiert werden. Dazu wird eine Bestandsaufnahme aktueller Studien und Diskurse der unterschiedlichen Disziplinen exemplarisch anhand der Themenbereiche „Nutzung von Medien, Internet und Computer“ durchgeführt. Soweit dies nicht für die Zielgruppe von Erwachsenen mit Beeinträchtigungen möglich ist, werden Erkenntnisse angrenzender Themenbereiche ergänzt und versucht auf den Kontext zu übertragen und auf ihre Relevanz zu diskutieren. Das Vorgehen orientiert sich an folgenden Fragestellungen, die für alle Bereiche betrachtet und am Ende aufgegriffen werden:

- (1) Was gibt es für theoretische Argumente, politische, gesellschaftlich-soziologische? Welche rechtlichen Rahmenseetzungen sind relevant?
- (2) Welchen Beitrag kann Medienkompetenz zu sozialer und kultureller Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen leisten?
- (3) Wo ergeben sich konkrete Teilhabemöglichkeiten im Bereich von bestehenden Angeboten zur Medienkompetenz, z.B. Kursangebote, Schulungen? Was sind wesentliche Elemente für gelingende Kursbedingungen? Wo besteht Ausschluss und Verhinderung von Teilhabe?

Des Weiteren verspricht die Zusammenschau der drei zu untersuchenden Disziplinen und Arbeitsfelder folgende Erkenntnismöglichkeiten:

- Auf welche (gemeinsamen) Theorien, Handlungsstrategien oder auch Konzepte wird sich bezogen?
- Finden sich Widersprüche in den Aufträgen, Zielen, Schwerpunkten?
- Welche empirischen Befunde liegen vor?
- Wie könnte eine interdisziplinäre Zusammenarbeit aussehen? Handelt es sich um ein inter- oder transdisziplinär zu bearbeitendes Thema?

Das vorliegende Buch erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern stellt eine Suchbewegung im Bereich des Themas dar. Weitere Anknüpfungspunkte werden sich finden lassen, vielleicht auch Grenzen. Es soll versucht werden, auf bestehendes Wissen zu verweisen und Möglichkeiten der Vernetzung dieses Wissens aufzuzeigen. Aufgrund der hohen Komplexität und Vielfältigkeit des Themas sind unterschiedliche Akteure und Prozesse auf allen Ebenen (Makro, Meso, Mikro) vorhanden, hier wird eine Auswahl stattfinden müssen. Ziel ist es, zentrale Erkenntnisse zu bündeln (im Bereich der Teilhabeförderung und -verhinderung) sowie die Umsetzung förderlicher Faktoren aus den vorliegenden Erkenntnissen wissenschaftlich stärker in die aktuelle fachpolitische Debatte aus der Perspektive der Sozialen Arbeit einzubringen und einzufordern.

Die Ausgangsvermutung, die es theoretisch zu fundieren gilt, schließt an eine eigene empirische Untersuchung aus dem Jahre 2012-2015¹ an. Sie lautet:

„Die Nutzung neuer Medien, wie Computer und Internet, erhält auch für Menschen mit Behinderungen eine immer stärkere Bedeutung, um an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben zu können.“ (Sonnenberg/Arlabosse, 2014, S. 63).

Hieraus lassen sich für die Analyse folgende Thesen ableiten:

- These 1** Fehlen entsprechende Bildungsangebote bzw. Zugänge zu diesen manifestiert sich Ungerechtigkeit, Ausschluss und soziale bzw. digitale Ungleichheit.
- These 2** Angebote der Medienbildung (und deren Nutzung) haben einen wesentlichen Einfluss auf die Verbesserung der Teilhabechancen von Menschen mit Beeinträchtigungen.

1 Das Projekt wurde unter dem Förderkennzeichen FKZ 01WS120202 gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

These 3 Durch ein Miteinander unterschiedlicher Akteure und Disziplinen kann der Anspruch inklusive Medienbildung und Teilhabe durch Bildung zu realisieren und weiterzuentwickeln umfassend angegangen werden.

These 4 Andere Klientengruppen der Sozialen Arbeit profitieren von inklusiven Angeboten der Sozialen Arbeit – hier im Bereich der Erwachsenenbildung.

