

Bildungsarmut als soziales Problem

Florian Ferger

Florian Ferger

Bildungsarmut als soziales Problem

SFB 882 Working Paper Series, No. 49
DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities
Research Project A5
Bielefeld, January 2015

SFB 882 Working Paper Series
General Editors: Martin Diewald, Thomas Faist and Stefan Liebig
ISSN 2193-9624

This publication has been funded by the German Research Foundation (DFG).

SFB 882 Working Papers are refereed scholarly papers. Submissions are reviewed by peers in a two-stage SFB 882 internal and external refereeing process before a final decision on publication is made.

The Working Paper Series is a forum for presenting works in progress. Readers should communicate comments on the manuscript directly to the author(s).

The papers can be downloaded from the SFB 882 website <http://www.sfb882.uni-bielefeld.de/>

SFB 882 "From Heterogeneities to Inequalities"
University of Bielefeld
Faculty of Sociology
PO Box 100131
D-33501 Bielefeld
Germany
Phone: +49-(0)521-106-4942 or +49-(0)521-106-4613
Email: office.sfb882@uni-bielefeld.de
Web: <http://www.sfb882.uni-bielefeld.de/>

DFG Research Center (SFB) “From Heterogeneities to Inequalities”

Whether fat or thin, male or female, young or old – people are different. Alongside their physical features, they also differ in terms of nationality and ethnicity; in their cultural preferences, lifestyles, attitudes, orientations, and philosophies; in their competencies, qualifications, and traits; and in their professions. But how do such heterogeneities lead to social inequalities? What are the social mechanisms that underlie this process? These are the questions pursued by the DFG Research Center (Sonderforschungsbereich (SFB)) “From Heterogeneities to Inequalities” at Bielefeld University, which was approved by the German Research Foundation (DFG) as “SFB 882” on May 25, 2011.

In the social sciences, research on inequality is dispersed across different research fields such as education, the labor market, equality, migration, health, or gender. One goal of the SFB is to integrate these fields, searching for common mechanisms in the emergence of inequality that can be compiled into a typology. More than fifty senior and junior researchers and the Bielefeld University Library are involved in the SFB. Along with sociologists, it brings together scholars from the Bielefeld University faculties of Business Administration and Economics, Educational Science, Health Science, and Law, as well as from the German Institute for Economic Research (DIW) in Berlin and the University of Erlangen-Nuremberg. In addition to carrying out research, the SFB is concerned to nurture new academic talent, and therefore provides doctoral training in its own integrated Research Training Group. A data infrastructure project has also been launched to archive, prepare, and disseminate the data gathered.

Research Project A5 “The Welfare State and Education: An International Comparison of Educational Poverty”

This project studies the determinants and effects of educational poverty from an international comparative perspective. It views educational poverty as a central concept in the contemporary welfare-state debate around intersections between social policy and education policy. Specifically, it addresses the following questions:

- How can educational poverty be defined, measured, and described? Although different approaches are available, they have seldom been applied to conduct comparative analyses from an international perspective. As part of the project, these approaches will be examined and compared.
- How can the emergence of educational poverty be explained? Here, educational poverty is viewed as one specific aspect of educational inequality. The study investigates how the relationship between the heterogeneity of individual characteristics and patterns of unequal access to education vary across different institutional contexts.
- What are the effects of educational poverty? The project studies the degree to which the educationally disadvantaged are affected by unemployment, poor positions on the labor market, and low pay. It also asks whether national differences in the frequency of these effects can be attributed to differences in institutional framing conditions.

The project combines a broad-based comparison between nations with a more detailed, longitudinal, nation-based analysis. The institutional framing conditions are mapped by means of a specially developed macro database. Together with micro data from the International Adult Literacy Survey (IALS), this will serve as the basis for multilevel empirical analyses of the determinants and effects of educational poverty. For Germany, more detailed longitudinal analyses will be carried out using data from the German Socio-Economic Panel Study (SOEP).

The Authors

Florian Ferger is a PhD candidate at the Bielefeld Graduate School in History and Sociology. His research interests include social policy, relationships between social and educational policies, labour markets and the history of labour.

Contact: florian.ferger@uni-bielefeld.de

Bildungsarmut als soziales Problem

Florian Ferger

SFB 882 »Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten«, Universität Bielefeld

Zusammenfassung

Von Bildungsarmut zu sprechen bedeutet, eine sozialpolitische Perspektive auf Bildung einzunehmen. Vertreter des Konzeptes argumentieren, dass Bildungsarmut gesellschaftliche Teilhabe verhindere und daher – wie materielle Armut auch – sozialpolitisch zu bekämpfen sei. In dem Beitrag wird der Begriff der Bildungsarmut in der breiteren Diskussion um die sozialpolitische Funktion von Bildung verortet. Es werden mögliche sozialpolitische Konzeptionalisierungen diskutiert und auf offene Fragen und Schwächen des Ansatzes hingewiesen. Abschließend werden Chancen und Risiken des Bildungsarmuts-Begriffes diskutiert.

Keywords: Bildung, Bildungsarmut, Soziale Ungleichheit, Armut, Wohlfahrtsstaat

1 Einführung

Der Begriff Bildungsarmut wurde 1999 von Jutta Allmendinger in die deutsche Diskussion eingeführt und wird seitdem zunehmend Thema sozialwissenschaftlicher Literatur (Anger u. a. 2006, Bacher, Hirtenlehner und Kupfer 2010, Lohauß u. a. 2010, Tenorth 2010, Teltemann und Windzio 2013). Ziel von Allmendingers Begriffsbestimmung war es, die »genuin sozialpolitische Komponente von Bildung aufgrund ihrer zentralen Bedeutung für die Verteilung von Erwerbchancen und Lebenslagen und damit für gesellschaftliche Teilhabe hervorzuheben« (Solga 2011: 415). Aufgrund weitreichender negativer Folgen geringer Bildung solle Bildungsarmut – wie materielle Armut auch – sozialpolitisch und auf das Individuum bezogen gemessen und bekämpft werden (Allmendinger 1999: 39).

In der Diskussion wird damit die Prämisse der allgemeinen Armutsforschung – dass Armut gesellschaftlich inakzeptabel sei und bekämpft werden müsse – übernommen und auf das individuelle Bildungsniveau übertragen. Es wird versucht, für Bildung eine *Armutsgrenze* festzulegen, um Bildungsarmut als »nicht mehr hinnehmbares, nach Intervention und Veränderung rufendes Ausmaß an Abweichung ›nach unten‹« zu bestimmen (Hacket, Preißler und Ludwig-Mayerhofer 2001: 99). Über den Armutaspekt wird also eine explizit normative Dimension eingeführt, die sich in den neutraleren Begriffen *Bildungsungleichheit* und darauf verweisend *geringe Bildung* zunächst nicht findet. Die zunehmende Popularität des Begriffes fällt dabei in eine Zeit, in der Bildung in wohlfahrtsstaatlichen Diskussionen zunehmend zentral gesetzt wird. Weitgehend unbeantwortet bleibt in dieser Diskussion allerdings die Frage, ob Bildungsarmut tatsächlich wie

materielle Armut auch *bekämpft werden kann* und wie dies geschehen *soll*. Ein einheitliches Verständnis und präzise Begrifflichkeiten konnten bisher nicht entwickelt werden. In der Literatur zeigt sich dies in einer recht beliebigen Verwendung des Begriffes, häufig bleibt unklar, ob tatsächlich von Bildungsarmut gesprochen wird, oder ob nicht einfach ›geringe Bildung‹ durch einen anderen Begriff ersetzt wurde.

Die Problematisierung geringer Bildung ist nun keineswegs selbstverständlich und historisch neueren Datums, die massive Aufwertung von Bildung in modernen stratifizierten Gesellschaften kann ohne Rückgriff auf kulturelle Deutungsmuster nicht erklärt werden (vgl. Meyer 2008). Ich werfe daher im ersten Teil dieses Artikels (Abschnitt 2) die Frage auf, wieso Bildung in aktuellen Diskussionen zum Wandel des Wohlfahrtsstaates zunehmend zentral gesetzt wird und welche Rolle dem Begriff der Bildungsarmut hierbei zukommt. Im zweiten Teil diskutiere ich, wie Bildungsarmut als sozialwissenschaftlicher Begriff konzeptionalisiert werden kann und in Teilen auch schon konzeptionalisiert wird (Abschnitt 3) um im dritten Teil Probleme und Schwächen des Ansatzes aufzuzeigen (Abschnitt 4). Zusammenfassend diskutiere ich dann Chancen und Risiken des Bildungsarmutsbegriffes.

2 Bildungsarmut als soziales und sozialpolitisches Problem

Nicht jedes individuelle Problem ist auch ein soziales Problem. »Vielmehr bedarf es kollektiver Definitionsprozesse, um bestimmte soziale Sachverhalte zum ›sozialen Problem‹ zu erheben« (Kaufmann 1982: 64f). Zunächst müssen deutungsmächtige Personengruppen und Akteure (Betroffene, Politiker, Sozialwissenschaftler etc.) sowohl zu der Vorstellung gelangen, dass ein gewisser Zustand gesellschaftlich inakzeptabel ist (normative Ebene) als auch über Erklärungen verfügen, warum dieser Zustand ein Problem darstellt (kognitive Ebene). Es muss damit ein »öffentliches Interesse« an der Veränderung dieses Zustandes vorliegen, das auch über »Vorstellungen über die potentielle Bedrohung einer sozialen Ordnung« generiert wird (ebd.).

Das Konzept der Bildungsarmut und die steigende Popularität des Begriffes verweisen genau auf diese zunehmende Wahrnehmung von geringer Bildung als *soziales Problem*. Dies zeigt Übertragung der Armut-Semantik auf den Bereich der Bildung. Schon nach Georg Simmel ist *Armut* nicht als ein bestimmtes Ausmaß von Mangel und Entbehrung zu verstehen, sondern definiert sich über die Beziehung zwischen dem Armen und der Gesellschaft. Simmel definiert somit Armut nicht als quantitativ festzulegender Zustand, »sondern nur nach der sozialen Reaktion, die auf einen gewissen Zustand hin eintritt« (Simmel 1958: 371f). Diesem genuin soziologischen Verständnis entsprechend wird ein gering Gebildeter erst dann zum Bildungsarmen, wenn die Gesellschaft diesen Zustand als *veränderungswürdiges soziales Problem wahrgenommen hat*. Zur Entstehung von Bildungsarmut bedarf es kollektiver Definitionsprozesse in denen geringe Bildung als soziales Problem konstruiert, und damit erst zum ›illegitimen‹ oder sogar ›defizitären‹ Zustand und als *interventionsbedürftig* angesehen wird.

Im Folgenden wird die These aufgestellt, dass insbesondere das zunehmende Sichtbarwerden *negativer Folgen* geringer Bildung zur Entstehung des Konzeptes der Bildungsarmut geführt hat. Ein erster Hinweis darauf ist der Entstehungszeitpunkt des Begriffes,

der deutlich *nach* der Bildungsexpansion zu verorten ist. Geringe Bildung wurde also erst nach der Höherqualifizierung breiter Bevölkerungsteile zu einem sozialen Problem, das einen neuen Begriff erforderte. Wäre geringe Bildung *per se* das Problem, so hätte das Problem der Bildungsarmut im Zuge der Bildungsexpansion kleiner werden müssen. Auf der sozialstrukturellen Ebene legen dies die Arbeiten von Heike Solga nahe: erst die Bildungsexpansion führte zur heute vorzufindenden Marginalisierung von Hauptschülern als potentiell von Bildungsarmut bedrohter Gruppe (Solga und Wagner 2001).

2.1 Bildungspolitik als Sozialpolitik

Die Auffassung, dass Bildungspolitik als Teil von Sozialpolitik verstanden werden sollte, erfreut sich derzeit großer Popularität. Nach dem Vorbild der angelsächsischen Länder müsse Deutschland zu »einer integrierten Betrachtung von Sozial- und Bildungspolitik« (Baumert und Maaz 2010: 159) kommen (vgl. auch Allmendinger und Leibfried 2002, Allmendinger und Leibfried 2003a). Begründet wird diese Forderung regelmäßig über den engen Zusammenhang von Bildungsniveau und der Verteilung gesellschaftlich wertgeschätzter Positionen.

Die Diskussion um Bildungsarmut kann als ein Spezialfall der Diskussion um die Folgen von Bildung analysiert werden – mit dem Unterschied, dass statt positiver Folgen von »mehr« Bildung die negativen Folgen von »zu wenig« Bildung betont werden. Wenn auch die Debatte um Bildungsarmut bisher vor allem in Deutschland geführt wird, so verweist sie gleichzeitig auf sehr viel breitere Diskussionen um die Funktion von Bildung in modernen Gesellschaften. Hier ist nicht der Platz um umfassend darzustellen welche Folgen Bildung in aktuellen sozialpolitischen Diskussionen zugeschrieben werden. Einen paradigmatischen Überblick gibt eine Broschüre des vom englischen Bildungsministerium finanzierten »Centre for Research on the Wider Benefits of Learning« (Feinstein u. a. 2008). Entsprechend dieser Überblickspublikation – die sich auf umfangreiche wissenschaftliche Literatur beruft – scheint Bildung der Schlüssel eigentlich aller bekannten sozialen Probleme zu sein, sowohl auf individueller, als auch auf kollektiver Ebene. Auf der individuellen Ebene befördere Bildung das individuelle Wohlbefinden, die Produktivität auf dem Arbeitsmarkt, Gesundheit und das positive Wirken als engagierter Staatsbürger sowie als Elternteil. Auf der kollektiven Ebene würden soziale Netzwerke, das gegenseitige Vertrauen und damit sozialer Zusammenhalt gestärkt. Darüber hinaus werde die Kriminalitätsrate gesenkt, wirtschaftliches Wachstum und gesamtgesellschaftlicher Wohlstand gesteigert.

