

**Schulsozialarbeit –  
Analysen, Berichte, Stellungnahmen**

# **Bildungsbegriff(e) in der Jugendhilfe – eine Spurensuche**

Der Text basiert auf einem Vortrag anlässlich einer Tagung des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit „Schulsozialarbeit und Bildung – Auftrag und Selbstverständnis“ am 5. und 6. Dezember 2011 in Eisenach

### **Der Autor**

Prof. Dr. Andreas Walther  
Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften,  
Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung

### **Impressum**

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)  
Hauptvorstand  
Reifenberger Str. 21  
60489 Frankfurt  
Tel: 069/78973-0  
Fax: 069/78973-202  
info@gew.de, www.gew.de

Verantwortlich: Norbert Hocke  
Redaktion: Bernhard Eibeck

Fotos: picsfive  
Gestaltung: Karsten Sporleder  
Druck: Druckerei Leutheußner

ISBN: 978-3-939470-83-0  
GEW-Shop-Artikel-Nr.: 1471

Die Broschüre erhalten Sie im GEW-Shop [www.gew-shop.de](http://www.gew-shop.de)  
E-Mail: [gew-shop@callagift.de](mailto:gew-shop@callagift.de), Fax: 06103-30332-20  
Mindestbestellmenge: 10 Stück, Einzelpreis: 1,00 Euro  
Preise zzgl. Verpackungs- und Versandkosten (siehe [www.gew-shop.de](http://www.gew-shop.de))

Einzelexemplare können Sie anfordern unter: [broschueren@gew.de](mailto:broschueren@gew.de)  
Fax: 069/78973-70161  
Einzelpreis: 1,00 Euro zzgl. Versandkosten.

Juli 2012

# **Bildungsbegriff(e) in der Jugendhilfe – eine Spurensuche**

**Prof. Dr. Andreas Walther**

**Vorwort Norbert Hocke 4**

**Vorwort Prof. Andreas Walther 5**


**1. Der neue Bildungsdiskurs in der Jugendhilfe 6**

**2. Theoretische Vergewisserungen 11**

**3. Empirische Vergewisserung 20**

**4. Schlussfolgerungen 26**

**5. Literatur 29**



Schulsozialarbeit wird immer mehr zu einem unverzichtbaren Teil von Bildung, Erziehung und Betreuung in allen Schulformen. Mit ihrem Verständnis sozialer Arbeit trägt sie in besonderer Weise dazu bei, Bildungsprozess anzuregen und zu unterstützen. Dies geschieht zum einen – in Abstimmung und Zusammenarbeit mit Lehrkräften - im unterrichtlichen, curricular organisierten Bereich und zum anderen – eingebettet in den schulischen Alltag – in Form von zielgruppenspezifischen Angeboten, Projekten und vielfältigen Formen des sozialen Lernens. Vor allem verstehen sich Bildungsangebote der Schulsozialarbeit aber als informelles und non-formelles Lernen.

Vor dem Hintergrund der Diskussionen um ein neues Bildungsverständnis fasst Professor Andreas Walther wissenschaftliche Theorien und Positionen zusammen und kontrastiert sie mit Beispielen aus dem Übergang von der Schule in den Beruf. Er skizziert die unterschiedlichen Herangehensweisen und Argumentation der Erziehungs- und Sozialwissenschaft und arbeitet heraus, dass Bildung nur gelingen kann, wenn Kinder und Jugendliche in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit unterstützt werden. Zugleich warnt er davor, Bildung institutionell auf eine schulische Angelegenheit zu verkürzen – es geht um das Lernen und Aufwachsen von Kinder und Jugendlichen in ihrer gesamten Lebenswelt, mithin in der Gesellschaft.

Nachdem Andreas Walther seine Überlegungen auf einer Tagung des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit im Dezember 2012 vorgetragen hat, sind wir dankbar, den Text jetzt als Broschüre veröffentlichen zu können und ihn damit einer breiteren Leserschaft zugänglich zu machen.

**Norbert Hocke**

Leiter des Organisationsbereichs Jugendhilfe und Sozialarbeit  
im Geschäftsführenden Vorstand der GEW

# **Bildungsbegriff(e) in der Jugendhilfe – eine Spurensuche**

**Prof. Dr. Andreas Walther**

Ein Versuch den Bildungsbegriff der Jugendhilfe zu skizzieren kann nicht aus einem Guss, sondern nur als Spurensuche unternommen werden, als teilweise vielleicht etwas fragmentierte Suche nach unterschiedlichen Thematisierungen von Bildung in Jugendhilfe und Sozialpädagogik und nach Kriterien für einen solchen Bildungsbegriff – einschließlich der Frage danach, ob die Jugendhilfe überhaupt einen (eigenen) Bildungsbegriff braucht.

Im Folgenden soll diese Suche in vier Schritten erfolgen: zuerst als Bestandsaufnahme der jüngeren fachlichen und politischen Entwicklungen sowie der Debatten um neue Bildungskonzepte, die im Kontext der Jugendhilfe für die Jugendhilfe entwickelt wurden; zweitens als theoretische Vergewisserung zu subjektiven, sozialen und normativen Aspekten von Bildung; drittens als empirische Vergewisserung der Relevanz der theoretischen Aspekte anhand von beispielhaften Bildungsverläufen; und viertens schließlich als Vorschlag, wie sich diese verschiedenen Perspektiven zusammenführen lassen und was das für die Jugendhilfe bedeuten könnte.

# 1. Der neue Bildungsdiskurs in der Jugendhilfe

Zuerst also einen Blick zurück auf die Ursprünge der heutigen Debatte. Im Ausgang des 20., des sogenannten „sozialpädagogischen Jahrhunderts“ (Rauschenbach 1999), spielte Bildung in den Fachdiskursen der Jugendhilfe eine eher untergeordnete Rolle. Dominante Bezugsbegriffe waren Hilfe, Entwicklung, Lebensbewältigung, Emanzipation, Empowerment, allenfalls Erziehung spielte eine, wenn auch aufgrund der ihr inhärenten asymmetrischen Beziehung, ambivalente Rolle (vgl. Winkler 2000).

Auch in der rechtlichen Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe, dem SGB VIII, findet sich weder ein klar definierter Bildungsbegriff noch ein expliziter Bildungsauftrag. Es gibt allenfalls Bezüge zu schulischer Bildung und Ausbildung im Kontext von Jugendsozialarbeit (§ 13) und Hilfen zur Erziehung (§ 27, 34) sowie in den Angeboten der Kindertagesbetreuung (§ 22a, 24), die im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe aber eine separate Position einnehmen. Natürlich ließe sich das „Recht auf Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1) als verkappter Bildungsbegriff interpretieren. Bis zur Jahrtausendwende haben sich aber nur wenige AutorInnen, wie etwa Michael Winkler (1988) oder Heinz Sünker (1989), ernsthaft für Bildung in der Jugendhilfe interessiert.

Die Jahrtausendwende brachte eine Reihe politischer Ereignisse und historischer Entwicklungen, in deren Folge ein so akzentuierter „neuer Bildungsdiskurs“ eingeleitet wurde:

1. Die sogenannte „Lissabon-Strategie“ der EU zielte auf die Schaffung einer wettbewerbsfähigen Wissensgesellschaft. Ihr Herzstück, die Strategie Lebenslangen Lernens beinhaltete auch die Berücksichtigung der sozialen Aspekte dieser Wissensgesellschaft, etwa die Verringerung von Bildungsarmut bzw. Bildungsbenachteiligung konkretisiert im Ziel der Verringerung des Anteils junger Frauen und Männer, die das Bildungssystem mit maximal einem Pflichtschulabschluss verlassen („early school leavers“) (Europäische Kommission 2001; Walther 2011).

