

Keynote im Rahmen des Social Work Science Day zum Thema „Bildung, Lebens- und Arbeitswelt – Perspektiven der Inklusionsforschung“ an der FH St. Pölten am 11.5.2023

Marina Tomic Hensel
Department für Soziales
FH St. Pölten

Titel der Keynote: „(Un-)zeitgemäße Bildung“? – Reflexionen auf den Begriff der Bildung in der Sozialen Arbeit

Das Thema Bildung wird sehr vielfältig in unterschiedlichen Disziplinen, in den Medien und in der Politik, zum Teil auch kontrovers, diskutiert. Es ist ein wissenschaftlicher und ein politischer und zugleich umkämpfter Begriff. In der Sozialen Arbeit gewinnt das Thema zunehmend an Bedeutung, mit guten Gründen wie ich finde, denn Bildung als Thema berührt die Soziale Arbeit auf vielen unterschiedlichen Ebenen: Als Menschenrecht, als Ausbildung, als Thema in der Profession und Disziplin (implizit als Empowerment, Autonomie) oder auch explizit als Bildungsauftrag.

Dennoch oder vielleicht deshalb, ist nicht immer klar, was mit Bildung gemeint ist, wenn von Bildung die Rede ist. Aus diesem Grund möchte ich einige Aspekte aus den Debatten aufgreifen und die Fragen stellen, welches Konzept in der Sozialen Arbeit zu finden ist und ob dieses als zeitgemäß gelten kann.

In meinem Vortrag werde ich zunächst den Begriff von Bildung in politischen Gegenwartsdiskurs skizzieren und vor dem Hintergrund der Bildungsungerechtigkeit problematisieren. Im zweiten Schritt widme ich mich dem Bildungsbegriff in der Sozialen Arbeit, mit dem die soziale Dimension von Bildung in den Fokus gerückt wird und mit dessen Einsatz nicht selten sowohl die verwertungsorientierte Interpretation des Terminus als auch die Ungleichheiten im Bildungssystem kritisiert werden. Im dritten und letzten Schritt formuliere ich einige Gedanken zum Bildungsbegriff in der Ausbildung Sozialer Arbeit (aus meiner Sicht als Lehrende) und versuche dabei eine Brücke zum Thema der heutigen Veranstaltung zu schlagen.

Bildung im politischen Diskurs – zwischen Inklusion und Distinktion

Wenn in bildungspolitischen Zusammenhängen von Bildung die Rede ist, dann sind damit in der Regel die formalen Bildungswege gemeint. Mit dem Verweis auf die Bedeutung der formalen Bildung verbindet sich darin nicht selten die Erwartung eines Fortschritts, einer besseren Zukunft nicht nur für das Individuum, sondern potenziell für die gesamte Gesellschaft. Entsprechend heißt es auf der Seite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung:

„Eine gut gebildete, leistungsfähige und qualifizierte Bevölkerung ist für das soziale und wirtschaftliche Wohl Österreichs von grundlegender Bedeutung. Bildung ist ein entscheidender Faktor, damit der Einzelne bzw. die Einzelne über das Wissen, die Kenntnisse, die Haltung und die Kompetenzen zur effektiven Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben verfügt.“¹

¹ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem.html> 10.5.2023

Mit „effektiver Teilnahme“ ist in Gesellschaften, die erwerbsarbeitszentriert sind, vor allem die Inklusion in den Arbeitsmarkt gemeint. Dies gilt für Schulen, vor allem aber für die Hochschulen und im Speziellen die Fachhochschulen: Beispiele dafür sind die Idee der „employability“ als wesentliches Ziel und Merkmal der Bologna Studienreform und der European Higher Education Area im Allgemeinen² oder auch der bildungsrechtliche Auftrag an die Fachhochschulen, „Studiengänge auf Hochschulniveau anzubieten, die einer wissenschaftlich fundierten Berufsausbildung dienen“.³