Aufbau des Buches

In Kapitel 2 der vorliegenden Veröffentlichung wird es darum gehen, die wesentlichen theoretischen Begriffe „Bildung, Behinderung, Soziale Inklusion und Teilhabe“ auszuführen. Aus der aktuellen politisch-rechtlichen Entwicklung wird ein Bezug hergestellt zur UN-Behindertenrechtskonvention.

In Kapitel 3 findet eine Konkretisierung und Fokussierung auf Medienbildung und Erkenntnisse der medienpädagogischen Forschung statt. Grundlegende theoretische Annahmen, die damit einhergehen, werden herausgearbeitet und im Bildungskontext von Menschen mit Beeinträchtigungen diskutiert. In diesem Zusammenhang gilt ein besonderes Augenmerk der Rolle und Funktion Sozialer Arbeit.

In Kapitel 4 werden die für den sozialpädagogischen Bildungs- und Inklusionsdiskurs wichtigsten wissenschaftlichen Disziplinen – Erwachsenenbildung, Heilpädagogik und Soziale Arbeit – mit ihren wissenschaftlichen Bezügen vorgestellt. Dies erfolgt vor dem Hintergrund der Überlegung, dass Erkenntnisse aller drei Diskurse im Zusammenspiel miteinander notwendigerweise zu berücksichtigen sind um Gelingensbedingungen von Sozialer Inklusion und Teilhabe durch Bildung zu realisieren.

In Kapitel 5 wird das Forschungsprojekt „Soziale Inklusion von Menschen mit Mehrfachbehinderung: Computergestützte Schreibwerkstatt als Teil Lebenslangen Lernens“ (BMBF 3/12-3/15) vorgestellt. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der theoretischen Vorüberlegungen (Teil 2) reflektiert und interpretiert. Kapitel 5 basiert auf dem Abschlussbericht des Projektes (Sonnenberg/Arlabosse 2015) und ist unter Mitarbeit von Anneke Arlabosse entstanden.

In Kapitel 6 werden abschließend zentrale Überlegungen zusammengefasst, um festzuhalten, welche Ansätze, Vorüberlegungen, Forschungsergebnisse und Konzeptionen geeignet sein können, um inklusive Bildung weiterzuentwickeln. Es wird insgesamt noch einmal diskutiert werden, welche Erkenntnisse, Konsequenzen, offene Fragen und Entwicklungsperspektiven sich für den Diskurs ergeben.

2 Bildung – Teilhabe und Inklusion

Zunächst erfolgt in Kapitel 2 eine grundlegende Begriffsbestimmung. Zu den zentralen Begriffen der Bildung, Behinderung, sozialer Inklusion und Teilhabe liegen zahlreiche Veröffentlichungen vor. Vor dem Hintergrund der Untersuchung, ob und in welchem Maße Bildungsprozesse einen Anteil haben an der Gestaltung von Teilhabeprozessen, wird versucht, eine Ordnung der Begriffe zueinander vorzunehmen. Die Grundannahmen im Bereich der Bildungsprozesse von Menschen mit und ohne Behinderungen lauten erstens, dass Teilhabe und Bildung in einem direkten Zusammenhang stehen und sich wechselseitig beeinflussen. Als zweite Annahmen gilt, dass im Bildungskontext für Erwachsene ein partizipatives Lernen Voraussetzung für selbstbestimmte Bildungsprozesse ist. Die Möglichkeit lebenslanger Bildung eröffnet Teilhabemöglichkeiten an interaktiven Prozessen, im sozialen, gesellschaftlichen und politischen Kontext. Durch die Auseinandersetzungen mit der Welt, Anderen, sich selbst, an einem Bildungsgegenstand kann dies realisiert werden.