2. Der durch die Veröffentlichung der OECD-Vergleichsstudie PISA und das darin dokumentierte schlechte Abschneiden deutscher SchülerInnen hervorgerufene „PISA-Schock“ bedeutete nicht nur die Infragestellung von lange Zeit selbstverständlichen und gültigen Annahmen zur Angemessenheit von Bildungsinhalten, Schulstrukturen und Unterrichtspraktiken, sondern war Ausdruck eines, u.a. durch die OECD angestoßenen neuen Diskurses, in dem Bildung mit Kompetenz und Kompetenz mit Humankapital gleichgesetzt wird, das sich als Produktionsfaktor im globalen Standortwettbewerb fördern und messen lässt (Salganik/Rychen 1993; OECD 2001).
3. Nur scheinbar getrennt, tatsächlich aber eng damit verkoppelt, wurde unter dem Motto eines „Dritten Weges“ (Giddens 1997) zwischen Markt und Staat die Suche nach einer neuen wohlfahrtsstaatlichen „Balance“ zwischen sozialen Rechten und individuellen Pflichten der BürgerInnen (bzw. „Fördern und Fordern“) eingeläutet; weg von einem Versorgungsstaat hin zu einem die BürgerInnen aktivierenden Sozialinvestitionsstaat, basierend auf Bildung als der besseren, weil präventiven Sozialpolitik (vgl. Olk 2009). Traditionell waren vor allem in Deutschland Bildungspolitik und Sozialpolitik institutionell stärker voneinander getrennt als in anderen Ländern (vgl. Allmendinger/Leibfried 2003)

Diese Entwicklungen haben eine gesellschaftliche Situation hervorgebracht, die Lothar Böhnisch und Wolfgang Schröer in ihrem „Blindflüge“ übertitelten „Versuch über die Zukunft der Sozialen Arbeit“ folgendermaßen auf den Punkt gebracht haben:

*„Der Bildungszug hat sich in den vergangenen Jahren in einer Art beschleunigt, die kein Innehalten mehr zulässt. Auch die Trittbretter sind inzwischen bevölkert. Nicht zuletzt mit Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen. Hier hat sich inzwischen eine Fraktion gebildet, die bestrebt ist, die Soziale Arbeit an die Bildungsdiskussion ‚anschlussfähig‘ zu machen. Sozialpädagogische Angebote als Bildungsangebote, die sowohl auf der Bil-*

*dungsstrecke lebenslangen Lernens als auch auf der Verwertungsstrecke der Ökonomie von Nutzen sein können. Dagegen wäre erst einmal nichts zu sagen, wenn man nicht auf dem Trittbrett stünde. In dieser Position gibt es – bildlich gesprochen – keine Möglichkeit mehr, die Richtung des Wagens in Frage zu stellen, geschweige denn ihn auch mal anzuhalten, einen selbstreflexiven Halt einzulegen.“ (Böhnisch/Schröer 2011, S. 51)*

Versuche seitens Jugendhilfe und Sozialpädagogik auf diesen Bildungszug aufzuspringen ließen dabei nicht lange auf sich warten. Eine der ersten Reaktionen kam 2001 vom Bundesjugendkuratorium mit den Leipziger Thesen unter dem Titel „Bildung ist mehr als Schule“ (Bundesjugendkuratorium 2001). Diese Schrift kann man einerseits als Reaktion auf die durch PISA ausgelöste öffentliche und politische bildungsbezogene Aufmerksamkeitskonjunktur interpretieren. Andererseits ist sie geprägt vom damals aktuellen europäischen Diskurs um lebenslanges Lernen, der nicht nur in der lebenszeitlichen Perspektive über Schule hinaus reichte, sondern – der Differenzierung nach formaler, non-formaler und informeller Bildung folgend – auch in der horizontalen Perspektive unterschiedliche Lern- und Bildungsorte in den Blick nahm.<sup>1</sup> Ein weiterer, ebenfalls durch PISA ins öffentliche Bewusstsein gelangter Aspekt, durch den sich die Jugendhilfe explizit angesprochen fühlen konnte, war der Zusammenhang zwischen Ungleichheit, Selektion und Bildung in der Formel der sogenannten „benachteiligten Jugendlichen“. Ein Motto, das die Perspektive non-formaler Bildung mit der kompensatorischen Funktion von Jugendhilfe im Kontext ungleicher Bildungschancen versöhnen sollte, war „Bildung als Lebenskompetenz“ (Münchmeier u.a. 2002).

---

1 Die englischsprachige europäische Diskussion unterscheidet formal, non-formal and informal learning. Dies ist zum einen relevant, weil das englische education weniger den Aspekt der Selbstbildung als des erzieherischen Handelns und dessen Institutionalisierung umfasst. Zum anderen macht aber die Rede von informeller ‚Bildung‘ keinen Sinn, wenn – wie in den meisten Definitionen – informelles Lernen auch unbewusstes Lernen im Alltag umfasst, das wiederum dem Kriterium der Reflexivität und/oder Anerkennung wie es für Bildungsprozesse konstitutiv ist, widerspricht (vgl. Eraut 2000; Europäische Kommission 2001b; Overwien 2005).




**Die Jugendhilfe als zentrale Bildungsakteurin neben der Schule ins Spiel der Wissensgesellschaft bringen.**

Ein nächster, noch erheblich folgenreicherer Wurf war der 12. Kinder- und Jugendbericht unter dem Titel „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“ (BMFSFJ 2005), dessen unverhohlenes Ziel war, die Jugendhilfe als zentrale Bildungsakteurin neben der Schule ins Spiel der Wissensgesellschaft zu bringen. Konkrete Anlässe waren der Ausbau der Kindertagesbetreuung und der Ganztagschule. Diese Bereiche stellen mit Sicherheit Wachstumsbereiche der Kinder- und Jugendhilfe dar, deren Neujustierung auf frühkindliche Bildung und schulbezogene Angebote gleichzeitig erhebliche Auswirkungen auf andere, schulfernere Handlungsfelder haben, etwa die seit Jahren schrumpfende Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Rauschenbach 2010).

Im Kontext des 12. Kinder- und Jugendberichtes wurde der Begriff der „Bildungslandschaften“ geprägt, gemeint als politisches Modell pluraler Bildungsorte und -akteure, allerdings ohne den Bildungsbegriff über die Unterscheidung formaler, non-formaler und informeller Bildung hinaus genauer zu klären. Vielmehr verbleibt der Bildungsbegriff in diesem Kontext in einem ungeklärten Spannungsverständnis zwischen der kompensatorischen Hilfe bei der Erlangung bzw. Bewältigung formaler Bildung und einem eigenen, als ganzheitlich apostrophierten Bildungsverständnis.

Um den 12. Kinder- und Jugendbericht herum sind in den letzten Jahren eine ganze Reihe von Begriffen und Veröffentlichungen lanciert worden. Die Rede war von einer „anderen Seite der Bildung“ (Otto/Rauschenbach 2004) bzw. „lebensweltlicher Alltagsbildung“ (Rauschenbach 2009) (die alles umfasst, was nicht Schule ist), d.h. andere Bildungsorte, Modalitäten des Lernens und andere Inhalte. Diese Konzepte bleiben dabei bezogen auf das Ziel des Aufbaus individueller Kompetenzen, deren Differenzierung in kulturelle, instrumentelle, soziale und personale von manchen als neue Bildungstheorie gefeiert wird, obwohl gerade ein Kern der Bildungstheorie, nämlich der Versuch normativ zu bestimmen, was als Bildung



gelten kann und soll, hierbei aufgegeben wird; es sei denn man verwechselt das OECD Motto „Key competencies for a successful life and a well-functioning society“ (Rychen/Salganik 1993) mit einer normativen Bestimmung von Bildung.


Als ein Zwischenfazit könnte man zusammenfassen, dass ein großer Teil der Anstrengungen der Sozialpädagogik und Jugendhilfe, einen erweiterten bzw. ganzheitlichen Bildungsbegriff für sich zu definieren und zu reklamieren, diffus und auf die Schule fixiert geblieben sind. Sie leiden daran, dass sie einer politisch-institutionellen Diskursagenda gefolgt sind, in der es primär um Funktionen und Zuständigkeiten geht und in der die Nachrangigkeit der Jugendhilfe gegenüber der Schule und ihre primär kompensatorische Zuständigkeit für sogenannte benachteiligte Jugendliche überhaupt nie zur Disposition stand. Der Fokus lag dabei auf der Neuordnung von Orten und Akteuren im Rahmen von Ganztagsbildung – in gleichzeitiger Bezugnahme auf und Abgrenzung von der Institution Schule. Vernachlässigt wurde zwischen der normativen Bestimmung von Bildungszielen und der Analyse von Bildungsprozessen zu unterscheiden (vgl. Neumann/Sandermann 2008) und sich dazu bei Bildungstheorie und Bildungsforschung zu vergewissern, und zwar bei nicht nur bei der derzeit dominanten Variante standardisierter Kompetenzmessung, sondern vor allem bei einer biographiebezogenen Bildungsforschung, die sich als Weiterentwicklung der klassischen subjektorientierten Bildungstheorie versteht.

## 2. Theoretische Vergewisserungen

Die Suche nach theoretischen Vergewisserungen erfordert zuerst einmal eine kurze historische Vergewisserung. Die im „neuen Bildungsdiskurs“ thematisierte Aufspaltung zwischen einem philosophisch-subjektbezogenen und einem funktional-verwertungsorientierten Bildungsbegriff ist so alt wie der Bildungsbegriff selbst. Bereits Humboldt musste als preußischer Schulminister die Unmöglichkeit einsehen, sein ganzheitliches selbst- und weltbezogenes Bildungskonzept in ein Unterrichtskonzept umzusetzen (Humboldt 1984).