Die in der Politik weit verbreitete Auffassung, dass Bildung eine geeignete Form von Sozialpolitik sei, ist ein Beispiel dafür, wie sozialwissenschaftlich produziertes Wissen auf ihren Gegenstandsbereich zurückwirkt. Im Rahmen einer zunehmenden Verwissenschaftlichung von Politik (vgl. Vobruba 1991) gehört das Wissen über die Marginalisierung gering Gebildeter inzwischen zum Standardrepertoire politischer Akteure. Bildungsarmut wird zum sozialpolitisch zu behandelnden Problem. Dabei zeigen politische Diskussionen deutlich, dass der Zusammenhang als *kausal* gedacht wird. Da fehlende Bildung die Ursache für schlechte Jobchancen, geringe Einkommen etc. sei, könne Bildungspolitik die Ursache *präventiv* bekämpfen und den Sozialstaat entlasten. Hier ist sich beispielsweise die NRW-Ministerpräsidentin Hannelore Kraft mit einer Reihe namhafter Wissenschaftler einig (Allmendinger 1999, Zurheide 2011, Wößmann und Hanushek 2013). Bildung

wird als Ursache einer Reihe von Folgen aufgefasst, wobei hoher Bildung positive und geringer Bildung negative Folgen zugeschrieben werden. Dabei kann zwischen individuellen und kollektiven Folgen unterschieden werden. In einer der ersten Arbeiten, die explizit auf die sozialpolitische Dimension von Bildung fokussiert, arbeitet Janet Finch heraus, wie wichtig eine Betonung gesamtgesellschaftlicher – also kollektiver – Folgen für die Durchsetzungschancen bildungspolitischer Ziele ist. Sie betont »*that ›individual's benefit‹ rationales for education seldom get translated into public policy unless they are linked with justification which relate to ›society's benefit‹*« (Finch 1984: 94). Solche Begründungsmuster dominieren zur Zeit die politische Diskussion und finden sich besonders prägnant auf europäischer Ebene. Im Rahmen der *Lissabon-Strategie* der Europäischen Union und auch im Nachfolgeprogramm *Europa 2020* spielt Bildung eine entscheidende Rolle als Mittel wirtschaftlicher Entwicklung und Modernisierung. László Andor, EU-Kommissar für Beschäftigung, Soziales und Integration bringt diese Ansicht auf den Punkt: »*Human capital investment is a key tool for improving our economic situation and meeting Europe 2020 targets for employment, education and poverty reduction*« (Andor 2011). Die diskutierten Folgen von Bildung sind damit insbesondere kollektiver Art: Innovationen, Wettbewerbsfähigkeit und Wirtschaftswachstum, wobei individuelle und kollektive Folgen in Form einer *win-win*-Situation ins Verhältnis gesetzt werden: Gebildete Individuen förderten die Innovationskraft und damit die Wettbewerbsfähigkeit der Volkswirtschaft, dies führe zu Wachstum, schaffe Arbeitsplätze und vergrößere den umzuverteilenden Kuchen (vgl. Europäische Kommission 2010).

Insbesondere in Studien wirtschaftsnaher Organisationen finden sich Quantifizierungen der negativen Folgen von Bildungsarmut. Die *Bertelsmann-Stiftung* fragt »Was unzureichende Bildung kostet« (Wößmann und Piopiunik 2009) und gibt auch gleich die Antwort: jede bildungsarme Person koste ›den Steuerzahler‹ 22.000 Euro (Allmendinger, Giesecke und Oberschachtsiek 2011).¹ Ein Gutachten des *Instituts der deutschen Wirtschaft Köln* problematisiert Bildungsarmut als fehlende Beschäftigungsfähigkeit und Humankapitalschwäche und damit als makroökonomisches Problem. Dieses Muster findet sich in aktuellen Diskussionen zum Wandel des Wohlfahrtsstaates. Bildung wird aufgrund der den Wohlfahrtsstaat betreffenden positiven Folgen zu einer zentralen sozialpolitischen Maßnahme.

2.2 Bildung im *Social Investment Welfare State*

Sozialwissenschaftlich diskutiert und analysiert wurde dabei in jüngster Zeit insbesondere das Paradigma des »*Social Investment Welfare State*« (Morel, Palier und Palme 2012). Anhand dieser Diskussion kann gut illustriert werden,² wie Bildung als soziales

¹ Zur Diskussion dieser Studie vgl. unten, Abschnitt 4.1

² In der sozialpolitischen Literatur wurden die entscheidenden Merkmale des Konzeptes inzwischen detailliert herausgearbeitet, indem es als kognitiv und normativ relativ geschlossenes Paradigma identifiziert und dem des »klassischen« bzw. »keynesianischen« Wohlfahrtsstaat idealtypisch gegenübergestellt wurde (Dingeldey 2005, Brettschneider 2008). Demnach wird das Paradigma verstanden als »*a new welfare repertoire based on consistent normative principles, coherent causal understanding, (re-)distributive concerns and institutional practices – a repertoire that is comparable in its generalities to that of the male-breadwinner Keynesian welfare state of the post-war decades*« (Hemerijck 2006: 1). Trotz nicht zu vernachlässigender Unterschiede in den Konzeptionen, wie sie beispielsweise von Esping-Andersen (2002) und Giddens (1998) vertreten werden (vgl. Jenson 2009: 42 und im

Problem konstruiert wird, da hier Bildung so zentral gesetzt wird, wie nie zuvor in wohlfahrtsstaatlichen Diskussionen. Die Relevanz *investiver* sozialstaatlicher Ideen zeigt sich darin, dass *Social Investment* als derzeit dominantes Paradigma normativer Sozialstaatskonzeptionen verstanden werden muss (Dingeldey 2005: 284). Es prägt den Diskurs in fast allen westlichen Wohlfahrtsstaaten (Brettschneider 2008: 20), wird von globalen Akteuren wie der EU und der OECD empfohlen und hat in Deutschland zum Konzept der »aktivierenden Sozialpolitik« geführt, das Äquivalente in den meisten europäischen Ländern hat (Fromm und Sproß 2008).

Im Sozialinvestitionsparadigma vermischen sich kognitive und normative Argumentationsstrategien (Brettschneider 2008: 21) in denen Aussagen darüber getroffen werden, warum geringe Bildung ein Problem darstellt und dagegen interveniert werden sollte. Dabei wird zwischen »investiven« und »konsumptiven« Sozialausgaben unterschieden. Investive Sozialausgaben sind solche, die sich *in Zukunft rentieren* (Jenson und Saint-Martin 2003: 92), wobei hiermit insbesondere Investitionen in *Humankapital* gemeint sind. Solche Investitionen sind Bildungsinvestitionen (insbesondere frühkindliche Förderung aufgrund der höheren »Rendite«), aktive Familienpolitik (ebenfalls mit dem Ziel der Generierung von Humankapital), aber auch andere Maßnahmen wie Gesundheitsprävention (vgl. Tabelle 1). Diesen, auf die Gestaltung zukünftiger Marktprozesse gerichteten Maßnahmen werden »klassische«, konsumptive sozialpolitische Maßnahmen gegenübergestellt, die primär als Kostenfaktor gesehen werden (Brettschneider 2008: 26). Investive

Tabelle 1: Investive und konsumptive Sozialausgaben

| consumptive spending | social investment |
|--|--|
| - »Passive« labour market policies: cash transfers | - »Active« labour market policies: training, counselling, job placement |
| - Social assistance: cash transfers | - Education: especially early childhood education |
| - Pensions: cash transfers | - Family policies: parental leaves, family services (universal day care, preschool attendance) |
| - Health: compensatory measures | - Health: preventive measures |

Quelle: Brettschneider 2008: 25

Sozialausgaben werden dabei grundsätzlich konsumptiven vorgezogen. » *The guideline is investment in human capital wherever possible, rather than direct provision of economic maintenance*« (Giddens 1998: 117). Ziel ist dabei die Inklusion möglichst aller in den

Hinblick auf die angelsächsische vs. skandinavische Variante von *Social Investment*: Busemeyer und Nikolai 2010), gehe ich davon aus, dass es Grundzüge des Konzeptes gibt, die in allen Varianten vertreten werden.

Arbeitsmarkt. Dem Sozialinvestitionsstaat liegt »die sozialpolitische Norm des *Individual Adult Worker* zugrunde und damit die Prämisse einer – mittelfristig umzusetzenden – Universalisierung der Arbeitsmarktteilhabe« (Dingeldey 2005: 292). Dieses Ziel wird nicht mehr, wie im keynesianischen Wohlfahrtsstaat (hier noch ausschließlich bezogen auf den *male breadwinner*), durch Vollbeschäftigungspolitik mittels Nachfragesteuerung (also durch politische Maßnahmen, die auf die Makro-Ebene der Gesellschaft zielen) zu erreichen versucht. Statt dessen setzt »*social investment*« auf Mikro-Steuerung: die Anpassung des Individuums an die Anforderungen der modernen Arbeitsmärkte (ebd.: 288). In Programmen aktivierender Sozialpolitik werden daher *Bildungsprogramme* durchgeführt, die in ihrer *Wirkung* auf die erneute *Inklusion* in den Arbeitsmarkt abzielen.

Bildung – in Form von Humankapital – ist also auch hier ein Mittel, das zukünftig positive Folgen für Individuum und Gesellschaft abwerfe und auf diese Art und Weise geeignet sei, soziale Probleme zu lösen und damit auch den Sozialstaat in Zukunft zu entlasten. Es zeigen sich damit deutliche semantische Überschneidungen zwischen dem Konzept der Bildungsarmut und Diskussionen zum Wandel des Wohlfahrtsstaates: In beiden Konzeptionen wird geringe Bildung zum *interventionsbedürftigen Problem*. Interventionen zielen daher in beiden Fällen auf die Veränderung eines als unzureichend angesehenen Bildungsniveaus. Diese semantische Nähe führt dazu, dass Jutta Allmendingers begriffsprägender Artikel zu Bildungsarmut auch als Plädoyer für eine »investive« Sozialpolitik gelesen werden könnte (Allmendinger 1999). So macht Allmendinger ebenso wie Vertreter investiver Sozialpolitik die *zukünftige Gestaltung* von Marktprozessen durch Bildung stark, kontrastiert dies mit der *reaktiven, nachträglichen Korrektur* der klassischen Sozialpolitik und begründet dies über die negativen Folgen geringer Bildung.

Bildungsarmut ist damit ein Konzept, das eng mit Diskussionen zum Wandel des Wohlfahrtsstaates verbunden ist. Geringe Bildung wird dort aufgrund unerwünschter Folgen in zunehmendem Maße als soziales und sozialpolitisch zu behandelndes Problem wahrgenommen. Dem sozialkonstruktivistischen Zugang Georg Simmels folgend lässt sich Bildungsarmut definieren als ein Bildungsniveau, das mit weitreichenden negativen Folgen in Verbindung gebracht und vor diesem Hintergrund als veränderungsbedürftig aufgefasst wird.

3 Bildungsarmut als sozialwissenschaftliches Konzept

Nachdem nun der breitere Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik beleuchtet wurde, diskutiere ich in diesem Abschnitt, wie Bildungsarmut als sozialwissenschaftlicher Begriff konzeptionalisiert werden kann und zum Teil bereits konzeptionalisiert wird. Dabei wird ein besonderer Fokus darauf gelegt, die *Armut*- von der *Ungleichheits*-Perspektive auf Bildung abzugrenzen.

3.1 Ressourcen- und Lebenslagenansatz

In der allgemeinen Armutforschung wird häufig zwischen einer Ressourcen- und einer Lebenslagenperspektive auf Armut unterschieden (für einen Überblick über die Ansätze der allg. Armutforschung vgl. Groh-Samberg 2009: Kapitel 2, zur Unterscheidung von Ressourcen- und Lebenslagenperspektive in der Bildungsarmutsdiskussion vgl. auch Lohmann und Ferger 2014). Übertragen auf den Bereich der Bildung kann Bildung zum

einen als *Ressource* (1) verstanden werden, die Zugang zu Arbeit, Einkommen, aber auch anderen ›Gütern‹ wie Gesundheit verschafft. Eine solche Perspektive wird in Deutschland unter dem Begriff »Ressourcenansatz« diskutiert. Sie impliziert, dass Bildung dann sozialpolitischen Wert hat, wenn sie geeignet ist, das Ausmaß an sozialpolitischen Problemlagen (also Lebenslagen, in denen Menschen auf Lohnersatzleistungen, eine Krankenversicherung usw. angewiesen sind) zu reduzieren. Forschung aus einer solchen Perspektive heraus legt den Fokus auf die (negativen) Folgen von (geringer) Bildung, wobei ihr besonders daran gelegen sein muss, kausale Zusammenhänge zwischen Bildung (als unabhängiger Variable) und sozialpolitisch relevanten Folgen (als abhängige Variable) zu untersuchen. Demgegenüber (2) steht die Verortung von Bildung im *Lebenslagenansatz* (vgl. Döring, Hanesch und Huster 1990). Bildung ist dieser Auffassung nach eine Ebene sozialer Inklusion, gleichberechtigt zu anderen Lebenslagen wie Arbeit, Wohnraum und Gesundheit. Eine solche Verortung geht weg von einem instrumentellen Bildungsverständnis und betont statt dessen den Eigenwert von Bildung.

In ihrem begriffsprägenden Artikel verortet Jutta Allmendinger (1999) das Konzept der Bildungsarmut noch im Lebenslagenansatz – vermutlich, da dieser Ansatz in der Armutsforschung der 1990er Jahren stark diskutiert wurde. Es fällt aber gleich auf, dass diese Perspektive nicht konsequent verfolgt wird. Im Artikel dominiert dann auch die Beschreibung der Exklusion gering Gebildeter in *anderen* gesellschaftlichen Teilbereichen, kurz: die Beschreibung der negativen Folgen geringer Bildung. Allmendinger betont durch die Kombination von Bildungs- und Armutsbegriff den *sozialpolitischen Wert* von Bildung, und versteht dies so, dass Bildung genutzt werden sollte, um sozialpolitische Ziele zu erreichen. Daher ist auch der Bildungsarmutsbegriff so anschlussfähig an humankapitaltheoretische Argumentationen (die die *Social Investment*-Debatte dominieren) in denen Bildung als Renditen abwerfendes Investitionsgut betrachtet wird. Auf ausreichende Bildungsinvestitionen folgen dann positive Renditen wie höheres Einkommen und Arbeitsplatzsicherheit, die Inanspruchnahme sozialpolitischer Leistungen reduziert sich. Somit verwundert es auch nicht, dass der Ressourcen-Aspekt die Diskussion um Bildungsarmut dominiert und auch in aktuellen wohlfahrtsstaatlichen Diskussionen Bildung als Eigenwert und Bürgerrecht (Dahrendorf 1965) lediglich einen Nebenschauplatz einnimmt. Vor diesem Hintergrund ist es nur konsequent, wenn neuere Konzeptionalisierungen von Bildungsarmut (wie sie insbesondere von Heike Solga vorgenommen wurden), die Ressourcenperspektive von Bildung explizit machen. So definiert Solga Bildungsarmut als ein Niveau an Bildung, »das in einer Gesellschaft unzureichend für eine gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsmarkt und gesellschaftlichen Leben ist« (Solga 2011: 415). Bildung wird zum Mittel (oder zur individuellen Ressource) um gesellschaftliche Teilhabe herzustellen. Damit folgt sie (implizit) einem Wohlfahrtsstaatsbegriff wie er von Franz-Xaver Kaufmann vertreten wird. In seinen *Elementen einer soziologischen Theorie sozialpolitischer Interventionen* argumentiert er dafür, Sozialpolitik³ von ihren *Wirkungen* her zu verstehen (Kaufmann 1982). Sozialpolitische Maßnahmen sind nach Kaufmann dadurch gekennzeichnet, dass sie in ihrer Wirkung darauf ausgerichtet sind, die soziale Teilhabe von Personen oder Personengruppen zu stärken. Interventionen gegen Bildungsarmut sind diesem Verständnis entsprechend solche, die ein extrem geringes Bildungsniveau anheben sollen um dadurch gesellschaftliche Teilhabe zu stärken.