Die Begriffe „Bildung“, „Teilhabe“ und „Inklusion“ sind nicht mehr unabhängig voneinander zu denken. Wie bereits einleitend festgestellt wurde, stellt Fornefeld (2012) einen direkten Zusammenhang zwischen Bildungs- und Teilhabeprozessen her. Der Bildungsprozess wird beschrieben als Auseinandersetzung mit Personen und Themen in sozialen Situationen der Begegnung. Angesprochen sind hier insbesondere die soziale und kulturelle Teilhabe. Zentral in den Ausführungen von Fornefeld ist hierbei der *Eigensinn* der Subjekte, also die subjektive Sinndeutung Einzelner. Zunächst wird versucht dem Bildungsbegriff, der dieser Interpretation des Subjektstatus zugrundliegt, nachzugehen, um dann in einem zweiten Schritt die Begriffe *Inklusion – Soziale Inklusion* zu erfassen, abschließend wird in einem dritten Schritt versucht, über den Teilhabebegriff, den Fokus auf das Thema „Soziale Inklusion – Teilhabe durch Bildung“ abzurunden.

2.1 Bildungsbegriff und Bildungsprozesse

Den Bildungsbegriff umfassend zu erkunden ist vermutlich eine Lebensaufgabe. Dennoch sollen ausgewählte zentrale Gedanken, die immer wieder im Kontext von Bildung, sozialer Inklusion und Teilhabe diskutiert werden, hier vorgestellt werden, um den Begriff der Bildung für die Diskussion im Kontext von Teilhabe durch Bildung für Erwachsene mit und ohne Behinderungen zu konkretisieren.

Um den Bildungsbegriff so präzise wie möglich zu beschreiben, müssen die angrenzenden Disziplinen und Teildisziplinen benannt und andere ähnlich verwendete Begriffe vom Bildungsbegriff abgegrenzt werden. Dörpinghaus, Peontsch und Wigger (2009) empfehlen dies für folgende Begriffspaare: „Bildung und Erziehung“, also der Abgrenzung zum Erziehungsbegriff der Erziehungswissenschaften, „Bildung und Sozialisation“ und „Bildung und Identität“ im Kontext der Soziologie, „Bildung und Ausbildung“, im Ausbildungsbereich, in dem es um Qualifikation und Kompetenz geht, mit seinen berufspädagogischen und bildungsökonomischen Facetten sowie „Bildung und Wissen“ bzw. „Bildung und Lernen“ in der psychologischen und soziologischen Prägung, bei denen, so die Autoren, die philosophisch-pädagogische Auslegung eher in den Hintergrund gerate.²

Im Kontext von Bildungsprozessen von Erwachsenen, lässt sich der Erziehungsbegriff ausschließen, da Erwachsene im Allgemeinen nicht erzogen werden. Eine weitere Abgrenzung erscheint schwierig, da Bildungsprozesse Teil von Sozialisationserfahrung sind, sich auf die Identität auswirken und Bildungsprozesse auch Lernprozesse sind. Innerhalb von Angeboten der Erwachsenenbildung kann eine Unterscheidung von arbeitsmarktspezifischem Wissen und Bildung zur Persönlichkeit getroffen werden, aufgrund der Art und Zielsetzung der Angebote.

Eine deutliche Abgrenzung des Bildungsbegriffes findet aus der Perspektive der Sozialen Arbeit ebenfalls in Richtung des arbeitsmarktspezifischen Verständnisses statt. So stellt Lothar Böhnisch im Jahre 2008 verschiedene Begriffe zusammen, die auf eine dem Eigensinn und der Bewusstseinsbildung konträre Deutung des Bildungsbegriffes verweisen. Begriffe, die er zusammenstellt sind: *„der Bürger als Produzent und Anbieter von Arbeitskraft“*, *„verwertungsorientierte Bildung“* und *„marktgerechte Bildung“*. Böhnisch fasst diese aus seiner Sicht kritisch zu bewertende Blickrichtung wie folgt zusammen: *„Wer überflüssig wird, hat die ‚Fehlsteuerung‘ zu beheben und den Weiterbildungsbereich aufzusuchen.“* (Böhnisch 2008, S. 253). Der Wert von Bildung diene so verstanden vor allem dem Erhalt und Bereitstellung von passender Arbeitskraft und Produktivität. *„Deutlich positioniert sich hierzu auch Siebert, der feststellt, dass das historisch und theoretisch fundamental legitimierende humanistische, aufklärerische Bildungsideal nicht in der ökonomischen Rationalität von Qualifikationen als Produktions- und Standortfaktor aufgehen darf (vgl. Siebert 1996, S. 30).“* (Sonnenberg 2014, S. 310).