Seitdem hat sich der philosophische Bildungsbegriff mit seinen Perspektiven der Subjektwerdung, der Höherbildung der Menschheit und Mündigkeit weitestgehend hermetisch konserviert, während der funktionale Bildungsbegriff zumindest praktisch und politisch Deutungshoheit erlangt hat. Funktional hat Bildung – lange Zeit ausschließlich verstanden als formale, das heißt institutionell organisierte und zertifizierte Bildung – eine zentrale Rolle in der Reproduktion und Legitimation einer ungleichen Gesellschaft: als Qualifikation von Arbeitskräften, Zuweisung zu ungleichen Positionen und Anpassung an herrschende Normen (Fend 1974). Meritokratie ist eine andere Bezeichnung dafür, dass bereits das klassische Bürgertum im 19. Jahrhundert bildungsbezogene Leistungsnachweise dafür nutzte die Benachteiligung der niederen Stände zu legitimieren (vgl. Solga 2005).

Angesichts dieser Geschichte und vielfacher bildungssoziologischer Erkenntnisse zur Reproduktion von Ungleichheit durch das Bildungssystem (z.B. Becker/Lauterbach 2004; Berger/Kahlert 2005) ist die Hoffnung, Ungleichheit durch mehr Schulbildung reduzieren zu können, eher naiv. Der Begriff des „Fahrstuhleffekts“ (Beck 1986, S. ?) weist eher darauf hin, dass sich Ungleichheit auf einem höheren Level fortsetzt.



**Ungleichheit durch mehr Schulbildung reduzieren zu können, ist eher naiv.**



**Bildung als verändertes Selbst- und Weltverhältnis im Vollzug der eigenen Biographie.**

Vor diesem Hintergrund erscheint es angemessen, auf der Spurensuche nach Bestimmungen von Bildung, die geeignet erscheinen die Eng-

führungen und Ungleichheiten funktionaler Bildung zu vermeiden, zuerst einmal der Spur des philosophischen Bildungsbegriffs in Bezug auf subjektbezogene Aspekte von Bildung zu folgen. Eine wichtige, weil Bildung nicht auf bestimmte institutionelle Settings reduzierende, gleichzeitig aber nicht im vagen Philosophischen verbleibende Fundstelle ist die neuere biographiebezogene Bildungstheorie (v.a. Marotzki 2000; Nohl 2005; Stojanov 2006; vgl. Ahmed 2011). Hier gilt Bildung als verändertes Selbst- und Weltverhältnis im Vollzug der eigenen Biographie, d.h. der jeweils subjektiven Aneignung des institutionalisierten Lebenslaufs mit seinen Angeboten, Anforderungen und Zumutungen: „In die Welt hinaus gehen und dadurch zu sich selbst kommen“ (Stojanov 2006); Bildung also auch im Sinn von Identitätsbildung (vgl. Coelen 2011). Bildungsprozesse in diesem Verständnis vollziehen sich also auch außerhalb, dabei aber keinesfalls unabhängig von institutionellen Rahmungen. Gerade auch Diskrepanzerfahrungen oder das Scheitern bisheriger Lebensorientierungen an den Anforderungen des institutionalisierten Lebenslaufs können Veränderungen des Selbst-Welt-Verhältnisses auslösen, auch wenn solche Bildungsprozesse natürlich in der Regel keine Anerkennung erfahren.

Ein zentraler Aspekt subjektbezogener Bildungstheorie ist außerdem die auf Hegel zurückgehende Vorstellung von Lernen und Bildung als aktive Prozesse selbsttätiger und handlungsfähiger Subjekte im Sinne von *Aneignung*. In der Tätigkeitspsychologie (Vigotski 1962; Leontjev 1988; Holzkamp 1993) und der sozialen Lerntheorie (Lave/Wenger 1991; Wenger 1998) ist damit das aktive Erkunden der sozialen und natürlichen Umwelt gemeint, das Individuen unternehmen, um Handlungskontrolle über ihre Umwelt und darüber Handlungsfähigkeit zu erlangen. Über den Kontakt mit der Welt konstruieren Lernende bewusst oder unbewusst Wissen und Fähigkeiten im Sinne eigener Bilder der erfahrenen Welt. Dies kann be-

wusst wie unbewusst erfolgen. Aneignung als Bildung meint deshalb im Unterschied zu Lernen die Reflexion dieser Lernerfahrungen und die damit verbundene Identitätsarbeit, mittels derer diese Erfahrungen zu einem Bestandteil des eigenen Selbst werden (Winkler 1988; 2006; vgl. Jaeggi 2005). Für die biographische Bildungstheorie gilt der Niederschlag dieser Selbstreflexion in veränderten Lebensorientierungen als entscheidendes Bestimmungskriterium von Bildungsprozessen (Marotzki 2000).

Mit dem Konzept der Aneignung ist die Annahme verbunden, dass Handlungsfähigkeit nicht nur Resultat, sondern auch Voraussetzung von Lernen und Bildung ist, Handlungsfähigkeit, die durch Lernen erweitert und durch Bildung auf eine reflexivere Stufe gehoben wird. Die Fruchtbarkeit des Aneignungskonzeptes für einen sozialpädagogischen Bildungsbegriff, vor allem in Bezug auf ein sozialräumliches Verständnis von Jugendarbeit, haben Deinet und Reutlinger (2004) festgestellt. Auch auf sie trifft allerdings der Vorwurf zu, dass sich im neueren Bildungsdiskurs eine Rede von Bildung als Aneignung etabliert hat, ohne die damit verbundenen subjekt- und handlungstheoretischen Prämissen angemessen zu berücksichtigen und ohne zwischen der Analyse von Lern- und Bildungsprozessen auf der einen Seite und ihrer normativen Bestimmung auf der anderen Seite zu unterscheiden (vgl. Neumann/Sandermann 2008).

Versteht man Bildung und Lernen als aktives Aneignungshandeln der Subjekte stellt sich die Frage, warum bzw. unter welchen Umständen sie dazu bereit sein sollten. Nicht umsonst ist *Motivation* ein zentrales Thema schulbezogener Bildungsforschung. Psychologische Motivationstheorien erklären das Zustandekommen von Handlungen als Produkt zweier Faktoren: zum einen – und darauf konzentriert sich die Schulforschung (z.B. Rheinberg 2008) – die subjektive Erfolgserwartung bzw. das Gefühl von Selbstwirksamkeit (Bandura 1997). Sieht ein Mensch Chancen ein Handlungsziel durch eigenes Handeln erreichen zu können? Motivation setzt aber gleichzeitig auch voraus, dass ein Handlungsziel einen subjektiven Anreiz, subjektive Bedeutung hat. Hier kann man zwischen intrinsischer Motivation, die in der Handlung selbst liegt oder einem selbst ge-


wählten Handlungsziel entspringt, und extrinsischer Motivation unterscheiden, wenn das Handlungsziel von außen auferlegt ist und nur verfolgt wird, um indirekte Folgen zu erreichen bzw. abzuwenden (z.B. Sanktionen). Intrinsische Motivation ist deshalb nachhaltiger (Bandura 1977; Deci/Ryan 1985; Walther u.a. 2006). Handeln kommt nicht zustande, wenn einer der beiden Faktoren Anreiz oder Selbstwirksamkeit gar nicht besteht, man sich also entweder keine Chancen ausrechnet, das Ziel durch eigenes Handeln zu erreichen, oder das Ziel subjektiv völlig bedeutungslos ist. Motivation ist keine Eigenschaft, sondern ein Prozess, der aus subjektiven Erfahrungen mit eigener Handlungsfähigkeit in der Biographie resultiert. Insoweit als diese Erfahrungen durch strukturelle Handlungsmöglichkeiten geprägt sind, ist Motivation also nicht nur ein subjektiver, sondern auch ein sozialer Faktor, ist also nicht nur von einer sozialen Ungleichheit an Bildungs- und Lebenschancen, sondern auch von einer sozialen Ungleichheit an Motivation auszugehen (Walther 2009, vgl. Osterkamp-Holzkamp 1978).