Mit dem Verweis auf die wirtschaftlichen und die gesellschaftlichen Effekte von formalen Bildungsabschlüssen, dem sogenannten Return on Investment, wird die weitgehend öffentliche Finanzierung, vor allem für die Hochschulen, legitimiert.⁴ Empirische Studien belegen, dass das Geld, das in formale Bildungsstrukturen investiert wird, gut angelegt ist. Das WIFO (Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung) hat errechnet, dass die „Ertragsrate von staatlichen Investitionen in Hochschulen allein aufgrund von Absolventinnen und Absolventen [...] 5 bis 7 Prozent“ beträgt, weil weniger Geld für Sozialleistungen (etwa Arbeitslosenunterstützung) ausgegeben wird und zugleich höhere Steuereinnahmen aufgrund der höheren Einkommen von Hochschulabsolvent*innen generiert werden (Janger et al. 2017, S. 7). Höher Qualifizierte sind also weniger von Arbeitslosigkeit betroffen, sind mit dem Job und dem Einkommen sowie dem Gesundheitszustand und insgesamt ihrem Leben zufriedener. Sie haben auch eher Vertrauen in soziale und politische Institutionen und engagieren sich überdurchschnittlich oft in sozialen und politischen Belangen (vgl. ebd., S. 12f.). Bildung als Studium wird sogar mit einer längeren Lebensdauer in Verbindung gebracht. Nicht nur für die „Gebildeten“, sondern auch für ihre Kinder (vgl. Marginson 2012, S. 6, beziehungsweise auf McMahon 2009). Höhere Bildung als öffentlich zugängliches Gut trägt, so lässt sich schlussfolgern, „zur Selbst-Ermächtigung einer Gesellschaft bei“ und fördert „soziale Inklusion“ (Kallhoff 2012, S. 14, beziehungsweise auf Nipperdey 1998) auf allen Ebenen.

In den rezenten bildungspolitischen Dokumenten, wie in der sozialen Dimension zur Hochschulbildung (BMBWF 2017) kommt zunehmend auch die informelle und die non-formale Dimension von Bildung in den Blick. Das sind Kompetenzen, die in der Freizeit, Familie oder in Sozialen Arbeit erworben wurden und deren Bedeutung für die Produktivität am Arbeitsmarkt zunehmend anerkannt wird (Schappelwein/Janger/Reinstaller 2012, S. 142ff., vgl. dazu auch BMBWF 2017).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der „Bildung“ innerhalb und außerhalb formaler Strukturen nicht nur eine relevante, sondern gewissermaßen eine existenzielle Bedeutung für Gesellschaft und Individuum zugeschrieben wird. Bildung scheint der Schlüssel zu einem „guten Leben“ zu sein und die Lösung für viele gesellschaftliche Probleme.

Bildung ist aber auch ein Distinktionsmerkmal, schafft Trennungslinien zwischen denen, die gebildet sind und denen, die nicht gebildet sind, den Leistungsfähigen und den nicht Leistungsfähigen, denen die investieren und denjenigen, die nicht investieren (können). „Bildung markiert die Differenz zum Ungebildeten.“ (Thiersch 2018, S. 166). Mit Blick auf die vielen positiven individuellen Effekte, stellt sich die Frage, wie es um die Gesundheit oder

² <http://www.ehea.info/pid34423-cid102533/employability-historical-review.html> 10.5.2023

³

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009895> 10.5.2023

⁴<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS->

[Uni/Hochschulgovernance/Steuerungsinstrumente/Universit%C3%A4tsfinanzierung.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-) 10.5.2023

Lebensdauer derer steht, die über keine oder niedrige Bildungsabschlüsse verfügen, keinen oder nur einen eingeschränkten Zugang zu weiterführenden Bildungsangeboten bzw. tertiären Bildungssystem haben. Diese Frage ist vor allem deshalb von Bedeutung, weil in Österreich das Bildungssystem durch soziale Ungleichheit gekennzeichnet ist. Das bedeutet, dass Kinder und Jugendliche unterschiedliche Chancen haben, das Bildungssystem erfolgreich zu durchlaufen bzw. auch einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen (vgl. Gerhartz-Reiter 524):

„Nichtdeutsche Alltagssprache, Herkunft aus einem bildungsfernen Haushalt sowie ein niedriger Berufsstatus der Eltern stellen ein ‚erhöhte[s] Risiko‘ dar, Bildungspotenziale – und damit verbundene Lebenschancen – ‚nicht zu realisieren‘“. (Vogtenhuber et al. 2016, S. 30, zit. n. Gerhartz-Reiter 2019, S. 524) Gerhartz-Reiter (vgl. 2019, S. 523f.) zeigt auf, dass diejenigen, die vorzeitig aus dem Bildungssystem ausscheiden deutlich schlechtere Ausgangsbedingungen haben, z.B. in Bezug auf den Arbeitsplatz, materielle Sicherheit, gesellschaftliche Partizipation und Gesundheit.⁵