³ In diesem Artikel werden die Begriffe *Sozialstaat* und *Wohlfahrtsstaat* als auch zugehörige Adjektive wie *wohlfahrtsstaatlich*, *sozialstaatlich* und *sozialpolitisch* synonym verwendet.

Natürlich kann Bildung auch – im Sinne des Lebenslagenansatzes – als Eigenwert verstanden und analysiert werden. Die Frage ist, ob es Sinn macht, eine solche Perspektive unter dem Label *Bildungsarmut* einzunehmen. Klassische Bildungstheorien haben hierzu einiges mehr zu sagen als das Konzept der Bildungsarmut. Die von Heike Solga vorgenommene – und hier favorisierte – Verortung in der Ressourcenperspektive bedeutet nicht, den Eigenwert von Bildung zu leugnen. Vielmehr scheint es mir notwendig, den schillernden und vielschichtigen Bildungsbegriff zu konkretisieren, um ihn als sozialwissenschaftliches Konzept mit Gewinn verwenden zu können. In der politischen wie sozialwissenschaftlichen Diskussion um *Bildung als Sozialpolitik* werden fast ausschließlich die Folgen von Bildung für soziale Teilhabe – oder anders gesprochen: der Wert von Bildung als Ressource – betont (s.o.). Wenn sozialwissenschaftliche Begriffe an den allgemeinen Sprachgebrauch anschlussfähig bleiben sollen, so macht es Sinn, unter dem Begriff Bildungsarmut zu fragen, inwiefern Bildung als individueller Ressource sozialpolitischer Wert beigemessen werden kann.

3.2 Bildungsarmut vs. Bildungsungleichheit

Die Betonung der Ressourcenperspektive von Bildung zeigt, dass von Bildungsarmut zu sprechen bedeutet, eine spezifische Perspektive auf Bildung einzunehmen. Durch eine Gegenüberstellung zur ›klassischen‹ Betrachtung von Bildungsungleichheiten lässt sich die Semantik des Bildungsarmutsbegriffes weiter konkretisieren. In diesem Abschnitt wird zu diesem Zweck die armutstheoretische systematisch der ungleichheitstheoretischen Perspektive auf Bildung gegenübergestellt.

Bildungsungleichheit: Chancengerechtigkeit

Das ›klassische‹ Verständnis von Bildungsungleichheiten basiert auf Deutungsmustern die sich am besten verstehen lassen, wenn es in meritokratische Vorstellungen und das normative Prinzip der Chancengleichheit eingebettet betrachtet wird. Entsprechend der von Heike Solga herausgearbeiteten »meritokratischen Leitfigur« (zu verstehen als dominantes gesellschaftliches Deutungsmuster) wird soziale Ungleichheit (genauer: soziale Ungleichheit entsprechend unterschiedlicher Leistungen) als ein Funktionserfordernis moderner Gesellschaften angesehen (Solga 2008). Daher sollen Statuspositionen nicht mehr nach Herkunft oder anderen ›askriptiven‹ Merkmalen, sondern nach Leistung verteilt werden. Der Ort, der für diesen Wettbewerb vorgesehen ist, ist das Bildungssystem. Wenn nun der Wettbewerb innerhalb des Bildungssystems fair verlaufen ist (das heißt, dass außer Leistung keine anderen Kriterien für den Bildungserfolg verantwortlich sind) dann werden auch die Ergebnisse als gerecht bewertet. Die dem Konzept der Meritokratie immanente funktionalistische Argumentation lässt Bildungsungleichheiten also als gesellschaftliche Notwendigkeit erscheinen (ebd.: 32) um gesellschaftlich knappe Positionen mit ›den Besten‹ zu besetzen: die »systematische Erzeugung und Erhaltung von Ungleichheit jenseits eines gewissen Basisniveaus (Armutsgrenze) ist geradezu konstitutives Element von Gesellschaften mit marktwirtschaftlicher Ordnung und als solches normativ anerkannt« (Kohl und Leisering 1982: 412).

Anschlussfähig an meritokratische Ideale ist das Konzept der *Chancengleichheit*, das in der deutschen bildungspolitischen Diskussion spätestens seit Ende der 60er/ Anfang

der 70er Jahre als Deutungsmuster (Stojanov 2011: 31) dominiert und bei der Auswertung der PISA-Daten als leitendes normatives Interpretationsmuster der Bildungsforschung fungiert. In der empirischen Bildungsforschung wird Chancengleichheit üblicherweise mit Herkunftsunabhängigkeit gleichgesetzt und so von Rolf Becker in Anlehnung an Walter Müller und Karl Ulrich Mayer folgendermaßen definiert: »Chancengleichheit im Sinne des Modells der statistischen Unabhängigkeit heißt, dass jedes Schulkind unabhängig von seiner sozialen Herkunft die gleiche Startchance im Bildungssystem haben soll. Demnach sollten Kinder ›nicht aufgrund ihrer unterschiedlichen Herkunft von vornherein ungleiche Chancen haben [...]‹ und ›Chancengleichheit (wäre) dann erreicht [...], wenn Unterschiede zwischen großen sozialen Gruppen sich nicht mehr in den Bildungs- und Berufschancen von Kindern auswirken würden« (Becker 2010: 165f, inneres Zitat: Müller und Mayer 1976: 27).⁴ Chancengleichheit ist kein unumstrittenes Konzept,⁵ nichtsdestotrotz werden Bildungsungleichheiten in der Bildungsforschung vor allem unter dem Aspekt der Chancengleichheit und Herkunftsunabhängigkeit diskutiert und bewertet (vgl. auch Brenner 2010). Dieses Verständnis impliziert, dass *Bildungsungleichheiten dann gerechtigkeitstheoretisch unproblematisch sind*, wenn die Nachkommen aller sozialen Gruppen die gleichen Chancen auf gute Bildung haben.

Soziale Erwünschtheit ist der zentrale Aspekt, der Bildungsarmut von Bildungsungleichheit unterscheidet: Bildungsungleichheit wird bei gegebener Chancengerechtigkeit als funktional notwendig und somit als legitim, möglicherweise sogar als wünschenswert angesehen: Armut dagegen stellt einen gesellschaftlich unerwünschten Zustand dar: Ein bestimmtes Bildungsniveau, das Unterschreiten eines Mindeststandards ist *per se* gesellschaftlich inakzeptabel, und dies unabhängig von der Art des Zustandekommens. Der der Bildungsarmut zugrunde liegende Gerechtigkeitsbegriff bezieht sich also auf ein *Ergebnis*, während unter dem Begriff der Chancengleichheit ein *Verfahren* thematisiert wird. Heike Solga plädiert vor diesem Hintergrund für eine stärkere Erforschung von Ergebnisungleichheiten (Solga 2012). Chancengleichheit herstellen bedeutet, gleiche (›faire‹) Bedingungen für den Bildungserwerb zu schaffen, Bildungsarmut dagegen verweist auf die notwendige Garantie von Bildungsmindeststandards für alle. Die Herstellung von Chancengleichheit muss mit dem Bekenntnis zu Mindeststandards nicht übereinstimmen: Auch bei vollkommener Chancengleichheit ist hohe Ergebnisungleichheit und damit Bildungsarmut denkbar (ebd.: 461).

Dagegen bleiben die gesellschaftlichen Prozesse, die zu Bildungsarmut führen, die selben – unabhängig davon, ob eine Person aus einer Logik der Armut oder der Ungleichheit heraus betrachtet wird. Dies bedeutet, dass die *Bildungsarmutforschung* auf

⁴ Das hier dargestellte Verständnis von Chancengleichheit kann als *starke* Variante von Chancengleichheit bezeichnet werden. Eine in der empirischen Forschung häufig anzutreffende *schwache* Variante dagegen sieht die Herkunftsabhängigkeit von Bildungszertifikaten nur dann als gerechtigkeitstheoretisch problematisch an, wenn sie nicht auf unterschiedlichen Leistungen beruht. »The appropriate test for equality of opportunity is then the absence of an effect of social background (or other ascriptive factors) on achievement net of ability and effort« (Sørensen 2006: 369). Eine solche Konzeptionalisierung beschränkt sich freilich auf die Messung sekundäre Herkunftseffekte und ignoriert die Existenz sogenannter primärer Effekte. Diese sehr unterschiedlichen Konzeptionalisierungen von Chancengleichheit verweisen bereits auf die Mehrdeutigkeit des Begriffes.

⁵ Bereits 1975 kam James Coleman zu dem Schluss, dass »the concept of ›equality of educational opportunity‹ is a mistaken and misleading concept« (Coleman 1975: 28). In jüngerer Zeit ist das Konzept inklusive seiner gerechtigkeitstheoretischen Prämissen erneut in Frage gestellt worden (Giesinger 2007, Brenner 2010, Stojanov 2011, Solga 2012).

der *Ursachenebene* viel von der Bildungsforschung lernen und übernehmen kann. Wie in der Forschung zu sozialer Ungleichheit auf ungleichheitsgenerierende Prozesse abgezielt wird, so beschäftigt sich auch die Bildungsforschung primär mit Prozessen, die zu ungleicher Bildung führen (und bewertet, wie gezeigt, bestimmte Prozesse als ungerecht). Damit ist Bildungsarmut immer ein Teilaspekt von Bildungsungleichheit, und damit ist die Erklärung von Bildungsarmut auf eine Analyse der gesellschaftlichen Ursachen von Bildungsungleichheit angewiesen (analog für die allgemeine Armutforschung: Kohl und Leisering 1982).

Bildungsarmut: Intervention

Bei der Betrachtung von Bildungsarmut geht es nicht – wie in der empirischen Bildungsforschung üblich – um ungleiche Bildungschancen und Prozesse, sondern um direkt beobachtbare Bildungsergebnisse, die normativ bewertet und als prinzipiell veränderbar angesehen werden. Eine solche gerechtigkeits-theoretische Konzeption entwickelt Giesinger (2007) aus der Kritik am Konzept der Chancengleichheit, die (ohne den Begriff zu benutzen) an das Konzept der Bildungsarmut anschlussfähig erscheint. Entsprechend seiner »Schwellen-Konzeption der Bildungsgerechtigkeit« ist es erforderlich, dass *alle* ein bestimmtes Mindestniveau erreichen (Armutsgrenze), erst *oberhalb* dieser Schwelle sind Bildungsungleichheiten als legitim zu erachten (kritisch: Stojanov 2011). Die Bildungsarmutsperspektive knüpft damit an eine grundlegende Vorstellung der Armutforschung an. Nach Groh-Samberg zielt Armut

nicht – zumindest nicht primär – auf soziale Strukturen und Mechanismen, die soziale Ungleichheiten hervorbringen, sondern auf eine extreme Symptomatik dieser Strukturen: auf individuelle Notlagen, die unmittelbar der Abhilfe bedürfen. Insofern sollte bereits bei der Definition von Armut – die [...] immer normative Anteile enthält – das Ziel der Abschaffbarkeit von Armut zum Ausdruck kommen (2009: 117).

Dies ist der Grund, warum in der Literatur eine Bildungsarmutsgrenze diskutiert wird (Allmendinger 1999, Hacket, Preißler und Ludwig-Mayerhofer 2001, Allmendinger und Leibfried 2003b, Solga 2011). Sie definiert das *unterste* Minimum, das von allen erreicht werden *soll* und analog zu monetären Sicherungssystemen verstanden wird (Allmendinger 1999: 39). Aus dieser Analogie wird nun die Interventionsnorm abgeleitet, wenn beispielsweise Allmendinger fordert »Bildungsarmut mit Blick auf personale, sozialpolitische Abhilfe zu messen« (ebd.: 39). Die Interventionsnorm ergibt sich bei Allmendinger unmittelbar aus funktionalen Erfordernissen und den negativen Folgen geringer Bildung. Bildungsarmut bleibt ein individueller Zustand geringer Bildung, der nun aber zum sozialen Problem und so als inakzeptabel und sozialpolitisch veränderungswürdig aufgefasst wird. Die Interventionsnorm wird auch von anderen Autoren betont; die ansonsten heterogene Literatur zu Bildungsarmut überschneidet sich darin, dass die Forderung, »etwas dagegen zu tun« besonders stark gemacht wird.

Dabei fällt auf, dass Schule als »ohnehin gegebene« Institution zwar vorausgesetzt, nicht aber als lösende Instanz angesehen wird. Sowohl die Soziologin Jutta Allmendinger als auch der Bildungstheoretiker Heinz-Elmar Tenorth denken an stärker *personalisierte* Maßnahmen, die sich *außerhalb* der Schule abspielen und über die Reform der Institution Schule hinausreichen. Aufgrund der »Radikalität« des Problems sei »klassische

Bildungspolitik« nicht geeignet oder zumindest nicht ausreichend, um Bildungsarmut zu bekämpfen (Tenorth 2010: 164). Tenorth scheint dabei insbesondere an frühkindliche Förderung zu denken, also Maßnahmen, die *vor Schuleintritt* einsetzen, sich explizit an Risikogruppen richten und »Lerngelegenheiten erfinden und praktizieren, die Schulfähigkeit überhaupt erst produzieren« (ebd.: 165). Für Allmendinger (1999) geht es um eine Politik des »lebenslangen Lernens« und ein »Arsenal altersübergreifender statusformender Staatsintervention« (Allmendinger 1999: 37). Für sie setzt Bildungsarmutsbekämpfung am einzelnen, bildungsarmen Individuum an: Es wird nicht nur (wie bei Tenorth) in bildungspolitischer Logik *präventiv* gegen Bildungsarmut vorgegangen, sondern auch (in sozialpolitischer Logik) »retrospektiv«, »am Bestand ansetzen[d]« unzureichende Bildung statusformend korrigiert (ebd.: 36f).