Dies trifft auch auf eine andere Form von Aneignungshandeln zu: Strategien der *Lebensbewältigung*, ein Konzept, das in Sozialpädagogik und Jugendhilfe lange eine zentralere Rolle gespielt hat als der Bildungsbegriff. Gleichzeitig besteht insofern eine große Nähe zwischen den beiden Konzepten als Lebensbewältigung den aktiven Versuch von Subjekten beschreibt in schwierigen Situationen Handlungsfähigkeit zu erhalten oder wiederherzustellen (Böhnisch 2005, S. 46ff.). Das Konzept der Lebensbewältigung wurde in den 80er Jahren eingeführt, als die „Fiktionalität“ (Ostner 1987) des wohlfahrtsstaatlichen Versprechen eines für alle erreichbaren „guten Lebens“ offensichtlich. Die Grenzen von Vollbeschäftigung und wohlfahrts-staatlicher Integration stellten den standardisierten Normallebenslauf in Frage (Böhnisch/Schefold 1985). In dieser historischen Situation wurden biographische genauso wie gesellschaftliche Zukunft ungewisser, Zukunft, auf die eben auch Bildung im Sinne einer Weiterentwicklung zu mehr Autonomie und Reflexivität setzt. Die Perspektive auf Lebensbewältigung verhilft dagegen der gegenwärtigen Alltagspraxis und Lebensführung zu ihrem Recht gegenüber einer ungewissen Zukunft. Bil-

dung setzt in dieser Perspektive eine biographische Passung zwischen gegenwärtigem Bewältigungshandeln und einem möglichen anderen zukünftigen Selbst-Weltverhältnis voraus. Soziale Arbeit übersetzt dies in vielen Fällen so, dass der Beteiligung an formaler Bildung psychosoziale Stabilisierung vorausgehen muss. Viel grundlegender bedeutet es aber, dass Subjekte ihre gegenwärtigen Selbst- und Weltbezüge, die ihnen Identität und Handlungsfähigkeit bieten, nicht ohne weiteres zugunsten ungewisser Zukünfte aufgeben können (vgl. Mack 2008).

Das Verhältnis zwischen Bildung und Bewältigung hat aber auch noch eine andere Komponente. Es öffnet den Blick für die Bewältigungsanforderungen, die Bildung, v.a. formale Bildung,

**Der Beteiligung an formaler Bildung geht psychosoziale Stabilisierung voraus.**



selbst an Kinder und Jugendliche stellt (Böhnisch 2005, S. 164f.). Das Konzept Lebensbewältigung verweist damit gleichzeitig auf die soziale Kontextgebundenheit von Prozessen der Subjektwerdung, darauf, dass auch Bildung nicht einfach nur ein subjektiver Prozess ist, sondern einer, der in vielfacher Weise eingelagert ist in und abhängig von sozialen Zusammenhängen. Stefan Sting (2002) spricht deshalb von Sozialer Bildung und verweist damit auf die nicht nur die sozialstrukturelle, sondern auch soziokulturelle Einbettung von Bildung in alltägliche familiäre, aber auch jugendkulturelle Gesellungsformen und -praktiken.

Diese soziale Seite von Bildung gründet zuerst darin, dass die meisten (aber nicht alle!) Lernprozesse, aber – akzeptiert man das Kriterium der Reflexivität – vor allem Bildungsprozesse grundsätzlich sprachlich vermittelt sind (Koller 2006, S. 120; vgl. Winkler 2006). Bildungsprozesse sind außerdem abhängig von Interaktionen und Beziehungen. Zum einen läuft ein großer Anteil nicht nur sozialer Lernprozesse über den Vergleich mit anderen, ob nun als Versuche der Anähnlichung (Mimesis) oder der Abgrenzung. Zum anderen setzt Bildung im Sinn reflexiver Subjektivität die intersubjektive Anerkennung durch Andere als ein solches Subjekt voraus – oder: die Au-

tonomie und Identität des Subjekts und seine Abhängigkeit von der Anerkennung durch Andere sind wechselseitig miteinander verwoben, bedingen und begrenzen sich gegenseitig (Wiezorek 2005; Stojanov 2006).

Das Konzept der Anerkennung hat der Sozialphilosoph Axel Honneth (1992) ausgehend von der Hegel'schen Subjektphilosophie für die zeitgenössische Sozialwissenschaft zugänglich gemacht, indem er zum einen Subjektwerdung und Identitätsarbeit in durch Herrschaft und Ungleichheit strukturierten Kämpfen um Anerkennung verortet und das Konzept gleichzeitig für eine empirische Überprüfung operationalisiert. Honneth unterscheidet drei Modi der Anerkennung: Liebe als Voraussetzung von *Selbstvertrauen*, Recht als Voraussetzung von *Selbstachtung* und Wertschätzung als Voraussetzung von *Selbstwert* – die Analogie zur Entwicklung von Selbst-Welt-Verhältnissen ist offensichtlich (vgl. Stojanov 2006). Idealerweise bedeutet intersubjektivität die wechselseitige Anerkennung gleicher Subjekte. Dass diese Gleichheit von Anerkennungsverhältnissen nicht gegeben ist, liegt nicht nur in der tendenziellen Asymmetrie von Erziehungsverhältnissen, auf die gleich noch zu sprechen kommen wird, sondern auch in der Ungleichheit der Gesellschaft, die nicht nur Macht und Ressourcen, sondern auch Anerkennung bzw. Missachtung ungleich verteilt.

**Welche Lern- und Bildungsprozesse werden gesellschaftlich als solche anerkannt?**

So eindeutig von einem Zusammenhang zwischen Ungleichheit und Bildung auszugehen ist, so wenig wird thematisiert, wie sich dieser Zusammenhang vollzieht. So ist die Frage ungleicher Bildungschancen nicht nur eine Frage des ungleichen Zugangs

zum institutionalisierten Erwerb formaler Bildung, sondern auch eine Frage danach, welche lern- und Bildungsprozesse denn gesellschaftlich als solche anerkannt werden. Sozialisations- und Bildungsforscher wie Matthias Grundmann und Werner Helsper haben darauf hingewiesen, dass die Lebenswelten sogenannter benachteiligter Kinder und Jugendlicher nicht nur in einer größeren Distanz zu formalen Bildungssettings stehen, mit denen



ihre Lebenserfahrungen häufig nicht kompatibel sind. Ihre informellen Lern- und Bildungsprozesse werden auch seltener von anderen als solche anerkannt und dadurch auch seltener als solche bewusst und selbstreflexiv angeeignet. Zumindest formale Bildung wird deshalb leichter als Entfremdung, als reiner Anpassungszwang ohne wenigstens instrumentellen Gebrauchswert wahrgenommen (Grundmann u.a. 2004; Helsper u.a. 2008). Wie vorher bereits angedeutet, hat dies auch Auswirkungen auf Prozesse subjektiver Motivation in Bezug auf Lernen und Bildung, wenn nicht auch Handeln generell. Wem seltener bewusst wird bzw. bewusst gemacht wird, dass er oder sie aufgrund von Lernen und Bildung etwas kann – und dadurch subjektiv relevante Ziele erreichbar werden – für die/den ist das bewusste Einlassen auf Lernen oder Bildung subjektiv nicht sinnvoll (vgl. Walther 2009).

Die Frage nach der sozialen Einbettung von Lernen und Bildung und die damit verbundenen unterschiedlichen sozialen Grundlagen von Bildung bzw. dafür, wie soziale Bedingungen des Aufwachsens bildungs-




**Das Problem mag Bildung sein, die Antwort aber ist Erziehung.**

relevant werden, verweist auf Erziehung und Erziehungsverhältnisse, die Bildungsprozessen zugrunde liegen „Das Problem mag Bildung sein, die Antwort aber ist Erziehung“, so Michael Winklers (2006) Antwort auf den Bildungs,hype‘ in der Kinder- und Jugendhilfe in der Folge des 12. Kinder- und Jugendberichts, der – so Winkler – Erziehung mit Bildung verwechselt. Seiner Ansicht fällt pädagogisches Handeln generell, nicht nur in der Jugendhilfe, unter Erziehung. Es entspringt den Zielen und Absichten der Erwachsenen in Bezug auf Kinder und Jugendliche bzw. der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf ihre AdressatInnen. Erziehung impliziert Beziehung, notwendigerweise eine zuerst einmal asymmetrische Beziehung, nicht nur aufgrund der in den meisten Fällen gegebenen Abhängigkeit der AdressatInnen, sondern auch aufgrund der eindimensionalen Intentionalität: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“, so bereits Schleiermacher (2000, S. 9).

Mit dem Insistieren auf pädagogisches Handeln als Erziehung ist keineswegs eine Herabsetzung gemeint, sondern eine Präzisierung und Unterscheidung zwischen subjektiven Bildungsprozessen im Sinne reflexiver Selbst-Welt-Verhältnisse und ihren Voraussetzungen: die Sorge um leibliches Wohlergehen, das Eröffnen von Zugängen zur sozialen und natürlichen Welt sowie die Anerkennung als Person und Subjekt (vgl. Winkler 2006).