Und wenn man sich die informellen Bildungswege ansieht, dann sind auch hier die Chancen ungleich verteilt. Denn die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, der Nutzung von Medien sowie der Zugehörigkeit zu Peer-Groups hängen unter anderem auch vom ökonomischen, sozialen und symbolischen Kapital der Herkunftsfamilie ab (vgl. Renner/Tomic Hensel 2020). Bildungschancen, so lässt sich festhalten, sind auf allen Ebenen durch Ungleichheit gekennzeichnet. Dem Versprechen auf eine bessere Zukunft durch Bildungsabschlüsse auf der bildungspolitischen Ebene, steht der empirische Befund entgegen, dass dieses nicht alle Menschen erreicht. Es sind vor allem im akademischen Diskurs Debatten entstanden, die durch die verwertungsorientierte Perspektive auf Bildung eine Verschärfung von Ungleichheiten orten.

Zeitgemäßer Bildungsbegriff?

Eine zentrale These im deutschsprachigen ökonomisierungskritischen Diskurs in den Bildungswissenschaften ist, dass durch die Umdeutung des Bildungsbegriffs in brauchbare Kompetenz nicht nur Inhalte und Disziplinen verdrängt werden, die als nicht arbeitsmarktrelevant gelten (z.B. die Bildungsphilosophie vgl. Kremen 2005), sondern dass die Konzeptualisierung von Bildung als lohnende Investition die Verantwortung für die Bildungschancen auf die individuelle Ebene verschiebt und damit den Bildungsauftrag entpolitisiert (zu Subsidiarisierung vgl. Höhne 2015). Die Fragen, die dort zu finden sind, reichen von der Frage danach, was als Bildung gilt (vgl. Dörpinghaus 2014), welches Wissen und welche Kompetenzen als wichtig betrachtet werden und welche nicht und wer entscheidet auf welcher Grundlage, was brauchbares Wissen ist (vgl. Weingart 2008).

Ein wesentlicher Kritikpunkt ist, dass die ursprüngliche Idee von Bildung, die mit wesentlichen Fundamenten der Moderne, wie Aufklärung und Selbstbestimmung und in der deutschen Bildungsgeschichte mit dem Namen Wilhelm v. Humboldt verbunden ist, verloren geht.

⁵ Trotz der Strategie zur sozialen Dimension (BMBWF 2017) ist die Wahrscheinlichkeit zu studieren für Kinder von Eltern mit Matura im Jahr 2019 immer noch 2,47-mal höher (und damit höher als im Jahr 2015) als jene für Kinder von Eltern ohne Matura. „Die Hochschulen sind vom festgeschriebenen Ziel, eine Rekrutierungsquote von 2,10 bis 2025 zu erreichen, weit entfernt. Im Fachhochschulbereich stagniert die Rekrutierungsquote seit 2015 auf einem niedrigen Wert.“ <https://awblog.at/soziale-dimension-an-den-hochschulen/> 15.11.2023

Andreas Dörpinghaus (2014, S. 3) formuliert eine scharfe Kritik an der Verwertungsorientierung in der Bildungspolitik:

„Als sicher gilt bei all dem, dass diese vermeintliche Bildung, die als *zeitgemäße* deklariert wird, eine Investition in die Zukunft sei, die den *return of investment* verbürge. Bildung wird zum effizienten Instrument der Dienstbarmachung von Menschen, und zwar als volkswirtschaftlich ertragreiches Humankapital. Sie ist eine Ware, der Mensch ein Mittel, das ist der Kern einer sogenannten zeitgemäßen Bildung.“ (Dörpinghaus 2014, S. 3, Hervorh. i. O.)

Sicher lässt sich die Frage stellen, ob die Bildungssysteme jemals frei von Verwertungsorientierung waren, was, wenn man sich allein die österreichischen Hochschulberichte seit den 1960er Jahren ansieht,⁶ nicht der Fall ist. Allein die Bildungsexpansion seit den 1970er Jahren wurde nicht nur mit Demokratisierung begründet, sondern auch mit der Notwendigkeit Humankapital zu generieren. Die Verteidigung der mittlerweile über 200 Jahre alten humanistischen Bildungsidee hat der Kritik den Vorwurf eingebracht, die Vergangenheit zu idealisieren bzw. einen (unzeitgemäßen) Bildungsbegriff hochzuhalten, der nie sozialhistorische Wirklichkeit war und werden kann.⁷ Ideen sind jedoch nicht allein daran messbar, ob sie jemals Wirklichkeit waren, sondern ob sie und aus welchen Gründen sie es wert sind, daran festzuhalten.