Die Literatur zu Bildungsarmut geht also explizit weg von der Betrachtung (und Herstellung) von Chancengleichheit, und fordert stattdessen personalisierte oder auf Risikogruppen zugeschnittene Interventionsformen.

Tabelle 2: Bildungsungleichheit und Bildungsarmut

| | Bildungsungleichheit | Bildungsarmut |
|---------------------------|--|---|
| Bildungsbegriff | Breites Bildungsverständnis | Bildung als Mittel (Resource) um sozialpolitische Ziele zu verfolgen |
| Gerechtigkeitsverständnis | Chancengleichheit (verstanden als Herkunftsunabhängigkeit) | Ergebnisgleichheit (bis zu einer bestimmten Schwelle, gilt nicht für Ungleichheiten oberhalb dieser Schwelle) |
| Funktionserfordernis | funktionale Notwendigkeit entsprechend meritokratischer »Leitfigur« | funktional nicht erforderlich, dysfunktional |
| Soziale Erwünschtheit | legitim (wenn Chancengleichheit) | illegitim |
| Messkonzept | aggregiert, Vergleiche zwischen Gruppen, Korrelationen von Bildungsniveau und Gruppenmerkmalen | personal, trennscharfe Armutsgrenze |
| Fokus der Analyse | Ursachen, retrospektiv: Lag Chancengleichheit vor? | Zustand der Bildungsarmut, mögliche Interventionen |
| Politische Implikationen | Chancengleichheit herstellen | Interventionen zur Bildungsarmutsvermeidung und -bekämpfung. Heben Aller auf ein Mindestniveau |

Quelle: Eigene Darstellung

3.3 Interventionen gegen Bildungsarmut

Folgt man dem Kaufmann'schen Verständnis von Sozialpolitik (1982) und analysiert sozialpolitische Maßnahmen im Hinblick auf ihr Wirksamkeit für soziale Teilhabe, so stehen *Interventionen* im Fokus der Forschung zu Bildungsarmut. Es wird dann gefragt, welche Maßnahmen gegen Bildungsarmut und welchen Bedingungen geeignet sind soziale Teilhabe zu stärken. Diese Frage wurde bisher kaum systematisch gestellt, statt dessen dominiert – wie oben dargelegt – die *Beschreibung der negativen Folgen* von Bildungsarmut. Es macht vor diesem Hintergrund Sinn, Interventionen gegen Bildungsarmut zu systematisieren. Ich diskutiere hier verschiedene *Zeitpunkte* und verschiedene *Formen* von Interventionen.

Interventionen im Lebensverlauf

In Gesellschaften mit institutionell fest verankerten Lebenslaufphasen (Bildungs-, Erwerbsarbeits- und Rentenphase) hängt die Art von Interventionen stark mit dem Abschnitt im Lebenslauf zusammen, in dem sich die ›Betroffenen‹ befinden. So sind schulpflichtige Kinder grundsätzlich leichter zu adressieren als Erwachsene, die sich nicht mehr im Bildungs- oder Ausbildungssystem befinden. Der Aspekt der Zeitlichkeit ist darüber hinaus eng mit der Akzeptanz solcher Maßnahmen verknüpft. Bei Erwachsenen werfen Interventionen ganz andere Fragen der Legitimität auf als bei schulpflichtigen Kindern, und dies steht in direktem Zusammenhang mit der Wirksamkeit von Interventionen: von den Betroffenen als illegitim erfasene pädagogische Interventionen sind weniger geeignet die Lernbereitschaft zu steigern und werden so möglicherweise nicht die erwünschte Wirkung zeigen. Ich denke, dass die hier vorgeschlagene Unterscheidung geeignet ist, die Diskussion um Bildungsarmut zu strukturieren: Demnach sind *bildungsarm* Personen, die *nach* Beendigung von Schule und Ausbildung über gesellschaftlich inakzeptabel niedrige Bildung verfügen. Bei Personen in Bildung oder Ausbildung dagegen spreche ich von *Bildungsarmutsgefährdung*, wenn sie über ein im *Verhältnis zu ihrer Altersgruppe* sehr niedriges Bildungsniveau verfügen.

In Abbildung 1 ist ein idealtypischer Lebenslauf dargestellt. Bis zur Beendigung von Schule und Ausbildung können Indizien ausgemacht werden, dass Personen die angestrebten *minimalen Bildungsziele* verfehlen werden und damit von *Bildungsarmut bedroht sind*. Wird in diesem Zeitraum durch wohlfahrtsstaatliche Maßnahmen darauf hingewirkt, dass diese Ziele dennoch erreicht werden, so spreche ich von *Bildungsarmutsvermeidung* oder *-prävention*. Wurden diese Ziele nicht erreicht und befinden sich die Personen nicht mehr in Bildung oder Ausbildung, so bezeichne ich sie als *bildungsarm*. Wohlfahrtsstaatliche Maßnahmen, die nun eingeleitet werden, sind Maßnahmen zur *Bekämpfung* von Bildungsarmut.⁶

Diese begriffliche Klärung zeigt, was das in Abschnitt 3.2 dargestellte Bildungsarmutsverständnis von Tenorth von der Bildungsarmutskonzeption nach Allmendinger unterscheidet: Tenorth hat Maßnahmen zur *Bildungsarmutsvermeidung* im Kopf, Allmendinger geht es um *Bildungsarmutsbekämpfung*. Des weiteren lässt sich unmittelbar an die Diskussion um Chancen- vs. Ergebnisgleichheit anknüpfen. Auch wenn die Herstellung von Chancengleichheit nicht die Verhinderung von Bildungsarmut zur Folge

⁶ Zur Unterscheidung von Armutsbekämpfung und Armutsvermeidung in der allgemeinen Armutsforschung vgl. Hauser (1994: 294ff), Strengmann-Kuhn (2006: 445f).

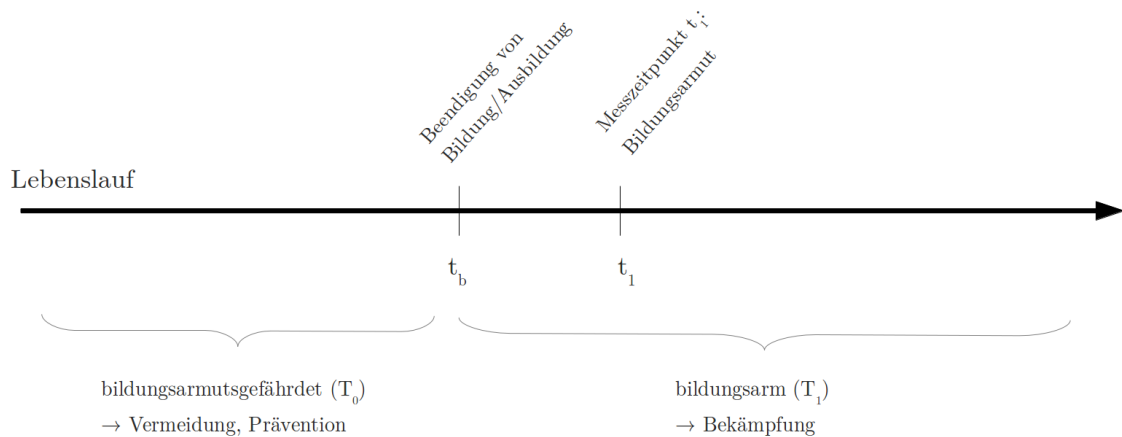


Abbildung 1: Unterscheidung von Prävention und Bekämpfung aus der Lebenslaufperspektive

haben muss (s.o.), so verfügen beide Konzept doch über dieselbe zeitliche Logik. Die *Bekämpfung* von Bildungsarmut dagegen hat mit der Herstellung von Chancengleichheit wenig zu tun, da die Herstellung von gleichen Startchancen *nach* der ›Diagnose‹ von Bildungsarmut (zum Zeitpunkt t_1 oder später) an der Situation der Bildungsarmen nichts ändern wird.⁷ Der Prozess der ungleichen Chancenzuteilung, der zum Ergebnis der Bildungsarmut geführt hat, kann *ex post* nicht verändert werden. Die Bekämpfung von Bildungsarmut dagegen bedeutet, dass *nach* oder direkt *zum Zeitpunkt* t_1 eine Maßnahme ergriffen wird, die geeignet ist, den Zustand der Bildungsarmut bei Person X zu beheben, so dass – irgendwann zu einem Zeitpunkt t_{1+x} – das Merkmal *bildungsarm* auf *nicht-bildungsarm* wechselt.⁸

Interventionsformen

Neben der Betrachtung von verschiedenen Zeitpunkten lassen sich verschiedene *Interventionsformen* unterscheiden. Ich greife dazu die von Kaufmann entwickelten Heuristik wohlfahrtsstaatlicher Interventionen auf. Er unterscheidet *rechtliche* (Einräumung von Rechten, setzen von Pflichten), *ökonomische* (monetäre Transfers), *ökologische* (die räumliche Umwelt betreffend) und *pädagogische* Interventionen (direkte Steigerung von

⁷ Es sei denn, man versteht die nachträgliche Behebung von Bildungsarmut im Sinne des »lebenslangen Lernens« als Eröffnung einer »2. Chance«.

⁸ Jutta Allmendinger nimmt diese Perspektive ein, wenn sie feststellt, dass »eine Bildungspolitik des ›lebenslangen Lernens‹ [...] notwendigerweise immer wieder ›retrospektiv‹ am Bestand ansetzen und sich so zwangsläufig auf Statusersatz beziehen« muss (Allmendinger 1999: 37). Dabei würde sie der Unterscheidung von Bekämpfung und Vermeidung aber wohl widersprechen. Für sie sind durch die Notwendigkeit lebenslangen Lernens traditionelle Vorher/Nachher-Unterscheidungen redundant geworden (ebd.: 36). Dieser Auffassung wird hier explizit widersprochen: Die Institution der Pflichtschule in jungen Lebensjahren ist hochgradig stabil und mir sind keine Anzeichen bekannt, dass sie in Auflösung begriffen ist. Vor diesem Hintergrund macht es einen erheblichen Unterschied, ob der Staat durch schulische oder schulähnliche Bildungsangebote präventiv Bildungsarmut verhindern, oder ob er Bildungsarmut bei erwachsenen Personen, die sich außerhalb dieser Institutionen befinden, bekämpfen will.

Handlungskompetenz) (Kaufmann 1982). Mit rechtlichen Interventionen sind dabei Maßnahmen gemeint, die unmittelbar die Verteilung von Rechten und Pflichten zwischen Parteien betreffen. Sie sind durch einen hohen Grad an *Generalisierbarkeit* gekennzeichnet, da die Setzung von rechtlichen Regelungen, also die Einräumung von Schutz-, Beteiligungs-, Inanspruchnahme- und Beschwerderechten aber auch Beteiligungspflichten (vgl. *ebd.*: 85) auf alle Bürger gleichermaßen zielt. Ökonomische Interventionsformen beziehen sich auf monetäre Geldtransfers zu bedürftigen Individuen und können *individualisiert* gewährleistet werden, wenn die Anspruchsberechtigungen geklärt sind. Ökologische Interventionsformen werden bei Kaufmann insbesondere über ihren räumlich gebundenen Charakter verstanden. Es geht um die Gestaltung der Umwelt von Menschen mit dem Ziel der positiven Beeinflussung der Lebensqualität (*ebd.*: 76f). Wie auch ökologische sind pädagogische Interventionen als »bewußte Formen politischer Interventionen« neueren Datums (*ebd.*: 79). Sie werden verstanden als die direkte Erhöhung allgemeiner oder spezifischer Handlungskompetenz durch »bildende, beratende, rehabilitative oder informative Anstrengungen« (*ebd.*: 81).

Mögliche Interventionen gegen Bildungsarmut und ihre Wirksamkeit wurden in der Literatur zu Bildungsarmut bisher nicht systematisch diskutiert. Interventionen werden vor allem gefordert und – wenn überhaupt ausgeführt – dann werden diese analog zu monetärer Armutsbekämpfung verstanden. Es wurde dargelegt, dass die Institution Schule häufig als nicht ausreichend angesehen wird und personalisierte bzw. auf Risikogruppen zugeschnittene Maßnahmen gegen Bildungsarmut gefordert werden. Ökonomische, rechtliche und insbesondere auch ökologische Maßnahmen werden nicht diskutiert. Diese Verengung mag zunächst überraschen, zeigt doch die Kaufmann'sche Heuristik (wie jeder Blick in die umfangreiche Literatur zu Bildungsungleichheiten), dass eine breite Palette von Maßnahmen denkbar ist, von denen insbesondere rechtliche und ökologische als überwiegend *generalisierte* – und damit nicht personalisierte – Maßnahmen verstanden werden können. Zu nennen wäre hier ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz (*rechtlich*) oder auch die besondere Förderung von Schulen in Stadtteilen mit überwiegend »bildungsferner« Bevölkerung (*ökologisch*) als *nicht-personalisierte* Maßnahmen zur Vermeidung von Bildungsarmut.

Verstehen lässt sich die Betonung von personalisierten und bekämpfenden Maßnahmen in der Bildungsarmutsliteratur durch die Abgrenzung zur Bildungsungleichheitsforschung (vgl. Kapitel 3). Der Begriff der Bildungsungleichheit bezieht sich stark auf gesellschaftliche *Prozesse* und *Ursachen*, die für Chancengleichheit verantwortlich sind. Die Forschung zu Bildungsungleichheit untersucht verschiedenste Maßnahmen, die geeignet sind, diese Prozesse zu verändern und Chancengleichheit herzustellen bzw. Chancenungleichheit zu *vermeiden*. Diese Maßnahmen lassen sich insbesondere unter den Kaufmann'schen Begriffen von ökonomischen, rechtlichen und ökologischen Interventionen fassen. Die Bildungsarmutsliteratur fokussiert dagegen auf den einmal eingetretenen Zustand der Bildungsarmut, also *Bildungsergebnisse*. Diesen eingetretenen Zustand der Bildungsarmut *ex post* zu verändern, erfordert Maßnahmen zur Bekämpfung von Bildungsarmut, die in der Literatur als *personalisierte pädagogische Maßnahmen* gedacht werden. Es zeigt sich auch hier, dass das wirklich Neue des hier diskutierten Konzeptes die normative Forderung nach der *Bekämpfung* von Bildungsarmut ist.