Vor diesem Hintergrund erscheint ein Systematisierungsvorschlag von Ludwig Liegle (2002) hilfreich, der zwischen Modi der Vermittlung und Modi der Aneignung unterscheidet. Modi der Vermittlung sind die intersubjektiven Prozesse von Unterricht und Erziehung, die für intentionale und darin tendenziell asymmetrische Beziehungen stehen, in denen die einen (z.B. die Erwachsenen, die PädagogInnen) wollen, dass die Anderen (die Kinder, Jugendlichen, KlientInnen) etwas Bestimmtes lernen. Modi der Aneignung sind dagegen die intrasubjektiven, aktiven, mehr oder weniger bewussten Prozesse des Lernens und der Bildung, eben der selbsttätigen Auseinandersetzung mit Welt und darüber der Identitätsbildung und Subjektwerdung. Die Beziehung zwischen beiden Modi lässt sich zwar untersuchen, aber nicht steuern. Luhmann und Schorr (1982) haben dies das grundsätzliche „Technologiedefizit der Erziehung“ genannt, wonach pädagogisches Handeln immer notwendigerweise ein Handeln mit ungewissem Ausgang ist. Oder in den Worten des Lerntheoretikers Etienne Wenger: „Learning can not be designed, it can only be designed for.“ (Wenger 1998, S. 228)



**Bildung beschreibt folglich nicht pädagogisches Handeln, sondern allenfalls dessen Ziel.**

Bildung beschreibt folglich nicht pädagogisches Handeln, sondern allenfalls dessen Ziel. Pädagogische Ziele sind immer normativ, Resultat von Aushandlungen, Kämpfen und Herrschaft. Dies ist umso relevanter, als Ungleichheit und Entfremdung Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Subjekten einschränken bzw. behindern. Wenn Bildung als reflexives Selbst-Welt-

Verhältnis und Handlungsfähigkeit auf der Basis von Aneignung mit der Überwindung von Ungleichheit und Entfremdung gleich gesetzt wird, zielt sie notwendigerweise auf eine Form gesellschaftlicher Teilhabe im Sinne von Autonomie und Selbstbestimmung, Emanzipation und Mündigkeit. Einen solches Verständnis von Bildung schlägt Albert Scherr mit dem Begriff der Subjektbildung vor (und bezieht ihn explizit auf die Jugendarbeit; Scherr 2003). Er differenziert Subjektbildung entlang von vier Dimensionen, die nicht als Stufen oder Phasen zu verstehen sind, sondern als sich wechselseitig bedingende Dimensionen:

- Subjekt-Werdung im Sinne der Entwicklung von Sprach-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit, der Erfahrung von Selbstwirksamkeit und der Erweiterung der Spielräume selbstbestimmten Handelns;
- Selbstachtung: Entwicklung des Selbstwertgefühls und grundlegender Selbstkonzepte durch Erfahrung sozialer Anerkennung;
- Selbstbewusstsein: Entwicklung des Wissens über eigene Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen sowie eines rational begründeten Selbstverständnisses;
- Selbstbestimmung: Entwicklung von Potenzialen zu einer eigensinnigen und eigenverantwortlichen Lebensgestaltung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Möglichkeiten und Zwängen.

### 3. Empirische Vergewisserung

Bevor die oben skizzierten Perspektiven und subjektiven wie sozialen Dimensionen von Bildung zusammengeführt werden, sollen sie im Folgenden auf empirische Befunde bezogen werden, weniger im Sinne einer systematischen Überprüfung als einer Plausibilisierung.

Bei den folgenden Fallbeispielen handelt es sich um die Übergangsverläufe sogenannter „benachteiligter“ Jugendlicher von der Schule in Arbeit und Beruf, die im Rahmen eines EU-Projektes zur Frage nach dem Zusammenhang von Motivation und Partizipation in den Übergängen junger Frauen und Männer in den Arbeitsmarkt erhoben wurden.<sup>2</sup> Partizipation wurde in diesem Kontext als biographische Selbstbestimmung definiert, wodurch eine Nähe zu den oben skizzierten Bildungskonzepten besteht. Im Rahmen dieses Projektes wurden aus biographischen Interviews mit Jugendlichen zu zwei Zeitpunkten im Abstand von ein bis einundeinhalb Jahren unter anderem die Verläufe ihrer Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt rekonstruiert. Dabei wurden insgesamt sechs Verlaufstypen unterschieden. Zentrales Unterscheidungskriterium war ihr jeweiliges Verhältnis bzw. ihre Distanz zu oder Abweichung von den institutionell unterstellten normalbiographisch-linearen Übergängen:

- *Glatte* Übergangsverläufe ohne Brüche entlang institutioneller normalbiographischer Vorgaben;
- *Aufsteigende* Übergangsverläufe durch das Aufstocken von Bildungsabschlüssen;
- *Alternative* Übergangsverläufe über den Ausstieg aus formal vorgegebenen Karrieren zugunsten selbst gewählter Lebensentwürfe (z.B. Selbständigkeit);

---

2 Das Projekt „Youth Policy and Participation. Potentials of Participation and Informal Learning in Young People’s Transitions into the Labour Market“ wurde 2001-2004 im Rahmen des 5. EU-Forschungsrahmenprogramms gefördert. Beteiligt waren ForscherInnen aus Dänemark, Deutschland, Großbritannien, Irland, Italien, den Niederlanden, Portugal, Rumänien und Spanien. Koordiniert wurde das Projekt vom Institut für regionale Innovation und Sozialforschung in Tübingen ([www.iris-egris.de](http://www.iris-egris.de)). Das Projekt bestand aus Projektfallstudien sowie biographischen Interviews mit Jugendlichen zu zwei Zeitpunkten ihrer Übergänge zwischen Schule und Arbeitsmarkt (vgl. Walther u.a. 2006).

- *Institutionell korrigierte* Übergangsverläufe, die nach Brüchen mittels intervenierender Maßnahmen wieder in Entsprechung zu institutionellen normalbiographischen Vorgaben verlaufen;
- *Stagnierende* Übergangsverläufe mit zahlreichen Ein- und Ausstiegen ohne Qualifikations- und Statusgewinn, in denen sich strukturelle Benachteiligung und Motivationsverlust gegenseitig verstärken;
- *Absteigende* Übergangsverläufe, in denen sich Benachteiligung und Ausgrenzungsrisiken in verschiedenen Lebensbereichen und durch prekäre Bewältigungsstrategien wechselseitig verstärken (vgl. Walther u.a. 2006; 2007).

Im Folgenden wird nur auf stagnierende und institutionell korrigierte Übergangsverläufe, die gewissermaßen den Gegenstand der Jugendhilfe Arbeit am deutlichsten betreffen.

**Beispiel 1: stagnierender Übergangsverlauf – Sercan**

<b>Kein Schulabschluss</b>	<b>Hauptschulabschluss (VHS)</b>	<b>Berufsvorbereitung, Abbruch</b>	<b>Bewährungsstrafe</b>	<b>Berufsvorbereitung</b>	<b>Ausbildung, Abbruch</b>	<b>Arbeitslos</b>
----------------------------	----------------------------------	------------------------------------	-------------------------	---------------------------	----------------------------	-------------------

Sercan, 20 Jahre, hat die Hauptschule ohne Abschluss verlassen, diesen jedoch an der Volkshochschule nachgeholt. Danach beginnt er einen Grundbildungslehrgang, um später eine Ausbildung zum Industriemechaniker anzufangen. In dieser Zeit wird er jedoch zu einer Bewährungsstrafe verurteilt. Sein Vater zwingt ihn, die Maßnahme abzubrechen und sich von seiner Clique zu lösen. In einer Berufsvorbereitungsmaßnahme fasst er wieder Fuß, u.a. aufgrund des freundschaftlichen Umgangstons. Er beginnt eine Ausbildung als Buchbinder, die er jedoch abbricht, weil er weder Vertrag noch Geld erhält.

*„Man denkt, ich hab was gepackt und dann ... wirst du weggekickt ... Da hat man irgendwie gar kein Interesse mehr überhaupt noch zu gucken.“*

Sein bisheriges Scheitern schreibt er hauptsächlich sich selbst zu. Das Intervenieren der Eltern stellt er eher als Unterstützung denn als Kontrolle und Einmischung dar.

*„Mein Fehler war ich selber ... ich hab mir immer gedacht, ah, warum Schule?“*

Er legt Wert darauf, diese Phase abgeschlossen, sich weiterentwickelt zu haben. Allerdings hat sich dies zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht in einem zählbaren Fortschritt niedergeschlagen:

*„Das kann so nicht weiter laufen ... ich komm mir nur blöd vor, normalerweise sollte ich in dem Alter selber mein Einkommen haben (...) ich will meinen Eltern zeigen, hier, ich arbeit‘ auch ... Und nicht nehmen dauernd.“*

Dieser Bildungsverlauf ist geprägt von Erfahrungen der Missachtung bzw. wenig nachhaltiger Anerkennung, die zu einem Motivationsverlust führen. Die Erfahrung begrenzter Spielräume löst zwar einen selbstreflexiven Prozess aus, aus dem neue Handlungsmotivation erwächst, allerdings ohne sich in strukturellen Handlungsmöglichkeiten realisieren zu können.