Das führt mich zu der Frage, wo sich Soziale Arbeit in diesem Spannungsfeld verortet. Welche Bildungskonzeptionen bzw. -ideen sind zu finden und wie verhalten sich diese zu den als vermeintlich zeitgemäß kritisierten bildungspolitischen Interpretation von Bildung?

Bildungskonzeptionen in der Sozialen Arbeit

In der Sozialen Arbeit generierte das Thema Bildung laut Rauschenbach, einem deutschen Erziehungswissenschaftler, vor zwei bis drei Dekaden kaum Aufmerksamkeit (vgl. Rauschenbach 2009, S. 210). Bildung wurde zwar ideologiekritisch rezipiert, hatte aber kaum den Status eines „Schlüsselbegriffs“ (vgl. ebd.). Dies hätte sich seit den 2000er Jahren deutlich verändert. Rauschenbach bezieht das auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie, die einen Zusammenhang zwischen Herkunft und Familie und den Leistungsergebnissen offengelegt hat. Diesbezüglich wurde und wird vermehrt über einen neuen Bildungsbegriff diskutiert und der Fokus stärker auf Bildungsprozesse auch jenseits der Schule gelegt (vgl. Rauschenbach 2009, S. 210, Thiersch 2018, S. 167).

Seither ist eine breite Debatte um den Bildungsbegriff an Hochschulen bzw. Fachhochschulen (vgl. Miller/Ostertag 2017) und in der Sozialen Arbeit (vgl. Radwanowksy/Stattmann 2022, Sting 2020) entstanden. Die Bildungsverständnisse fokussieren vor allem auf Bildungsprozesse, die außerhalb schulischer Strukturen angesiedelt sind und haben die Zielgruppe Kinder und Jugendliche im Blick. Insofern die Frage nach dem Bildungsbegriff vorangestellt wird, lässt sich erkennen, dass hier sowohl die Persönlichkeitsentwicklung (teilweise mit explizitem Verweis auf W. v. Humboldt vgl. Tauchner 2016), als auch die soziale Dimension von Bildung eine zentrale Rolle spielen (vgl. bspw. Sting 2020). Gleichzeitig wird nicht selten die Orientierung an wirtschaftlichen Kriterien kritisiert (vgl. Tauchner 2016, Bliemetsrieder 2016).

⁶ Zu finden unter <https://unidata.gv.at/SitePages/Publikationen.aspx>

⁷ Die Kritik lautet: Bildung in dieser Form hätte es weder als Idee noch in ihrer sozialhistorischen Wirkung gegeben (vgl. bspw. Oelkers 2010).

Die soziale Dimension von Bildung, ein zentrales Merkmal des Begriffs von Bildung in der Sozialen Arbeit, nimmt dabei jeweils unterschiedliche Formen an: als Partizipation, Inklusion, Gerechtigkeit und Umverteilung (vgl. Tauchner 2016), als Erziehung zur Demokratiefähigkeit (vgl. Kilb 2020), Bildung als „Geselligkeit“, als soziales Miteinander im Sinne der Bildung einer humanen Gesellschaft (vgl. Sting 2020), als Recht auf Inklusion (vgl. Dangl 2016), als machtkritische Reflexion von Ausgrenzungen (vgl. Biemetsrieder 2016), als kritische Reflexion von bzw. Aufklärung über Menschheitsprobleme, mit dem Ziel der Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität und Verantwortungsübernahme (vgl. Braun/Wetzel 2013), als Global Citizenship zur Beförderung der Demokratie und einer gerechteren Welt (vgl. Radwanowsky/Stattmann 2022) oder auch als Erwerb sozialer Kompetenzen (vgl. Thole/Höblich 2008).