4 Probleme und offene Fragen des Ansatzes

Es wurde nun in einem ersten Schritt argumentiert, dass der Begriff Bildungsarmut auf Diskurse verweist, in denen Bildung als Ressource aufgefasst wird um gesellschaftliche Teilhabe – mit einem besonderen Fokus auf den Arbeitsmarkt – herzustellen. Im zweiten Schritt wurde das Konzept der Bildungsarmut der ›klassischen‹ Betrachtung von Bildungs- und Chancenungleichheiten gegenübergestellt. Dabei wurde herausgearbeitet, dass der Aspekt, der die Perspektive der Bildungsarmut von der Betrachtung von Bildungsungleichheiten unterscheidet, die nachträglicher Veränderung von Bildungsergebnissen (Bekämpfung von Bildungsarmut) darstellt. Ein gesellschaftlich inakzeptabel niedriges *Bildungsergebnis* soll durch sozialpolitische Interventionen *nachträglich* verändert werden.

Im Folgenden diskutiere ich diesen *spezifischen Aspekt von Bildungsarmut*: die Forderung nach einer Bekämpfung von Bildungsarmut mit dem Ziel, die individuelle Ressourcenausstattung zu verbessern und so gesellschaftliche Teilhabe zu stärken.

4.1 Folgen von Bildungsarmut

Die *Interventionsnorm* wird sowohl über individuelle als auch kollektive Folgen von Bildungsarmut begründet. Im begriffsprägenden Artikel von Jutta Allmendinger leitet sich diese Norm zunächst aus gesellschaftlichen Funktionserfordernissen her, darüber hinaus werden aber auch die individuell negativen Folgen von Bildungsarmut betont. So komme »in der postindustriellen Gesellschaft [...] Bildung eine Schlüsselrolle bei der Bewältigung von Zukunftsaufgaben zu« und die »Informationsgesellschaft« beruhe »auf einer sehr guten Allgemeinausbildung und einer gezielten und flexiblen Berufsausbildung« (Allmendinger 1999: 39). Auch in anderen Diskussionen zu Bildungsarmut und dem Problem geringer Bildung (vgl. Abschnitt 2) werden funktionale Erfordernisse mit als kausal angenommenen Zusammenhängen zwischen Bildung und Inklusion vermischt und als Begründung der Interventionsnorm herangeführt. Es muss hier nicht gezeigt werden, dass sich Normen so nicht begründen lassen. Es soll aber die Frage diskutiert werden, was die Autoren mit einer Reduktion von Bildungsarmut zu erreichen trachten und welche Ergebnisse zum jetzigen Stand der Forschung tatsächlich erwartbar sind.

Im ersten Teil dieses Papiers habe ich argumentiert, dass geringe Bildung aufgrund des weit verbreiteten Wissens über die überdurchschnittliche Exklusion gering Gebildeter zum sozialen Problem – und so von geringer Bildung zu Bildungsarmut – wurde. Nun ist tatsächlich der Zusammenhang zwischen Exklusion und geringer Bildung empirisch so deutlich nachgewiesen, dass dieses Thema hier nicht weiter vertieft zu werden braucht. Da Bildungsarmut nun aber primär *wegen* der negativen Folgen für gesellschaftliche Teilhabe bekämpft werden *soll*, lautet die entscheidende Frage, ob eine Reduktion von Bildungsarmut auch zu einer gesamtgesellschaftlichen Abnahme von Exklusion führen wird. Am Beispiel der Arbeitsmarktexklusion (die ja in der Literatur zu Bildungsarmut zentral gesetzt wird) kann leicht gezeigt werden, dass dieser Effekt nicht eintreten muss. Arbeitsmarktexklusion (wie materielle Armut und die Abhängigkeit von Sozialleistungen etc.) ist sehr viel höher unter gering Gebildeten als im Rest der Bevölkerung. Dennoch: »Das immer wieder bemühte empirische Faktum, daß die Arbeitslosen im Vergleich zu den Beschäftigten schlechter qualifiziert sind, darf nicht den Schluß provozieren, daß es

Arbeitslosigkeit gibt, weil die Qualifikation der Arbeitslosen ungenügend ist« (Vobruba und Spahn 1989: 66). Vielmehr ist die »Logik der Aggregation« (Esser 1999: 96ff) – wie fast immer in soziologischen Erklärungen – deutlich komplexer. Während ökonomische Erklärungsansätze (Humankapitaltheorie) Bildung als *Produktionsfaktor* verstehen, der auf dem Arbeitsmarkt mehr oder weniger direkt in Arbeit und Einkommen konvertiert wird (Becker 1962), betonen Soziologen die Funktion von Bildung als *positionales Gut*. Bildung ist dann ein Mittel sozialer Distinktion, spielt eine wichtige Rolle bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit und verweist auf Theorien sozialer Schließung (Bourdieu 1983, Collins 1971). Wird diese Erkenntnis ernst genommen, so ist zu erwarten, dass die Höherqualifikation von vormals Bildungsarmen diesen *positionale* Vorteile gegenüber anderen verschafft. Ob Bildung darüber hinaus tatsächlich einen *absoluten* Wert hat (also das gesamtgesellschaftliche Ausmaß an gut bezahlten Arbeitsmarktpositionen erhöht) und nicht lediglich als kulturelles Kapital seinen Inhabern *relative* Vorteile im Wettbewerb um begehrte gesellschaftliche Güter verschafft – das ist eine empirisch äußerst schwierig zu beantwortende Frage, die bisher kaum systematisch angegangen wurde. Sich zu bilden ist eine *individuell brauchbare Strategie* um Erfolg in vielen Lebensbereichen zu generieren. Ob die Höherqualifikation großer Gruppen eine erfolgreiche wohlfahrtsstaatliche Strategie zur *Lösung sozialer Probleme* ist, ist eine andere Frage. Die Literatur zur Bildungsexpansion weckt zumindest Zweifel (Lutz 1983, Müller 1998, Hadjar und Becker 2006).

Leider hat die empirische Bildungs- und Arbeitsmarktforschung zu wenig getan, dieses häufige Missverständnis aufzuklären (zu einer ähnlichen Einschätzung kommt Solga 2012). Viele Autoren ziehen aus Mikrokorrelationen direkte Schlüsse im Hinblick auf kollektive Folgen. Paradigmatisch für diesen Mikro-Makro-Fehlschluss steht eine Studie von Allmendinger, Giesecke und Oberschachtsiek zu den Folgekosten von Bildungsarmut. Die Autoren berechnen die Sozialleistungen, die gering gebildete Personen erhalten und addieren diese mit den entgangenen Steuereinnahmen durch Arbeitslosigkeit. Ihr Mikro-Makro-Link basiert dann auf einer simplen Aggregation: wenn es gelänge, die Anzahl der Bildungsarmen zu halbieren, dann würden sich auch die gesamtgesellschaftlichen Folgekosten halbieren (Allmendinger, Giesecke und Oberschachtsiek 2011). In dieser Studie wird dann die Interventionsnorm über die negativen *kollektiven Folgen* von Bildungsarmut begründet: »Wenn wir wissen, dass heute für jeden unzureichend Gebildeten Folgekosten von 22.000 Euro entstehen, so sollte zukünftig mindestens dieser Betrag dafür verwendet werden, das Risiko von Bildungsarmut deutlich zu verringern« (ebd.: 51). Zum einen ist dies – vor dem Hintergrund der methodologischen Schwächen der Berechnung – eine gewagte Forderung. Zum anderen wird hier ein gesellschaftliches Problem individualisiert. Das Problem sind jetzt keine gesellschaftlichen Strukturen mehr, sondern »Bildungsarme«, die »Folgekosten« verursachen.

Dieser häufig anzutreffende Fehlschluss ist zunächst kein Argument gegen die Verwendung des Begriffes Bildungsarmut. Zu kritisieren ist aber, dass in großen Teilen der Diskussionen zu Bildungsarmut implizit angenommen wird, dass eine Reduktion von Bildungsarmut soziale Probleme verringern kann. Es wird damit eine empirisch hochgradig offene Frage als hinreichend sicher beantwortet angesehen, um daraus die Forderung nach einer Bekämpfung von Bildungsarmut abzuleiten. Es geht in der Diskussion zu Bildungsarmut um die Lösung *sozialer Probleme* – gefordert wird dann aber die Veränderung *subjektiver Zustände* als vermuteter (!) Lösung. Es liegt auf der Hand, dass

dies geeignet ist, Exklusion unzulässig auf individuelle Ursachen zu reduzieren und die Exkludierten so zu stigmatisieren. Es ist daher zu fragen, inwiefern eine solche Forderung Wissenschaftlern angemessen ist, insbesondere, wenn es mit großer Unsicherheit behaftet ist, ob die geforderte Bekämpfung von Bildungsarmut tatsächlich geeignet ist soziale Probleme zu lösen.

4.2 Konzeptionalisierung und Messung

Grundlegende Fragen der allgemeinen Armutsforschung sind zum einen die Bestimmung einer Armutsgrenze und zum anderen die Auswahl eines oder mehrerer geeigneter Indikatoren zur Operationalisierung von Armut (zur umfangreichen Diskussion von Bildungsindikatoren und Bildungsarmutsgrenzen vgl. Lohmann und Ferger 2014: 8ff). Zur Bestimmung von Bildungsarmut werden in der Praxis zwei *Indikatoren* verwendet: *Kompetenzen* (hier werden die Daten der von der OECD initiierten *large scale assessments* wie IALS, PIAAC, PISA etc. genutzt) und Bildungsabschlüsse (*Zertifikate*). Kompetenzen und Zertifikate sind (neben Bildungsjahren) gängige Indikatoren der empirischen Bildungsforschung zur Messung des breiten Konzeptes »Bildung«. Dies darf dennoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass beide Indikatoren durchaus unterschiedliche Dinge messen: während Kompetenzen von ihrem Träger unabtrennbare individuelle Zustände darstellen, sind Bildungsabschlüsse gesellschaftlich hochgradig institutionalisierte Zertifikate, die zwar auf Kompetenzen verweisen, aber prinzipiell auch unabhängig von diesen existieren: Einen Dokortitel kann man sich (unter bestimmten Bedingungen) auch kaufen. Im Folgenden diskutiere ich die Konsequenzen beider Indikatoren, da beide in der Literatur zu Bildungsarmut Verwendung finden und ihre Berechtigung haben. Auf den Arbeitsmarkt bezogen sind es Bildungszertifikate, die direkt von den Beschäftigern beobachtet werden können, während die (tatsächlichen) Kompetenzen oft erst sichtbar werden, nachdem ein Arbeitsvertrag geschlossen wurde. Andererseits werden die positiven Folgen höherer Qualifikationen in humankapitaltheoretischen Argumentationen über die höhere Produktivität der Arbeitnehmer begründet. Produktivität wiederum entfaltet sich über die Fähigkeiten (Kompetenzen) der Beschäftigten und über Zertifikate nur insofern, als das diese mit Kompetenzen korrelieren. Da in den Diskussionen zu Bildungs- und Sozialpolitik, *Social Investment* und Bildungsarmut (s.o.) oft humankapitaltheoretisch argumentiert wird, macht die Wahl des Kompetenzindikators also durchaus Sinn.

Selbst in der monetären Armutsforschung ist es bisher nicht gelungen, eine *Armutsgrenze* theoretisch herzuleiten. Es ist daher kaum zu erwarten, dass dies für ein mehrdimensionales und schwer zu definierendes Konstrukt wie Bildung gelingen kann. Gleichwohl ist eine Armutsgrenze erforderlich, wenn sinnvoll von Bildungsarmut gesprochen werden soll: Der Interventionsnorm kann nur entsprochen werden, wenn klar zwischen Bildungsarmen und nicht-Bildungsarmen unterschieden werden kann. In Lohmann und Ferger (2014) unterscheiden wir zwischen relativen, subjektiven, expertenurteilsbasierten und politischen Armutsgrenzen – eine Diskussion, die hier nicht vertieft werden soll. Eine bisher in der Literatur zu Bildungsarmut dagegen noch nicht explizit diskutierte Frage bezieht sich darauf, ob Bildungsarmut ein Konzept ist, das sich nur auf Erwachsene bezieht oder ob das Konzept auf alle Alterstufen anwendbar sein soll. Bisher wird Bildungsarmut als Konzept gedacht, das sowohl auf Kinder als auch Erwachsene angewendet werden kann. In diesem Sinne messen beispielsweise Allmendinger und Leibfried

(2003) Bildungsarmut unter Verwendung der in PISA bei 15-jährigen Schülerinnen und Schülern gemessenen Kompetenzwerte.

Der Zertifikatsindikator ist nun für ein altersübergreifendes Konzept nicht geeignet: Bis zu einem gewissen Alter verfügen die allerwenigsten Kinder über einen Schulabschluss. Die Verwendung von Zertifikaten als Bildungsarmutsindikator impliziert also eine Idee, die Bildungsarmut als ein unerwünscht niedriges Bildungsniveau von Erwachsenen konzeptionalisiert. Soll ein altersübergreifender Indikator verwendet werden, so kann dieser nur in der Verwendung von Kompetenzen bestehen. Dabei scheint es wenig Sinn zu machen, für jedes Alter die selbe Armutsgrenze anzulegen. Schule soll Bildung vermitteln: Es ist also anzunehmen und zu hoffen, dass schulpflichtige Kinder über geringere Bildung verfügen als Personen, die die Schule beendet haben. Dies ist hier keine empirische Frage. Bei Bildungsarmut geht es um ein inakzeptabel niedriges Bildungsniveau, es ist also gesellschaftlich *unerwünscht*, dass eine Person unterhalb der Armutsschwelle liegt. Bei schulpflichtigen Kindern trifft diese Definition nicht zu: Kinder sollen ja in der Schule auf ein Bildungsminimum (oder darüber) hingeführt werden. In diesem Fall ist es also nicht inakzeptabel, sondern gesellschaftlich *legitim* wenn sich das Bildungsniveau unterhalb der Armutsschwelle befindet. Für Schulkinder können also nicht die gleichen Armutsgrenzen angelegt werden, wie für Erwachsene. Macht es statt dessen Sinn, für unterschiedliche Altersstufen verschiedene Armutsgrenzen zu definieren? International vergleichende Schulleistungstests wie PISA können auf diese Art und Weise interpretiert werden: Über das Konzept der Kompetenzstufen werden auch implizit Aussagen darüber getroffen, welche grundlegenden Kompetenzen in einem Jahrgang erreicht worden sein sollen.⁹ Aus der hier dargelegten Armutsperspektive heraus ist dies jedoch nicht unproblematisch.¹⁰ Es müssen ja nicht nur für große Gruppen Armutsquoten bestimmt werden, sondern es muss vor dem Hintergrund einer möglichen *sozialpolitischen Abschaffbarkeit* für jedes einzelne Individuum entscheidbar sein, ob es der Gruppe der Armen zugerechnet werden muss, um – wie oben ausgeführt – ggf. wohlfahrtsstaatliche Maßnahmen einleiten zu können. Dieses Kriterium stellt die Bestimmung von Armutsgrenzen bei schulpflichtigen Kindern vor erhebliche Probleme. Letztlich müsste ein idealtypischer Bildungsverlauf konstruiert werden, der es erlaubt, aufgrund von zuvor definierten Abweichungen Kinder als bildungsarm zu klassifizieren. Ein solches Vorgehen würde aber individuellen Entwicklungsverläufen vollkommen zuwider laufen. Defizite in einem Schuljahr können immer auch individuellen Entwicklungsverläufen geschuldet sein, da nicht auszuschließen ist, dass die in einem Jahr Bildungsarmen im nächsten Jahr zu den Bildungsreichen gehören werden. Dies wird mit geringerem Alter zunehmend problematischer, da sich der Entwicklungsstand bei Kleinkindern sehr stark unterscheiden kann.