2 Für eine Vertiefung und inhaltliche Ausführung der hier angesprochenen Differenzlinien, die hier nur in ihrem Vorhandensein Erwähnung finden, siehe Dörpinghaus/Poentsch/Wigger 2009.

2.1.1 Erziehung und Bildung – Eingrenzung und Annäherung an den Bildungsbegriff

Wesentlich zur Bestimmung des Bildungsbegriffes sind die Überlegungen der neuhumanistischen Bildungskonzeptionen. Hier gilt Wilhelm von Humboldt (1767-1835) als der bedeutendste und wirkungsreichste Vertreter. Dörpinghaus, Poentsch und Wigger (2009) fassen Humboldts Gedanken in einer Bildung als Bestimmung des Menschen zusammen, in welcher jedem Menschen Bildungsamkeit zukomme und Bildung als „*harmonische Menschenbildung*“ (ebd., S. 69) in einem Bildungsprozess fortwährend und in Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt entwickelt werden kann. „*Mit anderen Worten, Bildung soll nicht nur dazu führen, dass der einzelne Mensch seine Möglichkeiten realisiert, sondern sie steht vor allem im Dienst einer Behebung sozialer und politischer Missstände sowie der Verbesserung des menschlichen Zusammenlebens. Der Mensch solle eben in diesem Sinne ‚Spuren des lebendigen Wirkens‘ zurücklassen. Bildung als ein immerwährender Prozess zielt darauf, dass der Mensch sich ‚Inhalt‘ gibt, seine Möglichkeiten tätig verwirklicht und so in die Geschichte und in die Gestaltung der sozialen Welt hineinwirkt. Dies wird ‚allein‘ durch eine wechselseitig wirkende Verknüpfung mit der Welt möglich. [...] Humboldt geht vielmehr davon aus, dass der Mensch weder ein nur selbsttätiges noch ein nur empfangendes Wesen ist, sondern in der Lage ist, sich verstehend und handelnd mit der Welt zu verknüpfen.*“ (ebd., S. 70 f.).

Angesprochen werden in dieser Beschreibung unterschiedliche Ebenen der Bedeutung von Bildung. So wird ihr zugesprochen, dass auf der individuellen Ebene des Menschen die Möglichkeit der Selbstverwirklichung besteht und jeder Einzelne Einfluss auf die Gestaltung der sozialen Welt hat. Zudem sei es möglich und wichtig, politische und gesellschaftliche Problemlagen anzugehen. Mit Blick auf die Themen soziale Inklusion und Teilhabe scheint die folgende Ausführung eine sinnvolle Erweiterung des Bildungsbegriffes zu sein. Der Fokus liegt hier auf der Begegnung und Interaktion in wechselseitigem Respekt: „*Bildung ist auf die Anerkennung der Vielgestaltigkeit von Perspektiven, Kräften, Situationen, Menschen und Gegenständen ausgerichtet.*“ (ebd., S. 73).

Im historischen Kontext bezieht sich Humboldt vor allem auf Schulen und Universitäten als Orte allgemeiner Bildung, die von Staat und Politik in ihren Rahmenbedingungen gefördert werden sollen und trennt diese von der beruflichen Bildung. Die Erwachsenenbildung wäre in diesem Sinne ein lebensbegleitender Ort und Raum zur Entfaltung von lebenslangen Bildungsprozessen, welche zu einer selbstbestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen.

Paulo Freire als Bildungstheoretiker des 20. Jahrhunderts spricht Bil-

dung neben der hier skizzierten Funktion von Persönlichkeitsentwicklung und neben der Funktion der Vermittlung von Wissen auch die Möglichkeit zur kritische Bewusstseinsbildung zu. In einem Aufsatz zum Thema „*Bildung und Hoffnung*“ (Freire 2007) formuliert er zentrale Thesen zum Thema Bildung. Bildung so seine Annahme, erfolge immer im Dialog. Wissen generiere sich im gegenseitigen Dialog, in einer gemeinsam hergestellten Beziehung. Der erkenntnistheoretische Zugang, auf welchen Freire sich hier bezieht, ist die Annahmen, dass der Mensch als geschichtliches Wesen unvollendet und endlich ist. Eine Wurzel von Bildung sei daher die Radikalität der Unabgeschlossenheit des Menschen, aus der sich seine Neugier und Offenheit in Bezug auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse speist (vgl. Sonnenberg 2014, S. 309).