### Beispiel 2: institutionell korrigierter Übergangsverlauf – Aylin

Kein Schulabschluss	Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)	Berufsvorbereitungsmaßnahme	Betriebliche Berufsausbildung (Abbruch)	Überbetriebliche Berufsausbildung (Fortsetzung)	Zweite Betriebliche Berufsausbildung	Arbeitslos
---------------------	-------------------------------	-----------------------------	---	---	--------------------------------------	------------

Aylins (21 Jahre) bisheriger Lebensverlauf ist gekennzeichnet durch den Wechsel von der Realschule auf die Hauptschule mit der Folge erheblicher Motivationsprobleme und dem Schulabbruch zwei Monate vor der Abschlussprüfung. Sie muss ins Berufsvorbereitungsjahr und besucht danach einen Berufsvorbereitungskurs. Aus einem Praktikum ergibt sich schließ-

lich eine Ausbildung als Einzelhandelskauffrau, die sie jedoch nach einhalb Jahren abbricht. Sie hat Glück und kann die Ausbildung in einer überbetrieblichen Ausbildungsstelle erfolgreich abschließen. Da ihr Einzelhandel aber nicht gefällt, beginnt sie sofort eine zweite Ausbildung als Kauffrau im Kraftfahrzeughandel. Dies bezeichnet sie als ihren Traumberuf. Auch sie schreibt ihr zeitweiliges Scheitern sich selbst zu:

*„Ich hab viel Mist gebaut ... Hey, den Kopf, den ich jetzt hab, hätt ich den bloß damals gehabt ... meine ganze Vergangenheit hätt ich verändert ... Wenn ich damals nicht so dumm gewesen wäre, die Schule abzubrechen ...“*

Gleichzeitig sagt sie, sie habe ihren „Traumberuf“ Autoverkäuferin immer im Kopf gehabt und das habe ihr geholfen, die ungeliebte Ausbildung als Einzelhandelskauffrau als Umweg zu interpretieren und durchzuhalten. Die Zeit in der überbetrieblichen Ausbildung bezeichnet sie als Wendepunkt. Dafür, dass sie diesen Umweg durchgehalten hat, macht sie zwei Personen verantwortlich, eine nette Anleiterin in der überbetrieblichen Ausbildung und eine Mitarbeiterin der Mobilen Jugendarbeit, die durch alle Krisen und Brüchen zu ihr hält und ihr das Gefühl einer freundschaftlichen Beziehung vermittelt.

*„Wenn man sich um 'ne Person nicht kümmert, denkt die doch automatisch, juckt doch eh keinen, ob ich was hab oder nicht. So dachte ich damals. Und dann kam halt die Wende, ne. In dem du gesehn' hast, hey, es juckt doch jemanden.“*

Der Unterschied zum Bildungsverlauf von Sercan liegt zum einen in der Ressource eines Traumberufs, den ihr offensichtlich niemand als „unrealistisch“ ausgedet hat oder ausreden konnte, zum anderen in der Erfahrung der Anerkennung durch eine signifikante Andere, d.h. eine Person deren Anerkennung ihr etwas bedeutet.

### Beispiel 3: institutionell korrigierter Übergangsverlauf – Orkan

Haupt- schul- abschluss	Berufsvor- bereitungsjahr (BVJ)	Jugend- arrest	Berufs- vorbereitung	Unter- suchungshaft	Betriebliche Berufs- ausbildung	Arbeits- los
-------------------------------	------------------------------------	-------------------	-------------------------	------------------------	---------------------------------------	-----------------

Orkan, 23 Jahre, hat den Hauptschulabschluss nur mit Mühe nach mehreren unfreiwilligen Schulwechslern erreicht. Auch er muss ins Berufsvorbereitungsjahr. Wegen diverser Straftaten landet er für drei Monate im Jugendstrafvollzug. Mit Hilfe der Mobilen Jugendarbeit findet er im Anschluss einen Platz in einem Beschäftigungsprojekt, kommt aber drei Monate später wegen eines Gewaltdelikts erneut in Haft. Nach sechs Monaten kommt er frei und sucht, um seine Chancen auf ein mildes Urteil zu erhöhen, wieder mit Unterstützung der Mobilen Jugendarbeit eine Ausbildungsstelle. Er findet eine Lehrstelle als Maurer, die er eigentlich nicht will, aber mit dem Plan, sofort nach der Verhandlung abzubrechen, annimmt. Der Plan geht auf, die Strafe wird zur Bewährung ausgesetzt. Danach beschließt er, die Ausbildung erst einmal fortzusetzen – aber nur bis zur nächsten Sonderzahlung:

*„Hab ich gedacht, jetzt mach ich das so lange, bis der Gerichtstermin vorbei ist ... Dann ist der Gerichtstermin gekommen – Glück gehabt ... Da hab ich mir gesagt, Ende des Jahres gibt's Prämie, die nimmst du auch noch mit ...“*

Danach macht er doch noch einmal weiter, erst mal bis zur Zwischenprüfung usw. bis er die Ausbildung schließlich erfolgreich abschließt:

*„Und so hat es sich dann immer bei mir rausgezogen, dann kam die Zwischenprüfung, das zweite Lehrjahr, das dritte ... Umso länger ich dabei war, umso mehr ist mein Interesse gewachsen – einen guten Abschluss zu machen, richtig dabei zu sein und so.“*

Die Jugendarbeiter akzeptieren erst einmal diese rein strategische Entscheidung, was der institutionell geforderten selektiven Anpassung an das



Berufssystem ihren Schrecken nimmt und ermöglicht, sie subjektiven gebrauchswertorientierten Zielen unterzuordnen. Orkan „modularisiert“ quasi selbst seine Ausbildung und passt die Aneignung beruflicher Identität dem Rhythmus seiner eigenen Biographie an. Auch in Orkans Biographie wird deutlich, dass Motivation für ein „Herausgehen in die Welt“ erst entsteht, als es ihm gelingt eine Passung zwischen dieser Welt und seiner Biographie herzustellen, ihr einen Gebrauchswert im Kontext seiner Lebensbewältigung abzurufen; auch hier aus einer Diskrepanzerfahrung heraus, ermöglicht durch Andere, die seine Herangehensweise akzeptieren, ihn damit anerkennen. Der eigentliche Bildungsprozess liegt deshalb auch weniger darin, dass er den Abschluss schafft, als darin, dass er selbstbestimmt ein anderes Verhältnis zur Welt und zu sich selbst entwickelt.

## 4. Schlussfolgerungen

In diesem Beitrag habe ich zuerst versucht, den neuen Bildungsdiskurs in der Jugendhilfe gesellschaftlich und politisch in seiner Bezugnahme auf die Neupositionierung spätmoderner Gesellschaften als Wissensgesellschaften zu kontextualisieren, die sich durch einen gleichzeitigen wohlfahrtsstaatlichen Paradigmenwechsel von Versorgung hin zu Aktivierung auszeichnet. Ich habe zweitens versucht zu zeigen, dass auch die Rede von einem erweiterten, ganzheitlichen Bildungsbegriff im „neuen Bildungsdiskurs“ der Jugendhilfe letztlich auf institutionelle Rahmungen von Bildung bezogen bleibt und damit ihre kompensatorische, nachrangige Funktion in einem selektiven und ungleichen Bildungsregime nicht überwindet. Ich habe demgegenüber mittels einer Reihe theoretischer Unterscheidungen eine begriffliche Bestimmung von Bildung versucht:

- zwischen normativen und analytischen Aspekten;
- zwischen subjektbezogenen und sozialen Aspekten;
- zwischen Begriffen Bildung, Erziehung, Lernen, Lebensbewältigung und Anerkennung.


Gleichzeitig erfordert die Bestimmung von Bildung die Bezüge zwischen diesen Dimensionen zu analysieren. Dabei sind Unterstützung bei der Lebensbewältigung, Erziehung und Anerkennung Dimensionen pädagogischen Handelns, die Lernen und Bildung ermöglichen, aber nicht erzeugen können. Der Begriff der Aneignung verweist vielmehr darauf, dass Bildung eine Tätigkeit des Subjektes ist. Oder als Definitionsvorschlag: Bildung beschreibt subjektive Aneignungsprozesse, die zu veränderten Selbst-Welt-Verhältnissen und zu autonomer Selbstbestimmung im gesellschaftlichen Kontext führen. Sie setzen sowohl Lernen als auch Erziehung voraus, d.h. pädagogisches Handeln, das kognitive und soziale Grundlagen legt. Dazu gehört sowohl Unterstützung bei der Lebensbewältigung als auch Anerkennung. Nur partizipatorische Erziehung fördert potenziell auch emanzipatorische Bildungsprozesse (siehe Abbildung 1).

**Abbildung 1: Prozessmodell von Bildung als verändertes Selbst-Welt-Verhältnis**



Was heißt das für die Jugendhilfe? Es heißt erstens, dass sie nicht bildet, sondern erzieherisch, anerkennend und Lebensbewältigung ermöglichend Voraussetzungen dafür schafft, dass Kinder und Jugendliche sich selbst bilden. Sie kann dabei auch nicht Ungleichheit kompensieren – maximal beim Umgang mit Benachteiligung unterstützen; es sei denn, sie schafft es, über die Funktion einer kompensatorischen Erfüllungsgehilfin schulisch-formaler Bildung hinauszukommen, d.h. Emanzipation, Mündigkeit, Subjekt-Bildung unabhängig von ihrer formalen Anerkennung zu ermöglichen.