⁹ Über die in den durchgeführten Leistungstests erreichten Punkte werden beispielsweise in der PISA-Studie die Schülerinnen und Schüler in fünf inhaltlich interpretierbare Kompetenzstufen eingeteilt. Die nur implizite Soll-Vorgabe ergibt sich dadurch, dass die Kompetenzstufen nicht an die nationalen Curricula angebunden sind (Adams und Wu 2000).

¹⁰ Ein weiterer, hier nur am Rande zu erwähnender Punkt ist, dass die bisher zur Bestimmung von Bildungsarmutsquoten verwendete Kompetenztests (PISA, IALS) als statistische Verfahren geeignet, sind Bildungsarmutsquoten der Gesamtbevölkerung zu schätzen. Sie sind dagegen nicht geeignet, als Bedürftigkeitsnachweis im möglichen Falle der Beantragung bildungspolitischer Leistungen zu dienen. Methodologisch (Stichworte *Item Response Theory, Plausible Values Methodology*) sind die von der OECD verwendeten Kompetenztests für international vergleichende Untersuchungen nicht darauf ausgelegt, auf der Individualebene reliable Aussagen über Kompetenzen zu treffen (vgl. Statistics Canada 1994–1998).

Bei Personen die das Bildungs- und Ausbildungssystem bereits verlassen haben, stellt sich dieses Problem – zumindest in dieser Schärfe – nicht. Wenn Armut auf eine *extreme Symptomatik* zielt, ist es durchaus denkbar, eine Armutsschwelle zu definieren von der angenommen werden kann, dass *alle* Personen sie erreichen sollten. Dies liefe dann (im Sinne von Kompetenzen) darauf hinaus, Bildungsarmut bei Erwachsenen mit Analphabetismus oder funktionalem Analphabetismus gleichzusetzen oder aber (im Sinne von Zertifikaten) als das Fehlen von grundlegenden Bildungsabschlüssen.

4.3 Gesellschaftlicher Umgang mit Bildungsarmen

Die Analogie von monetärer Armutsbekämpfung und der Bekämpfung von Bildungsarmut wurde in Politik und Sozialwissenschaften dankbar aufgegriffen, aber kaum kritisch diskutiert. Dabei stellen sich Probleme, die in der allgemeinen Armutforschung auftauchen bei der Übertragung auf Bildungsarmut in besonderem Maße. Dies liegt daran, dass der Gegenstand der Bewertung (bildungsarm ja oder nein) ein individueller, fest mit dem Subjekt verschmolzener Bewusstseinszustand ist. Bildung kann nicht wie die meisten Objekte der allgemeinen Armutforschung (Geld, Wohnung, in gewissem Maße auch Arbeitsplätze) vom Subjekt losgelöst betrachtet und umverteilt werden.¹¹ Bildungsarmutsbekämpfung bedeutet die intendierte Veränderung individueller Bewusstseinszustände – und diese ist in liberalen Gesellschaften stets legitimationsbedürftig. ›Bildungsarmut‹ ist darüber hinaus kein Begriff, der wie ›Armut‹ über eine weit zurückliegende historische Semantik verfügt. Stattdessen entstammt der Begriff der wissenschaftlichen Literatur und wurde in der Politik erst aufgegriffen. Eine Beschäftigung mit Bildungsarmut ergibt sich daher nicht zwangsläufig – wie im Falle von Armut – in Beachtung eines nicht zu leugnenden gesellschaftlichen Tatbestandes, sondern in der Hoffnung auf wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn. Vor diesem Hintergrund ist es eine legitime Forderung an den Ansatz, dass die (normativen) Probleme in einem ausgewogenem Verhältnis zum vermuteten Erkenntnisgewinn stehen.

In der Literatur zu Bildungsarmut werden bisher *personalisierte* Maßnahmen favorisiert, obwohl ein breites Maßnahmenfeld denkbar ist. Es ist zu vermuten, dass der Fokus auf solche Maßnahmen auch mit dem Spezifikum von Bildung als individuellem Bewusstseinszustand zusammenhängt. So steht die Bekämpfung von Bildungsarmut vor dem Problem, dass Bildungsarme ihren ›objektiven‹ Zustand subjektiv oft anders einschätzen. Empirische Auswertungen auf Grundlage der IALS-Daten (*International Adult Literacy Survey*) (vgl. Murray, Kirsch und Jenkins 1998) legen dies in aller Deutlichkeit nahe. Europäer, die in den IALS-Kompetenztests nur die unterste Kompetenzstufe erreichten und damit erhebliche Probleme haben, einfache Texte zu verstehen, sind überwiegend der Ansicht (82%), dass ihre Lesefähigkeit in keinsten Weise ihre beruflichen Möglichkeiten einschränke.¹² Es ist daher zu befürchten, dass Bildungsarme staatlich

¹¹ Das gilt zumindest für die Operationalisierung von Bildungsarmut über Kompetenzen. Für »Zertifikatsarmut« gilt diese Feststellung, wie oben bereits angemerkt, nur eingeschränkt. Allerdings ist es eine zentrale normative Voraussetzung meritokratischer Ideale, dass Bildungszertifikate mit Kompetenzen möglichst stark korrelieren sollen. Vor diesem Hintergrund impliziert die Forderung nach weniger »Zertifikatsarmen« immer auch die Forderung nach weniger »Kompetenzarmen«.

¹² Genaue Fragestellung: »*To what extent are your reading skills in National Official Language(s) limiting your job opportunities – for example, advancement or getting another job?*« Antwortkategorie »*not at all limiting*«, eigene Berechnungen mit IALS, gewichtet, einbezogene Länder: Schweiz, Irland,

bereitgestellte Bildungsgelegenheiten nicht in dem gewünschten Umfang nutzen. Die Inanspruchnahme wohlfahrtsstaatlicher Leistungen setzt Handlungskompetenz voraus, was genau dann problematisch ist, wenn die Herstellung von Handlungskompetenz selbst das Ziel von Maßnahmen ist. Es ist somit eine Selektivität generalisierter Maßnahmen *zuungunsten* der besonders Bedürftigen zu erwarten (vgl. Kaufmann 1982: 79). Auf der Ebene der Effektivität liegt es somit nahe, personalisierte Maßnahmen zu fordern. Die Diskussion um *zweckgebundene* ökonomische Interventionen (vgl. *ebd.*), wie die in der CDU diskutierten Bonuskarten für Hartz IV-Empfänger (mit denen nur bestimmte, »pädagogisch wertvolle« Leistungen erworben werden können) reflektiert eine solche Besorgnis (Deckstein und Stawski 2010).

Im Hinblick auf die *Vermeidung* von Bildungsarmut ist es verhältnismäßig unproblematisch, bildungsarmutsgefährdete Kinder personalisiert zu adressieren. Es ist allgemein anerkannt, dass Kinder noch nicht in der Lage sind, ihren eigenen Bedarf nach Bildung zu erkennen und zu artikulieren; das Problem ist durch die Einführung der *Schulpflicht* rechtlich adressiert worden. In diesem Sinne wird Schulpflicht von Marshall auch als das *Recht* eines Erwachsenen verstanden, Bildung genossen zu haben (Marshall 1992: 51). Wenn nun leistungsschwache Kinder in der Schule mit dem Ziel der Bildungsarmutsvermeidung zunehmend personal adressiert werden, so bleibt dies *normativ* und *administrativ* unproblematisch. Kinder unterliegen ohnehin der Schulpflicht und sind regelmäßigen Leistungskontrollen unterworfen. Anders sieht die Situation im Falle bildungsarmer Erwachsener aus. Die personalisierte *Bekämpfung* von Bildungsarmut steht in dem Augenblick vor einem Legitimitätsproblem, in dem die wohlfahrtsstaatliche Einordnung als »bildungsarm« von der betroffenen Person – die sich nach offizieller Definition unterhalb der Armutsschwelle befindet – nicht geteilt wird. In diesem Fall nämlich ist die Bekämpfung von Bildungsarmut nur durch die Einführung neuer Bildungspflichten oder aber selektiver Anreize denkbar und es stellt sich die Frage insoweit

als die angestrebte Wirkung in der Änderung von Bewußtseinszuständen, Problemwahrnehmungen und Fähigkeiten, also von personenbezogenen Eigenschaften liegt, [...] wer in einer pluralistischen Gesellschaft das Recht haben soll, über solche Orientierungen zu entscheiden, insbesondere, inwieweit dem Staat selbst hier Kompetenzen zuzumessen sind (Kaufmann 1982: 81).

Schon die individualisierte Feststellung von Bildungsarmut (als Voraussetzung der personalisierten Bekämpfung) würde den Staat vor erhebliche Probleme stellen. Das ergibt sich nicht nur aus der Überlegung, dass Tests, bei denen schlechtes Abschneiden zur Vergabe von Leistungen führt, wenig Sinn machen. Da Geld zur Deckung beliebiger Bedürfnisse eingesetzt werden kann, gehen ökonomische Interventionen mit einer hohen Akzeptanz und Nutzeneinschätzung einher, »d.h. es kann davon ausgegangen werden, daß die Anspruchsberechtigten ihre Ansprüche geltend machen, sofern sie darum wissen« (*ebd.*: 74).¹³ Bei Bildung trifft aber gerade das nicht zu. Es kann nicht *a priori* davon ausgegan-

Niederlande, Polen, Großbritannien, Nordirland, Belgien, Italien, Norwegen, Slowenien, Tschechien, Dänemark, Finnland, Ungarn.

¹³ Empirisch trifft diese Annahme nur teilweise zu (Stichwort verdeckte Armut). So ist bekannt, dass auch materielle Sozialleistungen nicht in jedem Fall in Anspruch genommen werden (Becker und Hauser 2005). Dennoch ist davon auszugehen, dass Geld im Vergleich zu Bildung über einen stärker universellen Nutzen verfügt.

gen werden, dass sich Bildungsarme selbstständig bei Sozialämtern melden, um ihr Recht auf Bildung einzufordern. Wenn nun Jutta Allmendinger fordert, Bildungsarmut solle im Hinblick auf »personale, sozialpolitische Abhilfe« gemessen werden (Allmendinger 1999: 39), so ist das ein weitgehender Anspruch. Dann müsste die Messung von Bildungsarmut so konzipiert sein, dass trennscharf, auf der Ebene des einzelnen Individuums, zwischen Armen und nicht-Armen unterschieden werden kann, um im Falle eines Unterschreitens der Armutsgrenze wohlfahrtsstaatliche Interventionen einleiten zu können. Wird die Forderung ernst genommen und treffen die Probleme der selektiven Inanspruchnahme von Bildungsgelegenheiten zu, so müssten administrativ Daten über bildungsarme Personen generiert werden. Während im Sinne aktivierender Sozialpolitik nur dann pädagogische Maßnahmen eingeleitet werden, wenn bedürftige nicht-Erwerbstätige bereits Adressaten der Arbeitsagenturen sind, müssten zur personalisierten Intervention gegen Bildungsarmut unabhängig vom Erwerbsstatus Informationen darüber generiert werden, wer der Gruppe der Bildungsarmen zuzurechnen ist.

Es zeigt sich, dass die Forderung nach einer Bekämpfung unmittelbar zu der brisanten Frage nach dem *gesellschaftlichen Umgang mit Bildungsarmen* führt. In der kritischen Literatur zu *Social Investment* und *aktivierender Sozialpolitik* wird dieses Problem diskutiert. Dort wird argumentiert, dass es sich bei diesen Konzepten primär um neue Instrumente sozialer Kontrolle handele. So gehe es dort weniger um einen quantitativen Wandel hin zu mehr Bildungs- und weniger Sozialausgaben, statt dessen stehe die qualitative Frage nach der Beschaffenheit sozialer Ordnung im Vordergrund (Lessenich 2003). Es wird argumentiert, dass soziale Rechte zunehmend abgebaut und statt dessen Pflichten gegenüber »der Allgemeinheit« betont werden (Dingeldey 2005, Brettschneider 2007). Dieselben Bedenken lassen sich auch gegenüber der *personalisierten Bekämpfung* von Bildungsarmut äußern. Darüber hinaus können diese normativen Probleme auch als Argument gegen die Effektivität personalisierter Maßnahmen reformuliert werden. Selbst wenn verpflichtende Bildungsmaßnahmen im Falle von Bildungsarmut in einer Gesellschaft als legitim angesehen werden, erfordern Bildungsprozesse eine hohe Motivation und Mitwirkungsbereitschaft der zu Bildenden (Kaufmann 1982: 83). Es ist daher zu bezweifeln, dass verpflichtende Bildungsprogramme die notwendige Motivation erzeugen und so tatsächlich geeignet sind, allgemeine Handlungskompetenzen zu generieren.

Die Forderung nach einer personalisierten Bekämpfung von Bildungsarmut wirft eine Reihe von ernstzunehmenden ethischen Fragen auf. Ich halte es für ein schweres Versäumnis der Literatur zu Bildungsarmut, dass sie zwar mit großem Eifer die Forderung nach Bildungsarmutsbekämpfung aufwirft, die sich anschließenden ethischen Probleme eines solchen Ansatzes aber nicht diskutiert.