Der Bildungsbegriff in der Sozialen Arbeit, auch wenn er mitunter unterschiedlich verwendet wird⁸, trägt der Einsicht Rechnung, dass Bildung nicht allein auf die Freiheit des Subjekts verweisen kann, weil dieses Subjekt immer auch in gesellschaftliche Kontexte eingebunden ist, die Einfluss auf die Bildungsprozesse haben können. Auch spiegelt sich darin der Bezug zu professionsethischen Prinzipien der Sozialen Arbeit wider. Soziale Arbeit ist per definitionem nicht nur für die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung des Menschen zuständig, sondern hat auch den sozialen Zusammenhalt, soziale Entwicklungen und gesellschaftliche Veränderungen im Blick. Die Frage, *welche Bildung*, wird mit Blick auf die Möglichkeiten der Inklusion und einer gerechteren Gesellschaft formuliert. Die Kompetenzen, die dabei in den Fokus gerückt werden, sind insbesondere Kritikfähigkeit, Demokratiefähigkeit und Reflexionsfähigkeit. Das zeitgemäße Bildungskonzept der Sozialen Arbeit hat, so kann hier zusammengefasst werden, hat seine Fundierung in einer humanistischen Vision der Gesellschaft.

Dass der Anspruch der Sozialen Arbeit Bildungsprozesse, vor allem bei marginalisierten Personengruppen anzustoßen und zu begleiten, eingelöst wird, lässt sich bisher empirisch nur marginal belegen (vgl. Thole/Höblich 2008). Und das obwohl davon ausgegangen wird, dass 70% der Lernprozesse außerhalb formaler Bildungssysteme stattfinden (Thole/Höblich 2008, S. 70, bezugnehmend auf Dohmen 2001). Kritisch wird darauf verwiesen, dass Soziale Arbeit (am Beispiel der Kinder- und Jugendarbeit) keineswegs das per se kritischere und humanere Bildungsangebot bereitstellt, weil sie auch wie andere Bildungsträger*innen in gesellschaftliche Strukturen eingebunden ist, die Selektionsmechanismen fördern (vgl. Thole/Pothmann/Lindner 2021, S. 5).⁹ Sie ist immer auch „Normalisierungsarbeit“, die gleichzeitig den Anspruch hat, gesellschaftliche Strukturen in Richtung soziale Gerechtigkeit zu verändern. Diese Ambivalenzen in den Blick zu nehmen, schützt davor, die Soziale Arbeit zu idealisieren und eröffnet gleichzeitig die Frage nach dem Potenzial Teilhabechancen zu eröffnen.

Diese Erkenntnisse (aus den hier freilich stark verkürzt dargestellten Debatten um einen Bildungsbegriff in der Sozialen Arbeit) aufgreifend, möchte ich abschließend auf den

⁸ In den vielfältigen Verwendungsweisen spiegeln sich unterschiedliche Annahmen wider, die hier nicht aufgegriffen werden können, die aber sicherlich auch von Bedeutung sind. Dissens besteht beispielsweise in der Frage, ob „Bildung“ eine Kompetenz darstellt, die messbar ist oder ob Bildung als Persönlichkeitsentwicklung sich dieser Messung entzieht. Diese Frage muss an dieser Stelle außen vorgelassen werden. Für die Argumentation hier sind zwei Aspekte wesentlich: dass sich Bildungsprozesse erstens auch jenseits formaler Strukturen vollziehen (können) und sich zweitens auf die Entwicklung von Fähigkeiten beziehen, die sich der unmittelbaren Verwertung entziehen.

⁹ <https://www.sw.eah-jena.de/fbsw/profs/werner.lindner/texte/doc/SozialpaedagogikBildung.pdf>
15.11.2023

Bildungsanspruch im Studium Sozialer Arbeit eingehen, einem in den Beiträgen, zumindest in Österreich, eher vernachlässigten Thema.

(Un-)zeitgemäßer Bildungsbegriff?

In der Hochschulbildung (Lehre) haben wir es mit unterschiedlichen Themen zu tun. Wir stellen uns Fragen, welcher Wissens- und Kompetenzerwerb macht Sinn, welche Methoden und berufspraktische Kenntnisse werden gebraucht, wie gestalte ich die Lehrveranstaltung didaktisch, was soll der Workload sein, welche Leistungen sind adäquat, um den Kompetenzerwerb nachzuweisen, wie bewerte ich diese? Kurzum: Wie kann ich sicherstellen, dass ich dem Auftrag gerecht werde, wissenschaftlich fundierte Berufsausbildung anzubieten. Zu einer fundierten Berufsausbildung gehört in der Sozialen Arbeit nicht nur die Vermittlung von Wissen und Methoden, sondern auch die Förderung der bereits genannten zentralen Fähigkeiten: Kritikfähigkeit, Demokratiefähigkeit und Reflexionsfähigkeit, die sich dann beispielsweise in einem kritischen Umgang mit dem Wissen und Nicht-Wissen, gesellschaftlichen Normen und Werten, politischen und rechtlichen Strukturen, etc. widerspiegeln.