2.1.2 Bildung aus philosophischer Sicht

Im Diskurs um Bildung von Menschen mit mehrfachen Beeinträchtigungen greift Fornefeld (vgl. z. B. 2012) für die Diskussion innerhalb der Heilpädagogik auf die Ausführungen des Philosophen Bieri zurück. Dieser fokussiert den Aspekt der individuellen Entwicklung und grenzt diese von der Schul- und Ausbildung mit dem Ziel des Wissenserwerbs ab. Zentrale Begriffe sind Neugier, Weltorientierung und Persönlichkeitsentwicklung. „*Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.*“ (Bieri 2007a, S. 1). Bildung als ein „*zweckfreier Wert in sich, [die] Freude etwas besser zu verstehen, sich besser orientieren zu können.*“ (Bieri 2007b, o. S.). Bieri führt aus, dass Bildung zu einem aufgeklärten und kritischen Bewusstsein beitrage. Wissen und Verstehen sind hier dem kognitiv analytisches Denken zugeordnet. Dies führe dazu, dass „*Bildung verhindert, dass man ein Opfer ist*“ (Bieri 2007b, o. S.). Verfolgt man diesen Gedanken weiter kann dies so gedeutet werden, dass Bildung eine Funktion zur Verhinderung von Ausgrenzung hat. Bieri entwirft in seinen Werken weitere Gedanken zu einem Verständnis von Bildung, welches auf Identitätsentwicklung und Persönlichkeitsbildung rekurriert.

Eine Besonderheit bei Bieri ist, dass er neben den kognitiven Prozessen des sich Bildens auch das Fühlen und Erleben anspricht, wenn er von „*innerer Bildung*“ spricht, vom Erleben und der Herzensbildung. Er beschreibt die Auseinandersetzung mit den eigenen Gedanken, Wünschen und Gefühlen als einen Lernprozess. Dies eröffnet ein Verständnis von Bildung jen-

seits von Kognition, welches Menschen mit Lernschwierigkeiten, kognitiven Beeinträchtigungen und einer sogenannten geistigen Behinderung selbstverständlich in Bildungsprozesse einschließt.

2.1.3 Bildung – zur sozialpädagogischen Verortung eines Schlüsselbegriffes

Die Bildung einer Person in Auseinandersetzung mit der Welt „[...] meint kritische Selbsttätigkeit. Ist also orientiert am Bild eines guten und gelingenden Lebens, an Maximen, in denen das Individuelle seine Orientierung findet.“ (Thiersch 2004, S. 240).

Trotz eigener Bildungskonzepte, wie sie bei Mollenhauer, Sünker, Liebau und Winkler zu finden seien, habe sich die Sozialpädagogik nicht intensiv in die Bildungsdebatte eingebracht, sondern sich mit Fragen nach Lebensweltorientierung, Dienstleistungskonzepten und systemischen Ansätzen auseinandergesetzt (vgl. Thiersch 2004, S. 238). Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik gehören beide zu Bereichen des nicht formalisierten Lernens im Gegensatz zur Schule mit ihren stark strukturierten und formalisierten Bildungsprozessen (vgl. Thiersch 2004, S. 237). Thiersch spricht von Bildungs- und Lernszenen, in denen sich die Diskussionen rund um den Bildungsbegriff und die gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart abspielten. Er fordert, trotz möglicher Risiken, dass die Soziale Arbeit sich stärker in den Bildungsdiskurs einmischen müsse. „*Es muss darum gehen, Soziale Arbeit in ihrer Eigenheit als spezifische Repräsentation nicht formaler Bildung auszuweisen und von da aus in ihrem Ort im Horizont der heutigen Bildungsszene und in ihren Bezügen zu formalisierten Bildungsprozessen ebenso wie zu Alltagsbildung des informellen Lernens zu bestimmen.*“ (Thiersch 2004, S. 238).