Sie sollte sich deshalb zum Beispiel nicht auf Kompetenzdiskurse einlassen, die letztlich nichts anderes sind als eine Verfeinerung und Erweiterung des funktionalen Bildungsbegriffes. Die Messung von Kompetenzen und ihre Übersetzung in mehr oder weniger Bildung dient auch in der spätmodernen Wissensgesellschaft als Grundlage für die meritokratische Zuweisung zu und Legitimation ungleicher sozialer Positionen, so lange zugrunde liegende Verteilungsungerechtigkeiten nicht prinzipiell abgebaut werden oder solange ungleiche Gesellschaften nicht über andere effiziente zur Legitimation von Ungleichheit verfügen als die Koppelung von Status an Leistung. Ein wesentlicher Unterschied zwischen dem deutschen und den skandinavischen Bildungssystemen liegt gerade darin begründet,



dass dort Ungleichheit in wesentlich höherem Maße durch sozialpolitische Umverteilungsmaßnahmen kompensiert wird und dadurch der Druck auf das Bildungssystem geringer ist.

Schließlich sollte ein partizipatorischer Bildungsbegriff an dem sich pädagogisches Handeln in der Jugendhilfe orientieren könnte, auch nicht von Bildung *zur* Teilhabe reden, sondern von Bildung *in* Teilhabe. Nur wenn sie es schafft, dass Kinder und Jugendliche die Teilnahme an ihren Angeboten selbst als Teilhabe erleben und nicht nur als Mittel zu einer eventuellen späteren Teilhabe, kann sie beanspruchen gleichermaßen zu gesellschaftlicher Integration und zur Subjektbildung von Kindern und Jugendlichen beizutragen (vgl. Walther u.a. 2006). Damit sind gleichzeitig Anforderungen an pädagogisches Handeln benannt. Erzieherisches Handeln „im Horizont von Bildung“ (Treptow 2008) muss sich durch Partizipation selbst beschränken, d.h. es muss die im Erziehungshandeln eingebaute Asymmetrie immer wieder außer Kraft setzen. Selbstbestimmung und Selbsterfahrung ermöglichen (vgl. Winkler 2000). Oder noch einmal anders formuliert: Subjekt-Sein kann man nicht lehren, man kann sich nur als Subjekt erfahren, indem man selbstbestimmt die Welt erkundet, sich aneignet und dabei als Subjekt anerkannt wird.

## 5. Literatur

- Ahmed, S. (2011): Bildungsbiographien von sogenannten benachteiligten jungen Frauen und Männern. Vortrag bei der Tagung „Übergänge junger Menschen: Bildung und Bewältigung“, Universität Tübingen, 6./7.10.2011.
- Allmendinger, J./Leibfried, S. (2003): Education and the welfare state: four worlds of competence production, in: *Journal of European Social Policy*, Vol. 13, No. 1, S. 63-81.
- Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2004): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Berger, P. A./Kahlert, H. (Hrsg.) (2005): *Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen*. Weinheim, München: Juventa
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Berlin: BMFSFJ.
- Böhnisch, L. (2005): *Sozialpädagogik der Lebensalter*. Weinheim, München: Juventa.
- Böhnisch, L./Scheffold, W. (1985): *Lebensbewältigung*. Weinheim, München: Juventa.
- Böhnisch, L./Schröer, W. (2011): *Blindflüge. Versuch über die Zukunft der Sozialen Arbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- Bundesjugendkuratorium (2001): *Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums*. Online-Dokument: [www.bundesjugendkuratorium.de](http://www.bundesjugendkuratorium.de) [27.2.2012].
- Coelen, T./Gusinde, F. (Hrsg.) (2011): *Was ist Jugendbildung*. Weinheim, München: Juventa.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.) (2004): *‘Aneignung’ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Eraut, M. (2000): „Non-formal Learning and Tacit Knowledge in Professional Work“, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, S. 113-136.
- Europäische Kommission (2001a ) *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Communication from the Commission. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission (2001b) *A new impetus for European youth. A White Paper from the Commission*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Fend, H. (1974): *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim: Beltz.
- Giddens, A. (1997): *Jenseits von links und rechts: die Zukunft radikaler Demokratie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Grundmann, M./Bittlingmayer, U.H./Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2004): *Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen*, in: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag, S.47-74.
- Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2008): *Zur Bedeutung der Schule für Jugendliche. Ambivalenzen zwischen Schule als Lebensform und Schuldistanz*. In: Bingel, G./Nordmann, A./Münchmeier, R. (Hrsg.): *Die Gesellschaft und Ihre Jugend*. Opladen, S. 189-210

- Holzcamp, K. (1993): Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Humboldt, Wilhelm von (1984): Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. von Andreas Flitner. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Jaeggi, R. (2005): Entfremdung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Koller, H.-C. (2006): Das Mögliche idnetifizieren? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, in: Pongratz, L.A./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, S. 108-124.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontjev, A. (1977): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett.
- Liegle, L. (2011): Pädagogische Prinzipien zur Rechtfertigung von Kontinuität in den Bildungsverläufen von Kindern, in: Oehlmann, S./Manning-Clechowicz, Y./Sitter, M. (Hrsg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Weinheim, München: Juventa, S.159-171.
- Luhmann, N./Schorr, E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11-41.
- Mack, W. (2008): Bewältigung, in: Coelen, T./H.-U. Otto (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS-Verlag, S.146-155.
- Marotzki, W. (2000): Allgemeine Erziehungswissenschaft und Biographieforschung, in: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Opladen: Leske & Budrich, S. 49-65.
- Müller, B. (2010): Bildung, Erziehung und Sozialisation als Grundbegriffe der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, in: Ahmed, S./Höblich, D. (Hrsg.) (2010): Theoriekonzepte für die Kooperation Jugendhilfe-Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15-30.
- Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz: Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske & Budrich.
- Neumann, S./Sandermann, P. (Hrsg.) (2009): Kultur und Bildung : neue Fluchtpunkte für die sozialpädagogische Forschung? Wiesbaden: VS Verlag.
- Nohl, A.-M. (2005): Bildung und Spontaneität. Opladen: Barbara Budrich.
- OECD (2001). Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Olk, T. (2009): Transformationen im deutschen Sozialstaatsmodell. Der „Sozialinvestitions-staat“ und seine Auswirkungen auf die Soziale Arbeit, in: Kessl, F./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2009): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa, S. 23-35.
- Holzcamp-Osterkamp, U. (1978): Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Ostner, I. (1987): Individualisierung der Familie? In: Karsten, M. E./Otto, H.-U. (Hrsg.): Die sozialpädagogische Ordnung der Familie. Beiträge zum Wandel familialer Lebensweisen und sozialpädagogischer Interventionsformen. Weinheim, München: Juventa, S. 125-145.
- Otto, H.-U. /Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Rauschenbach, T. (1999): Das sozialpädagogische Jahrhundert: Analysen zur Entwicklung sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim, München: Juventa.

- Rauschenbach, T. (2009): *Zukunftschance Bildung : Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim, München: Juventa.
- Rheinberg, F. (2008): *Motivation*. 7. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rychen, D. S./Salganik, L. H. (2003): *Key Competencies for a Successful Life in a Well-functioning Society*. Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Scherr, A. (2003): *Jugendarbeit als Subjektbildung*, in: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt*. Opladen: Leske & Budrich, S. 87-102.
- Schleiermacher, F. (2000): *Texte zur Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9.
- Solga, H. (2005): *Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen*. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen*. Weinheim: Juventa, S. 19-38
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.) (2007): *Subjektorientierte Übergangsforschung*. Weinheim, München: Juventa.
- Sting, S. (2002): *Zwischen dumm und klug. Perspektiven sozialer Bildung in der Wissensgesellschaft*. In: *Neue Praxis*, (3), S. 231-241.
- Stojanov, K. (2006): *Bildung und Anerkennung: soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sünker, H. (1989): *Bildung, Alltag und Subjektivität: Elemente zu einer Theorie der Sozialpädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Treptow, R. (2008): *Gegenwart gestalten – auf Ungewissheit vorbereiten. Bildung in der Heimerziehung*. In: *Neue Praxis*, 1/2008, 38 Jg., S. 7-24.
- Vygostkij, Lev S. (1962): *Thought and Language*. Chicago: Mit Press.
- Walther, A. (2009): „It was not my choice, you know?“ *Young people’s subjective views and decision making processes in biographical transitions*, in: Schoon, I./Silbereisen, R. (Hrsg.): *Transitions from School to Work: Globalisation, Individualisation and Patterns of Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 121-145.
- Walther, A. (2011): *Making the lifelong learning citizen? Europäische Perspektiven einer aktivierenden Lebenslaufpolitik?* In: *Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Bildung des Effective Citizen – Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf?* Weinheim, München: Juventa, S. 139-157.
- Walther, A./du Bois-Reymond, M./Biggart, A. (Hrsg.) (2006): *Participation in Transition? Motivation of young adults in Europe for learning and working*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Wenger, E. (1999) *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiezorek, C. (2005): *Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Winkler, M. (1988): *Theorie der Sozialpädagogik*. Freiburg: Lambertus.
- Winkler, M. (2000): *Diessets der Macht. Partizipation in ‚Hilfen zur Erziehung‘*, in: *Neue Sammlung*, 40(2), S. 187-209
- Winkler, M. (2006): *Bildung mag zwar die Antwort sein – das Problem aber ist die Erziehung. Drei Thesen*, in: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 4(2), S. 182-201.