5 Ausblick und Kritische Zusammenfassung

In diesem Artikel wurde das Konzept der Bildungsarmut als soziales Phänomen in den Blick genommen. Wie Armut auch ist Bildungsarmut ein relatives Konzept, dessen Bedeutung erst unter Einbezug gesellschaftlicher Strukturen und Semantiken verstanden werden kann. Es zeigte sich, dass Bildungsarmut in einem breiteren Diskurs zu verorten ist, in dem Bildung aufgrund starker positiver Zusammenhänge zu gesellschaftlich wertgeschätzten Zuständen zu einer zentralen sozialpolitischen Maßnahme wird. Die Literatur zu Bildungsarmut hat dieses heute weit verbreitete Wissen über die Folgen von

Bildung aufgegriffen und normativ gewendet: Aufgrund seiner negativen Folgen für soziale Teilhabe sei zu geringer Bildung ein sozial unerwünschter Zustand, der sozialpolitische Interventionen notwendig mache. Der zweite Teil des Kompositum Bildungsarmut macht diese normative Dimension explizit.

Kritisiert wurde die unreflektierte Verwendung des Begriffes als politisches Schlagwort – sowohl in der öffentlichen als auch der wissenschaftlichen Diskussion. Auf der *kognitiven Ebene* wird der Zusammenhang von geringer Bildung und gesellschaftlicher Exklusion meist unkritisch als Begründung für sozialpolitische Interventionen gegen Bildungsarmut herangezogen. Dabei wird ignoriert, dass dieser meist auf der Individualebene gemessene Zusammenhang es nicht erlaubt, Aussagen darüber zu treffen, ob eine Reduktion von Bildungsarmut tatsächlich geeignet ist, soziale Probleme zu lösen (eine wichtige Ausnahme stellen die Arbeiten von Heike Solga dar, insbesondere Solga 2012). Der Fokus auf Individualkorrelationen führt zu der Gefahr, die Ursachen von Exklusion unzulässig auf fehlende Bildung zu reduzieren und so zu stigmatisieren. Auch die *normative Problematik* des Bildungsarmutsbegriffes wurde bisher kaum thematisiert. Zwar wird die Forderung etwas gegen Bildungsarmut zu tun besonders stark gemacht. Diese wurde aber bisher nicht gerechtigkeits-theoretisch begründet und die Problematik staatlichen Eingreifens in individuelle Bewusstseinszustände (insbesondere Erwachsener) nicht problematisiert. Ein großer Teil der derzeitigen Diskussion um Bildungsarmut ist vor diesem Hintergrund kritisch zu sehen. Meiner Ansicht nach steht daher der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn, den das Konzept der Bildungsarmut verspricht, zum derzeitigen Stand der Diskussion in keinem ausgewogenen Verhältnis zu den (forschungs)ethischen Problemen die aufgeworfen werden. Die hier aus den relevanten Diskussionen herauspräparierten Fragen – vor allem nach den gesamtgesellschaftlichen Folgen geringer Bildung und der Möglichkeit der Veränderung sozialer Strukturen durch bildungspolitische Maßnahmen – können dagegen auch unter dem neutraleren Begriff der Bildungsungleichheit diskutiert werden.

Dennoch ist eine Beschäftigung mit dem Konzept der Bildungsarmut keineswegs irrelevant. Gerade die derzeit steile Karriere eines theoretisch nur unzureichend fundierten Ansatzes verweist darauf, dass Bildung heute als beinahe universelles Mittel zur Herstellung sozialer Teilhabe aufgefasst wird. Indem der sozialen Konstruktion des Problems Rechnung getragen wird, kann eine Beschäftigung mit dem Begriff Bildungsarmut erhebliches gesellschaftsdiagnostisches Potential entfalten. Wird an dem Konzept der Bildungsarmut festgehalten, so halte ich es für zentral, die im Armutsbegriff angelegte – bisher aber nicht systematisch berücksichtigte – Interventionsperspektive stärker in den Fokus der Forschung zu rücken. Forschung zu den Folgen von Bildungsarmut ist geeignet, die Problematisierung geringer Bildung zu versachlichen und wissenschaftlich gesicherte Aussagen darüber zu entwickeln, welche Wirkungen eine Reduktion von Bildungsarmut tatsächlich haben kann. Erst so wird aus der (bisherigen) bloßen Forderung nach einer personalen Bekämpfung ein Forschungsprogramm, das fragt, welche Formen der Bekämpfung realisierbar, wünschenswert und erfolgversprechend sind.

Das Ziel einer als Sozialpolitik verstandenen Bildungspolitik ist die Herstellung sozialer Teilhabe. Die Bildungsarmutsforschung ist gefordert, dieses Ziel ernst zu nehmen und systematisch zu untersuchen, welche bildungspolitischen Maßnahmen unter welchen Bedingungen geeignet sind, Teilhabe zu stärken. Dabei muss sie sich der Normativität ihres Konzeptes bewusst werden und offen diskutieren, dass insbesondere staatliche Interventionen zur *Bekämpfung* von Bildungsarmut zu Legitimitätsproblemen führen können.

Erst die systematische Analyse und Gegenüberstellung von Interventionsformen schafft die Grundlage dafür, verschiedene Maßnahmen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit analysieren und hinsichtlich ihrer Wünschbarkeit politisch diskutieren zu können.

Referenzen

- Adams, Ray und Margaret Wu (2000). *PISA 2000 Technical Report*. OECD.
- Allmendinger, Jutta (1999). »Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik«. In: *Soziale Welt* 50.1, S. 35–50.
- Allmendinger, Jutta, Johannes Giesecke und Dirk Oberschachtsiek (2011). *Unzureichende Bildung. Folgekosten für die öffentlichen Haushalte*. Wirksame Bildungsinvestitionen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Allmendinger, Jutta und Stephan Leibfried (2002). »Bildungsarmut im Sozialstaat«. In: *Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen*. Hrsg. von Jürgen Burkart Günter & Wolf. Opladen: Leske + Budrich, S. 287–317.
- (2003a). »Bildungsarmut«. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 21–22, S. 12–18.
- (2003b). »Education and the welfare state: the four worlds of welfare production«. In: *Journal of European Social Policy* 13, S. 63–81.
- Andor, László (2011). *Europe 2020 as a framework for reducing inequalities and building sustainable welfare states in the EU*. URL: http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-11-856_en.htm (besucht am 23.07.2011).
- Anger, Christina u. a. (2006). *Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln.
- Bacher, Johann, Helmut Hirtenlehner und Antonia Kupfer (2010). »Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut«. In: *Bildungsverlierer*. Hrsg. von Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. VS Verlag, S. 475–496.
- Baumert, Jürgen und Kai Maaz (2010). »Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von *Large-Scale-Assessments*«. In: *Bildungsverlierer*. Hrsg. von Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. VS Verlag, S. 159–179.
- Becker, Gary S. (1962). »Investment in Human Capital. A Theoretical Analysis«. In: *Journal of Political Economy* 70.5 (Part 2), S. 9–49.
- Becker, Irene und Richard Hauser (2005). *Dunkelziffer der Armut. Ausmaß und Ursachen der Nicht-Inanspruchnahme zustehender Sozialhilfeleistungen*. Berlin: Edition Sigma.
- Becker, Rolf (2010). »Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen«. In: *Bildung als Privileg*. Hrsg. von Rolf Becker. Wiesbaden: VS Verlag, S. 161–189.
- Bourdieu, Pierre (1983). »Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital«. In: *Soziale Ungleichheiten*. Hrsg. von Reinhard Kreckel. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co, S. 183–198.
- Brenner, Peter J. (2010). *Bildungsgerechtigkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brettschneider, Antonio (2007). »Jenseits von Leistung und Bedarf. Zur Systematisierung sozialpolitischer Gerechtigkeitsdiskurse«. In: *Zeitschrift für Sozialreform* 53.4, S. 365–389.
- (2008). »On the Way to Social Investment? The Normative Recalibration of the German Welfare State«. In: *German Policy Studies* 4.2, S. 19–66.
- Busemeyer, Marius R. und Rita Nikolai (2010). »Education«. In: *The Oxford Handbook of the Welfare State*. Hrsg. von Francis G. Castles u. a. Oxford: University Press, S. 494–510.
- Coleman, James (1975). »What is meant by an ›equal educational opportunity‹?«. In: *Oxford Review of Education* 1.1, S. 27–31.

- Collins, Randall (1971). »Functional and Conflict Theories of Educational Stratification«. In: *American Sociological Review* 36.6, S. 1002–1019.
- Dahrendorf, Ralf (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen Verlag.
- Deckstein, Dagmar und Dominik Stawski (2010). »Auf Staatskosten in den Zoo«. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 12.08.2012.
- Dingeldey, Irene (2005). »Vom klassischen zum aktivierenden Wohlfahrtsstaat«. In: *Zur Genealogie des politischen Raums. Politische Strukturen im Wandel*. Hrsg. von Kathrin Groh & Christine Weinbach. Wiesbaden: VS Verlag, S. 273–308.
- Döring, Diether, Walter Hanesch und Ernst-Ulrich Huster (1990). »Armut als Lebenslage. Ein Konzept für Armutsberichterstattung und Armutspolitik«. In: *Armut im Wohlstand*. Hrsg. von Diether Döring, Walter Hanesch und Ernst-Ulrich Huster. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–27.
- Esping-Andersen, Gøsta u. a. (2002). *Why we need a new Welfare State*. Oxford: University Press.
- Esser, Hartmut (1999). *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Europäische Kommission (2010). *Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum*. Mitteilung. Brüssel: Europäische Kommission.
- Feinstein, Leon u. a. (2008). *The social and personal benefits of learning. A summary of key research findings*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Finch, Janet (1984). *Education as Social Policy. Social Policy in Modern Britain*. Hrsg. von Jo Campling. London, New York: Longman.
- Fromm, Sabine und Cornelia Sproß (2008). *Die Aktivierung erwerbsfähiger Hilfeempfänger*. URL: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2008/fb0108.pdf>.
- Giddens, Anthony (1998). *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Policy Press.
- Giesinger, Johannes (2007). »Was heißt Bildungsgerechtigkeit?«. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53.3, S. 362–380.
- Groh-Samberg, Olaf (2009). *Armut, soziale Ausgrenzung und Klassenstruktur. Zur Integration multidimensionaler und längsschnittlicher Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hackett, Anne, Josef Preißler und Wolfgang Ludwig-Mayerhofer (2001). »Am unteren Ende der Bildungsgesellschaft«. In: *Die Armut der Gesellschaft*. Hrsg. von Eva Barlösius und Wolfgang Ludwig-Mayerhofer. Opladen: Leske + Budrich, S. 97–130.
- Hadjar, Andreas und Rolf Becker, Hrsg. (2006). *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hauser, Richard (1994). »Armut im Sozialstaat als Problem einer Theorie der integrierten Sozial und Verteilungspolitik«. In: *Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik*. Hrsg. von Richard Hauser, Uwe Hochmuth und Johannes Schwarze. Berlin: Akademie Verlag, S. 291–335.
- Hemerijck, Anton (2006). *Recalibrating Europe's Semi-Sovereign Welfare States*. Discussion Paper 103. Berlin: WZB.
- Jenson, Jane (2009). »Redesigning Citizenship Regimes after Neoliberalism. Moving Towards Social Investment«. In: *What Future for Social Investment?* Hrsg. von Nathalie Morel, Bruno Palier und Joakim Palme. Stockholm: Institute for Future Studies, S. 27–44.

- Jenson, Jane und Denis Saint-Martin (2003). »New Routes to Social Cohesion? Citizenship and the Social Investment State«. In: *Canadian Journal of Sociology* 28.1, S. 77–99.
- Kaufmann, Franz-Xaver (1982). »Elemente einer soziologischen Theorie sozialpolitischer Interventionen«. In: *Staatliche Sozialpolitik und Familie*. Hrsg. von Franz-Xaver Kaufmann. München: Oldenbourg Verlag, S. 49–86.
- Kohl, Jürgen und Lutz Leisering (1982). »Armut und Arbeitsmarkt: Wo ist der Zusammenhang? Ein Diskussionsbeitrag zu dem Aufsatz von Rolf G. Heinze et al. (ZfS Juli 1981)«. In: *Zeitschrift für Soziologie* 11.4, S. 410–428.
- Lessenich, Stephan (2003). »Der Arme in der Aktivgesellschaft – zum sozialen Sinn des ›Förderns und Forderns‹«. In: *WSI-Mitteilungen* 56.4, S. 214–220.
- Lohauß, Peter u. a. (2010). »Daten der amtlichen Statistik zur Bildungsarmut«. In: *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Hrsg. von Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. Wiesbaden: VS Verlag, S. 181–202.
- Lohmann, Henning und Florian Ferger (2014). *Educational Poverty in a Comparative Perspective: Theoretical and Empirical Implications*. SFB 882 Working Paper Series 26.
- Lutz, Burkart (1983). »Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. Eine historisch-soziologische Skizze«. In: *Soziale Ungleichheiten*. Hrsg. von Reinhard Kreckel. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co, S. 221–248.
- Marshall, Thomas H. (1992). »Bürgerrechte und soziale Klassen«. In: *Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates*. Hrsg. von Axel Honneth, Hans Joas und Claus Offe. Bd. 22. Theorie und Gesellschaft. Frankfurt/Main: Campus Verlag, S. 33–94.
- Meyer, John W. (2008). »The Evolution of Modern Stratification Systems«. In: *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*. Hrsg. von David B. Grusky. Boulder: Westview, S. 1006–1015.
- Morel, Nathalie, Bruno Palier und Joakim Palme, Hrsg. (2012). *Towards a Social Investment Welfare State? Ideas, Policies and Challenges*. Bristol: Policy Press.
- Murray, T. Scott, Irwin S. Kirsch und Lynn B. Jenkins, Hrsg. (1998). *Adult Literacy in OECD Countries. Technical Report on the First Adult Literacy Survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Office of Educational Research und Improvement.
- Müller, Walter (1998). »Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion«. In: *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*. Hrsg. von Jürgen Friedrichs, Karl Ulrich Mayer und Wolfgang Schluchter. Bd. 38. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 81–112.
- Müller, Walter und Karl Ulrich Mayer (1976). *Chancengleichheit durch Bildung*. Stuttgart: Klett.
- Simmel, Georg (1958). »Der Arme«. In: *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Berlin: Duncker & Humblot. Kap. 7, S. 345–374.
- Solga, Heike (2008). »Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen«. In: *Institutionalisierte Ungleichheiten*. Hrsg. von Peter A. Berger und Heike Kahlert. 2. Weinheim und München: Juventa, S. 19–38.
- (2011). »Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft«. In: *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Hrsg. von Rolf Becker. 2. Wiesbaden: VS Verlag, S. 411–448.