Wenn ich die Erkenntnisse aus den oben skizzierten Perspektiven auf die eigene Praxis beziehe, dann würde ich aus meiner Position als Dozentin erstens nach dem Bildungsbegriff fragen und zweitens, wie inklusiv das eigene Bildungssystem ist. Zum ersten Aspekt wären Fragen zu stellen, wie die Curricula angelegt sind, um nicht nur eine gute Ausbildung zu gewährleisten, sondern auch Bildungsprozesse anzuregen? Welche Bildungsziele werden hochschulpolitisch definiert und in welchem Verhältnis stehen diese zum sozialarbeiterischen Verständnis von (Aus-)Bildung? Zum zweiten Aspekt und damit zusammenhängend, würde ich fragen, wie sich Bildungsungleichheiten abbilden? Wie inklusiv ist das Bildungssystem, dessen Teil ich bin? Wie wird das Verständnis einer inklusiven Bildung gelebt und weitergegeben? Wo sind die Räume zu diskutieren, gesellschaftliche Entwicklungen kritisch zu reflektieren, die diskursiven/kritischen/reflexiven Fähigkeiten einzuüben? Die Frage nach dem Bildungsauftrag zu stellen und zu diskutieren, ist nicht nur deshalb wichtig, weil wir als Lehrende im Studium Sozialer Arbeit den Anspruch haben, die Gesellschaft gerechter zu gestalten (und doch Teil des formalen Systems sind), sondern auch deshalb, weil wir Studierende bzw. angehende Sozialarbeiter*innen für die Praxis vorbereiten, in der sie mit Erwartungen an ihren Bildungsauftrag konfrontiert werden, die möglicherweise den professionsethischen Prinzipien entgegenstehen.

Bildung, im Sinne der Förderung der Kritik-, Reflexions- und Demokratiefähigkeit und damit auch der Selbstbestimmung, ist aus den genannten Gründen aus meiner Sicht in der (Fach-)Hochschulbildung *mehr als zeitgemäß*. Vor allem im Studium der Sozialen Arbeit ist die kritisch-reflexive Haltung im Hinblick auf die sich zuspitzenden gesellschaftlichen Problemlagen (Armut, Klimakrise, das Infragestellen von Menschenrechten und Demokratie) eine zentrale Kompetenz, die in der Lehre zu fördern ist. Das Studium Sozialer Arbeit besteht für mich im Zusammenspiel der allgemeinen Bildung mit der beruflichen Ausbildung. Die Frage ist dann, wie ein kritisch-reflexiver Bildungsanspruch realisiert werden kann, bei gleichzeitiger Berücksichtigung praxisrelevanter Anforderungen. Vor diesem Hintergrund müsste in weiterer Folge auch das eigene Handlungsfeld (in meinem Fall das Studium) kritisch reflektiert werden, indem bspw. die Frage gestellt wird, wie inklusiv dieses ist bzw. wie darin mit Selektionsmechanismen umgegangen wird. Diese Ambivalenzen anzuerkennen, zur Sprache zu bringen und damit zu arbeiten, sehe ich als meine Aufgabe als Lehrende im Studium Sozialer Arbeit.