Um Bildung und Soziale Arbeit zu beschreiben, greift Thiersch zunächst auf das neuzeitliche Verständnis von Bildung zurück, welches er als anthropologisches Konzept des Menschen beschreibt, als „[...] für den Menschen charakteristischen Prozess der Aneignung von Welt und der Entwicklung der Person in dieser Aneignung.“ (Thiersch 2004, S. 239). Bildung so verstanden sei Lebensbildung. Die vorhandenen Lernmöglichkeiten beschreibt er als ungleich und abhängig von Zufällen in den einzelnen Biografien. Mit Lebensbildung in informellen Kontexten verbindet sich die Entwicklung von Identität. Parallel dazu findet die Vermittlung von Wissen in formalen Kontexten wie der Schule und der Kita statt, Thiersch beschreibt diesen Teil der Bildung als „*scholarisiertes Lernen*“ (Thiersch 2004, S. 242). Zum ganzheitlichen Projekt Bildung gehörten jedoch auch Lebenskompetenz und Gerechtigkeitsansprüche. Aufgrund der Segmentierung des Bildungskonzeptes

bleibt deren Realisierung „[...] *den Prozessen informellen Lernens und damit den gegebenen gesellschaftlichen Ordnungen überlassen.*“ (ebd.). Für diejenigen deren Ressourcen nicht ausreichen, entstand so die Sozialpädagogik, um offenere Bildungschancen zu ermöglichen. Bis in die Gegenwart hinein hat sich eine Wissensgesellschaft herausgebildet, in der mehr Menschen von riskanten Lebenslagen betroffen sind: *„Die Erfahrungen von Entfremdung führen zu Vereinzelung und konkurrenzbestimmten Lebensentwürfen und stellen die Frage nach neuen, tragfähigen sozialen Bezügen. [...] Bildung wird ein individuell verantworteter, riskanter Prozess ins Offene hinein.*“ (ebd., S. 243). Dies führte letztendlich dazu, dass Einrichtungen der Erwachsenenpädagogik und der Sozialpädagogik ausgebaut wurden. Die Zuständigkeit für ganzheitliche Bildungsprozesse, welche zunächst für Menschen in besonderen, belasteten Lebenslagen gedacht war, wurde auf alle Menschen ausgeweitet. Es geht nun um *„die schwierigen Bewältigungsaufgaben in der Normalität der heutigen, widersprüchlich offenen Verhältnisse.*“ (ebd., S. 245). In dieser doppelten Funktion weist Thiersch der Sozialen Arbeit eine zentrale Rolle in der Bildungsszene im Bereich des nicht formalisierten Lernens zu. Hierzu gehören die Zielbestimmungen Individualität, Ganzheitlichkeit und Gerechtigkeit. Die Angebote der Daseinssicherung und Bildungsangebote wachsen stärker zusammen. Charakteristisch bleibt, dass *„Soziale Arbeit im Medium von Verhandlung“* (ebd., S. 247) praktiziert wird und im Kontext von Freiwilligkeit gemeinsam mit Adressaten nach Lösungen und Unterstützungsmöglichkeiten sucht. Folgende Funktionsbeschreibung von Thiersch beschreibt dies treffend:

„Soziale Arbeit zielt auf die Unterstützung von Menschen in den Anforderungen der Lebensbewältigung, sie zielt auf Lebenskompetenzen und auf die Stabilisierung und Schaffung von Lebensräumen, in denen Lebenskompetenzen sich strukturieren und entwickeln können.“ (Thiersch 2014, S. 248).

Diese Räume, Gelegenheiten und Ressourcen sind notwendig, um informelle Bildungsprozesse zu ermöglichen. Sie ersetzen nicht eine Politik des Sozialen, also eine politische Unterstützung von Alltag, können diese aber mit initiieren (vgl. Thiersch 2004, S. 252).

Andresen bezeichnet Bildung im Kontext der Sozialpädagogik als Schlüsselbegriff. Sie verweist auf die hohe Bedeutung von Bildung, da diese auch andere Bereiche berühre: *„Für die Sozialpädagogik sind systematisch im Zusammenhang mit Bildung aber auch Fragen der Befähigung, der Gerechtigkeit und Teilhabe relevant.“* (Andresen 2013, S. 21). Andresen beschreibt das Verhältnis von Sozialpädagogik und Bildung u.a. über den Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit. So verweist sie deutlich auf die Zusammenhänge von sozialer Herkunft und Bildungschancen