- Solga, Heike (2012). »Bildung und materielle Ungleichheiten. Der investive Sozialstaat auf dem Prüfstand«. In: *Soziologische Bildungsforschung*. Hrsg. von Rolf Becker und Heike Solga. KZfSS, Sonderband 53, S. 459–487.
- Solga, Heike und Sandra Wagner (2001). »Paradoxie der Bildungsexpansion – Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern«. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4.1, S. 107–127.
- Sørensen, Annemette (2006). »Welfare states, family inequality, and equality of opportunity«. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 24, S. 367–375.
- Statistics Canada (1994–1998). *International Adult Literacy Survey. Microdata User's Guide. CD-ROM: Dokumentation and Data Files*. Ottawa, Paris.
- Stojanov, Krassimir (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Zur Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Strengmann-Kuhn, Wolfgang (2006). »Vermeidung von Kinderarmut in Deutschland durch finanzielle Leistungen«. In: *Zeitschrift für Sozialreform* 52.4, S. 439–466.
- Teltemann, Janna und Michael Windzio (2013). »Socio-Structural Effects on Educational Poverty of Young Immigrants. An International Comparative Perspective«. In: *Integration and Inequality*. Hrsg. von Michael Windzio. Integration und Inequality: Springer.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010). »Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung«. In: *Steuerungsprobleme im Bildungswesen*. Hrsg. von Ute Lange u. a. VS Verlag, S. 155–173. ISBN: 978-3-531-91922-5.
- Vobruba, Georg (1991). »Funktionalismus als Akteurswissen«. In: *Jenseits der sozialen Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 90–113.
- Vobruba, Georg und Heinz-Peter Spahn (1989). »Das Beschäftigungsproblem. Die ökonomische Sonderstellung des Arbeitsmarkts und die Grenzen der Wirtschaftspolitik«. In: *Arbeiten und Essen. Politik an den Grenzen des Arbeitsmarktes*. Hrsg. von Georg Vobruba. Wien: Passagen-Verlag, S. 43–72.
- Wößmann, Ludger und Eric A. Hanushek (2013). »Rechnen macht reich«. In: *Interview in »Die Zeit«* vom 13.09.2013 (letzter Zugriff: 28.2.2014).
- Wößmann, Ludger und Marc Piopiunik (2009). *Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Zurheide, Jürgen (2011). »Investitionen in Bildung zahlen sich aus. NRW-Studie empfiehlt präventive Sozialpolitik«. In: *Tagesspiegel* vom 24.03.2011 (letzter Zugriff: 28.2.2014). URL: <http://www.tagesspiegel.de/politik/investitionen-in-bildung-zahlen-sich-aus-nrw-studie-empfehl-praeventive-sozialpolitik/3986590.html>.

Previously published SFB 882 Working Papers:

Diewald, Martin / Faist, Thomas (2011): From Heterogeneities to Inequalities: Looking at Social Mechanisms as an Explanatory Approach to the Generation of Social Inequalities, SFB 882 Working Paper Series No. 1, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Bielefeld.

Busch, Anne (2011): Determinants of Occupational Gender Segregation: Work Values and Gender (A) Typical Occupational Preferences of Adolescents, SFB 882 Working Paper Series No. 2, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A3, Bielefeld.

Faist, Thomas (2011): Multiculturalism: From Heterogeneities to Social (In)Equalities, SFB 882 Working Paper Series No. 3, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project C3, Bielefeld.

Amelina, Anna (2012): Jenseits des Homogenitätsmodells der Kultur: Zur Analyse von Transnationalität und kulturellen Interferenzen auf der Grundlage der hermeneutischen Wissenssoziologie, SFB 882 Working Paper Series No. 4, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project C3, Bielefeld.

Osmanowski, Magdalena / Cardona, Andrés (2012): Resource Dilution or Resource Augmentation? Number of Siblings, Birth Order, Sex of the Child and Frequency of Mother's Activities with Preschool Children, SFB 882 Working Paper Series No. 5, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A1, Bielefeld.

Amelina, Anna / Bilecen, Başak / Barglowski, Karolina / Faist, Thomas (2012): Ties That Protect? The Significance of Transnationality for the Distribution of Informal Social Protection in Migrant Networks, SFB 882 Working Paper Series No. 6, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project C3, Bielefeld.

Alemann, Annette von / Beaufaÿs, Sandra / Reimer, Thordis (2012): Gaining Access to the Field of Work Organizations with the Issue of "Work-Family-Life Balance" for Fathers, SFB 882 Working Paper Series No. 7, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project B5, Bielefeld.

Kaiser, Till (2012): Haben gebildete Mütter gewissenhaftere Kinder? Soziale Herkunft und Persönlichkeitsentwicklung im frühkindlichen Alter, SFB 882 Working Paper Series No. 8, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A1, Bielefeld.

Gusy, Christoph / Müller, Sebastian (2012): Social Construction of Heterogeneity Indicators and their Relationship to Law. The Example of Guiding Principles in Immigration Law,

SFB 882 Working Paper Series No. 9, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project C4, Bielefeld.

Liebig, Stefan / May, Meike / Sauer, Carsten / Schneider, Simone / Valet, Peter (2012): Inequality Preferences in Interviewer- and Self-Administered Interviews, SFB 882 Working Paper Series No. 10, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A6, Bielefeld.

Fausser, Margit / Voigtländer, Sven / Tuncer, Hidayet / Liebau, Elisabeth / Faist, Thomas / Razum, Oliver (2012): Transnationality and Social Inequalities of Migrants in Germany, SFB 882 Working Paper Series No. 11, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project C1, Bielefeld.

Freistein, Katja / Koch, Martin (2012): Global Inequality and Development. Textual Representations of the World Bank and UNDP, SFB 882 Working Paper Series No. 12, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project C5, Bielefeld.

Golsch, Katrin (2013): Shall I Help You My Dear? Examining Variations in Social Support for Career Advancement within Partnerships, SFB 882 Working Paper Series No. 13, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A3, Bielefeld.

Bröckel, Miriam / Busch, Anne / Golsch, Katrin (2013): Headwind or Tailwind – Do Partner's Resources Support or Restrict a Promotion to a Leadership Position in Germany?, SFB 882 Working Paper Series No. 14, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A3, Bielefeld.

Cardona, Andrés (2013): Closing the Group or the Market? The Two Sides of Weber's Concept of Closure and Their Relevance for the Study of Intergroup Inequality, SFB 882 Working Paper Series No. 15, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A1, Bielefeld.

Friedhoff, Stefan / Meier zu Verl, Christian / Pietsch, Christian / Meyer, Christian / Vompras, Johanna / Liebig, Stefan (2013): Social Research Data. Documentation, Management, and Technical Implementation at SFB 882, SFB 882 Working Paper Series, No. 16, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Project "Information and Data Infrastructure" (INF), Bielefeld.

Reinecke, Jost / Stemmler, Mark / Sünkel, Zara / Schepers, Deborah / Weiss, Maren / Arnis, Maria / Meinert, Julia / Kucur-Uysal, Burcu / Pöge, Andreas / Wallner, Susanne / Wittenberg, Jochen (2013): The Development of Deviant and Delinquent Behavior over the Life Course in the Context of Processes of Social Inequalities, SFB 882 Working Paper Series No. 17, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A2, Bielefeld.

Hense, Andrea / Edler, Susanne / Liebig, Stefan (2013): Individual Determinants of Recalls, SFB 882 Working Paper Series No. 18, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project B4, Bielefeld.

- Bilecen, Başak (2013): Analyzing Informal Social Protection Across Borders: Synthesizing Social Network Analysis with Qualitative Interviews, SFB 882 Working Paper Series No. 19, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project C3, Bielefeld.
- Schunck, Reinhard / Abendroth, Anja-Kristin / Diwald, Martin / Melzer, Silvia Maja / Pausch, Stephanie (2013): What do Women and Men Want? Investigating and Measuring Preference Heterogeneity for Life Outcomes using a Factorial Survey, SFB 882 Working Paper Series No. 20, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project B3, Bielefeld.
- Sauer, Carsten / Valet, Peter / Liebig, Stefan (2013): The Impact of Within and Between Occupational Inequalities on People's Justice Perceptions Towards their Own Earnings, SFB 882 Working Paper Series No. 21, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A6, Bielefeld.
- Schneider, Simone / Valet, Peter (2013): Social Comparison Orientations and their Consequences for Justice Perceptions of Earnings, SFB 882 Working Paper Series No. 22, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A6, Bielefeld.
- Cardona, Andrés (2013): The Programmatic Bias in the Discussion on Social Mechanisms in Sociology, SFB 882 Working Paper Series No. 23, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A1, Bielefeld.
- Hille, Adrian / Schupp, Jürgen (2013): How Learning a Musical Instrument Affects the Development of Skills, SFB 882 Working Paper Series No. 24, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A1, Bielefeld.
- Faist, Thomas (2014): "We are all Transnationals now": The Relevance of Transnationality for Understanding Social Inequalities, SFB 882 Working Paper Series No. 25, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project C1, Bielefeld.
- Lohmann, Henning / Ferger, Florian (2014): Educational Poverty in a Comparative Perspective: Theoretical and Empirical Implications, SFB 882 Working Paper Series No. 26, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A5, Bielefeld.
- Freistein, Katja / Koch, Martin (2014): The Effects of Measuring Poverty – Indicators of the World Bank, SFB 882 Working Paper Series No. 27, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project C5, Bielefeld.
- Andernach, Björn / Schunck, Reinhard (2014): Investigating the Feasibility of a Factorial Survey in a CATI, SFB 882 Working Paper Series No. 28, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project B3, Bielefeld.
- Sauer, Carsten (2014): A Just Gender Pay Gap? Three Factorial Survey Studies on Justice Evaluations of Earnings for Male and Female Employees, SFB 882 Working Paper Series No. 29, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A6, Bielefeld.

- Berger, Johannes (2014): Dringend erforderlich: eine stärker vereinheitlichte soziologische Ungleichheitsforschung, SFB 882 Working Paper Series No. 30, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project Z, Bielefeld.
- Karsch, Anna (2014): Geschlechtstypische Unterschiede in den Berufspräferenzen deutscher Jugendlicher, SFB 882 Working Paper Series No. 31, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A3, Bielefeld.
- Barglowski, Karolina (2014): Social Classifications and Inequalities: Ideologies of Mobility, Care and Work in Transnational Families, SFB 882 Working Paper Series No. 32, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project C3, Bielefeld.
- Sauer, Carsten / Valet, Peter / Liebig, Stefan (2014): Ungleichheiten am Arbeitsmarkt und die Gerechtigkeitswahrnehmung von Erwerbseinkommen, SFB 882 Working Paper Series No. 33, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A6, Bielefeld.
- Dawid, Herbert / Harting, Philipp / Neugart, Michael (2014): Cohesion Policy and Inequality Dynamics: Insights from a Heterogeneous Agents Macroeconomic Model, SFB 882 Working Paper Series No. 34, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A4, Bielefeld.
- Liebig, Stefan / May, Meike / Sauer, Carsten / Schneider, Simone / Peter Valet (2014): The Effect of Interviewer Presence on Inequality Preferences, SFB 882 Working Paper Series No. 35, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A6, Bielefeld.
- Cardona, Andrés / Diewald, Martin (2014): Opening the Black Box of Primary Effects: Relative Risk Aversion and Maternal Time Investments in Preschool Children, SFB 882 Working Paper Series No. 36, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A1, Bielefeld.
- Fehl, Caroline / Freistein, Katja (2014): Institutional Mechanisms of Global Inequality Reproduction, SFB 882 Working Paper Series No. 37, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project C5, Bielefeld.
- Freistein, Katja (2014): Are there any Global Imaginaries of Equality and Democracy in Discussions about Inequality? SFB 882 Working Paper Series No. 38, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project C5, Bielefeld.
- Meinert, Julia (2014): Selection into criminogenic contexts by personal heterogeneity and its effects on delinquency, SFB 882 Working Paper Series No. 39, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A2, Bielefeld.
- Schepers, Debbie (2014): Social Inequalities as Causes of the Causes of Juvenile Delinquency. Heterogeneities in the Context of Situational Action Theory, SFB 882 Working Paper Series No. 40, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A2, Bielefeld.

- Abendroth, Anja-Kristin / Pausch, Stephanie / Böhm, Sebastian (2014): German Fathers and Their Preference to Reduce Working Hours to Care for Their Children, SFB 882 Working Paper Series No. 41, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A3, Bielefeld.
- Bürmann, Marvin: Determinanten beruflichen Aufstiegs (2014): Der Einfluss von Unterstützung durch Kollegen und Vorgesetzte. Eine Sekundäranalyse anhand der Daten des Sozio-oekonomischen Panels. SFB 882 Working Paper Series No. 42, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A3, Bielefeld.
- Rosenbohm, Sophie / Gebel, Tobias / Hense, Andrea (2015): Potenziale und Voraussetzungen für die Sekundäranalyse qualitativer Interviewdaten in der Organisationsforschung. SFB 882 Working Paper Series No. 43, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project B4/INF, Bielefeld.
- Schneider, Simone / Shamon, Hawal (2015): How Others' Earnings influence our Justice Perceptions. Studying the Effects of Income Distribution and Social Position on Reflexive Justice Evaluations among German Employees. SFB 882 Working Paper Series No. 44, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A6, Bielefeld.
- Kruphölter, Sonja / Sauer, Carsten / Valet, Peter (2015): Occupational gender segregation and gender differences in justice evaluations. SFB 882 Working Paper Series No. 45, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A6, Bielefeld.
- Liebig, Stefan / Sauer, Carsten / Hülle, Sebastian (2015): Why is justice regarded as so important? Theoretical considerations and an empirical test of a fundamental question. SFB 882 Working Paper Series No. 46, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A6, Bielefeld.
- Liebig, Stefan / Sauer, Carsten / Friedhoff, Stefan (2015): Using Factorial Surveys to Study Justice Perceptions: Five Methodological Problems of Attitudinal Justice Research. SFB 882 Working Paper Series No. 47, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A6, Bielefeld.
- Liebig, Stefan / May, Meike (2015): Gerechtigkeit als Kooperationsbedingung in modernen Gesellschaften. SFB 882 Working Paper Series No. 48, DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Research Project A6, Bielefeld.