Literatur

- Bliemetsrieder, Sandro (2016): Sozialpädagogische Bildungsforschung im Zwischenraum von Schule und Sozialer Arbeit. – In: soziales-kapital Nr. 15/2016
- BMWFW (2017): Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe. Wien
- Bock-Schappelwein, Julia/Janger, Jürgen/Reinstaller, Andreas (WIFO) 2012: Bildung 2025 – Die Rolle von Bildung in der österreichischen Wirtschaft
- Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (2013): Schulsozialarbeit im Kontext eines erweiterten Bildungsauftrages der Schule. – In: Soziales_Kapital Nr. 10/2013
- Dangl, Oskar (2016): Das Recht auf Bildung als soziales Menschenrecht – In: Soziales_Kapital Nr. 16/2016
- Dörpinghaus, Andreas (2014): Post-Bildung. Vom Unort der Wissenschaft. – In: Forschung & Lehre 7/2014, S. 540-543
- Gerhartz-Reiter, Sabine (2019): Bildungsungleichheit und vorzeitiger Bildungsausstieg in Österreich. – In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hg.) (2019): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden, S. 523-544
- Höhne, Thomas (2015): Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. essentials. Springer VS: Wiesbaden
- Janger, Jürgen/Firgo, Matthias/Hofmann, Kathrin/Kügler, Agnes/Strauss, Anna/Streicher, Gerhard/Pechar, Hans (WIFO) (2017): Wirtschaftliche und gesellschaftliche Effekte von Universitäten (Kurzbericht zur Studie Hgg. v. UNIKO)
- Kallhoff, Angela (2012): Das öffentliche Gut in der Reflexion der politischen Ethik. Antrittsvorlesung am 23.05.2012 dies facultatis 2012, Wien
- Kilb Rainer (2020): Gemeinsame Zukunftsaufgabe. Bildung und Soziale Arbeit als gemeinsame Zukunftsaufgabe – In: Sozialpädagogische Impulse 2020, S. 8-11
- Kremen, Nikolaus (2005): Die Beharrlichkeit des Anachronistischen. – In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hg.) (2005): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien, S. 63-71
- Lohmann, Ingrid (2014): Bildung am Ende der Moderne. Beiträge zur Kritik der Privatisierung des Bildungswesens
http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9476/pdf/Lohmann_2014_Bildung_am_Ende_der_Moderne.pdf, 18.4.2023
- Marginson, Simon (2012): The problem of public good(s) in higher education. – 41st Australian Conference of Economists, Melbourne, 8-12 July 2012, Panel: Economic Challenges in Higher Education, 8.7.2012 <http://www.ses.unam.mx/curso2014/pdf/Marginson.pdf> 10.5.2023
- Miller, Tilly/Ostertag, Margit (Hg.) (2017): Hochschulbildung. Wiederaneignung eines existenziell bedeutsamen Begriffs. Hgg. v. Stiftungsfachhochschule München. Berlin/Boston
- Oelkers, Jürgen (2010): Die Bedeutung von Hochschulbildung für Wirtschaft und Gesellschaft. Vortrag auf dem LUSTAT-Meeting am 29.9.2010 in Luzern <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efca-ffff-ffffe8d0af9c/LuzernLustatdef.pdf> 14.6.2023
- Radwanovsky, Stefanie/Stattnann, Sabrina (2022): Bildung nachhaltig und zukunftsorientiert gestalten. – In: Soziales_Kapital Nr. 26/2022
- Rauschenbach, Thomas (2009): Bildung – eine ambivalente Herausforderung für die Soziale Arbeit? – In: Soziale Passagen (2009), S. 209-225
- Rauschenbach, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2008). Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? – In: (Ders.) (Hg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 9-29

- Renner, Patricia/ Tomic Hensel, Marina (2020): Gelebte Vielfalt in der Hochschule durch eine diversitätsorientierte Zugangspraxis. – In: Sozial Extra 2020, S. 44-48
- Schreiner, Claudia (2016): Bildungsgerechtigkeit in Österreich. Vortrag im Rahmen der Tagung „Differenziertes Schulsystem vs. Gesamtschule: Wie fair ist unser Bildungssystem?“ der Österreichischen Forschungsgemeinschaft, Innsbruck, 22. und 23. September 2016
- Sting, Stephan (2013): Sozialpädagogische Zugänge zur Bildung in der frühen Kindheit – In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit, Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim Basel, S. 14-24
- Tauchner, Manfred (2016): Der Zug von Pisa nach Bologna - Soziale Arbeit beim Trainspotting. – In: SIÖ, Ausgabe 3/16, S. 18-20
- Thiersch, Hans (2018): Bildung. – In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow,Reiner/Ziegler, Holger (Hg.) (2018): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. überarbeitete Auflage. München, S. 165-176
- Thole, Werner/Höblich, Davina (2008): „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über nicht-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. – In: Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palentien, Christian (Hg.) (2008): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 69-93
- Weingart, Peter (2008): Was ist gesellschaftlich relevante Wissenschaft? – In: Schavan, Annette (Hg.ⁱⁿ) (2008), S. 15-24