# Ihr Kontakt zur GEW

## Unsere Adressen

### GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7  
70176 Stuttgart  
Telefon: 0711/21030-0  
Telefax: 0711/21030-45  
E-Mail: [info@gew-bw.de](mailto:info@gew-bw.de)  
[www.gew-bw.de](http://www.gew-bw.de)

### GEW Bayern

Schwanthalerstraße 64  
80336 München  
Telefon: 089/544081-0  
Telefax: 089/53894-87  
E-Mail: [info@gew-bayern.de](mailto:info@gew-bayern.de)  
[www.gew-bayern.de](http://www.gew-bayern.de)

### GEW Berlin

Ahornstraße 5  
10787 Berlin  
Telefon: 030/219993-0  
Telefax: 030/219993-50  
E-Mail: [info@gew-berlin.de](mailto:info@gew-berlin.de)  
[www.gew-berlin.de](http://www.gew-berlin.de)

### GEW Brandenburg

Alleestraße 6a  
14469 Potsdam  
Telefon: 0331/27184-0  
Telefax: 0331/27184-30  
E-Mail: [info@gew-brandenburg.de](mailto:info@gew-brandenburg.de)  
[www.gew-brandenburg.de](http://www.gew-brandenburg.de)

### GEW Bremen

Bahnhofsplatz 22-28  
28195 Bremen  
Telefon: 0421/33764-0  
Telefax: 0421/33764-30  
E-Mail: [info@gew-hb.de](mailto:info@gew-hb.de)  
[www.gew-bremen.de](http://www.gew-bremen.de)

### GEW Hamburg

Rothenbaumchaussee 15  
20148 Hamburg  
Telefon: 040/414633-0  
Telefax: 040/440877  
E-Mail: [info@gew-hamburg.de](mailto:info@gew-hamburg.de)  
[www.gew-hamburg.de](http://www.gew-hamburg.de)

### GEW Hessen

Zimmerweg 12  
60325 Frankfurt am Main  
Telefon: 069/971293-0  
Telefax: 069/971293-93  
E-Mail: [info@gew-hessen.de](mailto:info@gew-hessen.de)  
[www.gew-hessen.de](http://www.gew-hessen.de)

### GEW Mecklenburg-Vorpommern

Lübecker Straße 265a  
19059 Schwerin  
Telefon: 0385/48527-0  
Telefax: 0385/48527-24  
E-Mail: [landesverband@gew-mv.de](mailto:landesverband@gew-mv.de)  
[www.gew-mv.de](http://www.gew-mv.de)

### GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16  
30175 Hannover  
Telefon: 0511/33804-0  
Telefax: 0511/33804-46  
E-Mail: [email@gew-nds.de](mailto:email@gew-nds.de)  
[www.gew-nds.de](http://www.gew-nds.de)

### GEW Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11  
45141 Essen  
Telefon: 0201/29403-01  
Telefax: 0201/29403-51  
E-Mail: [info@gew-nrw.de](mailto:info@gew-nrw.de)  
[www.gew-nrw.de](http://www.gew-nrw.de)

### GEW Rheinland-Pfalz

Neubrunnenstraße 8  
55116 Mainz  
Telefon: 06131/28988-0  
Telefax: 06131/28988-80  
E-Mail: [gew@gew-rlp.de](mailto:gew@gew-rlp.de)  
[www.gew-rlp.de](http://www.gew-rlp.de)

### GEW Saarland

Mainzer Straße 84  
66121 Saarbrücken  
Telefon: 0681/66830-0  
Telefax: 0681/66830-17  
E-Mail: [info@gew-saarland.de](mailto:info@gew-saarland.de)  
[www.gew-saarland.de](http://www.gew-saarland.de)

### GEW Sachsen

Nonnenstraße 58  
04229 Leipzig  
Telefon: 0341/4947404  
Telefax: 0341/4947406  
E-Mail: [gew-sachsen@t-online.de](mailto:gew-sachsen@t-online.de)  
[www.gew-sachsen.de](http://www.gew-sachsen.de)

### GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6  
39114 Magdeburg  
Telefon: 0391/73554-0  
Telefax: 0391/73134-05  
E-Mail: [info@gew-lsa.de](mailto:info@gew-lsa.de)  
[www.gew-lsa.de](http://www.gew-lsa.de)

### GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24  
24103 Kiel  
Telefon: 0431/5195-1550  
Telefax: 0431/5195-1555  
E-Mail: [info@gew-sh.de](mailto:info@gew-sh.de)  
[www.gew-sh.de](http://www.gew-sh.de)

### GEW Thüringen

Heinrich-Mann-Straße 22  
99096 Erfurt  
Telefon: 0361/59095-0  
Telefax: 0361/59095-60  
E-Mail: [info@gew-thueringen.de](mailto:info@gew-thueringen.de)  
[www.gew-thueringen.de](http://www.gew-thueringen.de)

### Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand

Reifenberger Straße 21  
60489 Frankfurt am Main  
Telefon: 069/78973-0  
Telefax: 069/78973-201  
E-Mail: [info@gew.de](mailto:info@gew.de)  
[www.gew.de](http://www.gew.de)

### GEW-Hauptvorstand Parlamentarisches Verbindungsbüro Berlin

Wallstraße 65  
10179 Berlin  
Telefon: 030/235014-0  
Telefax: 030/235014-10  
E-Mail: [parlamentsbuero@gew.de](mailto:parlamentsbuero@gew.de)



# Antrag auf Mitgliedschaft

(Bitte in Druckschrift ausfüllen)



...Online Mitglied werden unter  
[www.gew.de/Mitgliedsantrag.html](http://www.gew.de/Mitgliedsantrag.html)

## Persönliches

Frau/Herr

Nachname (Titel)

Vorname

Straße, Nr.

Postleitzahl, Ort

Telefon

E-Mail

Geburtsdatum

Nationalität

gewünschtes Eintrittsdatum

bisher gewerkschaftlich organisiert bei

von/bis (Monat/Jahr)

Name / Ort der Bank

Kontonummer

BLZ

## Berufliches

Berufsbezeichnung für Studierende: Berufsziel

Fachgruppe

Diensteintritt / Berufsanfang

Tarif- / Besoldungsgebiet

Tarif / Besoldungsgruppe

Stufe seit

Bruttoeinkommen Euro monatlich (falls nicht öffentlicher Dienst)

Betrieb / Dienststelle / Schule

Träger des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Postleitzahl, Ort des Betriebs/der Dienststelle / der Schule

## Ihr Mitgliedsbeitrag:

- BeamtInnen zahlen 0,75 Prozent der Besoldungsgruppe und -stufe, nach der sie besoldet werden.
- Angestellte zahlen 0,7 Prozent der Entgeltgruppe und Stufe, nach der vergütet wird.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe I des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrages.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Mitglieder im Ruhestand zahlen 0,66 Prozent ihrer Ruhestandsbezüge.

## Beschäftigungsverhältnis:

- Honorarkraft
- angestellt
- beurlaubt ohne Bezüge
- beamtet
- in Rente / pensioniert
- im Studium
- Altersteilzeit
- in Elternzeit
- befristet bis .....
- teilzeitbeschäftigt mit ..... Std./Woche
- teilzeitbeschäftigt mit ..... Prozent
- Referendariat / Berufspraktikum
- arbeitslos
- Sonstiges .....

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen. Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Der Austritt ist mit einer Frist von drei Monaten schriftlich dem Landesverband zu erklären und nur zum Ende eines Kalendervierteljahres möglich.

Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag ermächtige ich die GEW zugleich widerruflich, den von mir zu leistenden Mitgliedsbeitrag vierteljährlich von meinem Konto abzubuchen.

Ort, Datum

Unterschrift

## wird von der GEW ausgefüllt

GEW-KVI-OV

Dienststelle

Fachgruppe

Kassiererstelle

Tarifbereich

Beschäftigungsverhältnis

Mitgliedsbeitrag Euro

Startmonat

Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand.

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

Vielen Dank!  
Ihre GEW





