

Wolf, Eike

Als Adorno sechs Fragen an die Bildungssoziologie stellte. Zur Sinnlogik des Begriffs „Bildungsarmut“ als sozialpolitische Chiffre und der Imagerie von Bildung

Bildungsforschung 13 (2016) 1, S. 1-20



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Wolf, Eike: Als Adorno sechs Fragen an die Bildungssoziologie stellte. Zur Sinnlogik des Begriffs „Bildungsarmut“ als sozialpolitische Chiffre und der Imagerie von Bildung - In: Bildungsforschung 13 (2016) 1, S. 1-20 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-148106

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



„Bildungsarmut“ – Begriff und Diskurs

Zur implizit entgrenzenden Verwendung des Bildungsbegriffs in funktional orientierten Kontexten

Eike Wolf

Leibniz Universität Hannover, Institut für Soziologie

Der Begriff Bildungsarmut und sein phänomenologischer Verweisungshorizont haben sich in bildungswissenschaftlich interessierten Teildisziplinen der Sozial- und Erziehungswissenschaften seit nunmehr knapp 20 Jahren nachhaltig etabliert. Gleichzeitig jedoch werden und wurden sowohl die Bezeichnung als auch das, was sie zu bezeichnen versucht kontrovers diskutiert. Der vorliegende Beitrag widmet sich diesem Diskurs und versucht ihn zu beleuchten. Ziel dieser Ausführungen ist es, zu zeigen, dass dem Begriff eine Entgrenzungstendenz innewohnt, die exemplarisch für aktuelle Entwicklungen sozialwissenschaftlicher Forschungspraxis scheint. Diese hat ihren Ursprung in der Ausweitung von Korrelationsannahmen und –befunden, die eine Ausweitung der zugrundeliegenden normativen Implikationen mit sich bringt. Damit lässt sich diese Entgrenzung als nicht intendierte Nebenfolge verstehen, die erst bei einem subjekttheoretischen Perspektivwechsel sichtbar wird. Im Folgenden soll der Versuch gemacht werden, diese Problematik zu skizzieren. Hierzu wird nach einer kurzen Einleitung (1) zunächst besagter Bildungsarmutsbegriff selbst auf seinen semantischen Gehalt sowie ihm zugrundeliegende Sinnlogiken jenseits einer begrifflichen Intentionalität hin befragt (2). Die dort identifizierten terminologischen Probleme werden daraufhin hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf den zugehörigen Diskurs betrachtet (3). Letztlich soll ein Resümee (4) die Ausführungen rekapitulieren und mit der Problematisierung einer allgemeinen Entgrenzungstendenz des forschungspraktischen Zugriffs abschließen.

1. Einleitung

Grundlage der Betrachtungen von Bildungsarmut stellt der sozialstrukturelle Befund einer seit den sechziger Jahren anhaltenden Bildungsexpansion dar, die sich kehrseitig auch als „Inflation der Bildungsabschlüsse“ (Bourdieu) lesen lässt. Im Zuge dieser lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass *„je mehr Personen einen bestimmten Bildungsabschluss vorweisen können, desto mehr sinkt die Bewertung dieses Bildungsabschlusses im Vergleich mit weiteren Eigenschaften“* (Müller-Benedict 1999: 329). Der Begriff selbst lässt sich mit Großmann (2017: 57) zur Kategorie der „Bindestrich-Armutsbegriffe“ zählen, denen gemein sei, dass sie *„vorschlagen, den jeweiligen Zusatz zu Armut als Dimension sozialer Ungleichheit zu betrachten. Dies sind entweder Felder, in denen sich soziale Ungleichheit auswirkt und ausprägt, oder Determinanten für individuelle Lebenschancen, für Selbstverwirklichung, beruflichen Erfolg sowie soziale, politische und kulturelle Teilhabe.“* Der Verweisungshorizont des Begriffs und Diskurses um Bildungsarmut lässt sich demnach inhaltlich grob wie folgt beschreiben: Vor dem Hintergrund der Erforschung sozialer Ungleichheit werden die Selektions- und Allokationsfunktion thematisiert, die Bildung (in operationalisier- und messbarer

Form) als chanceneröffnendem bzw. -verschließendem Instrument in der gesellschaftlichen Bearbeitung des Distributionsproblems von Status und Arbeit zukommt. Bildungsarmut beschreibt so – im Sinne einer Deprivationsvariablen im Rahmen multipler interdependenter Effekte der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit – eine bildungsökonomisch relationale Geringswertigkeit bestimmter oder gänzlich fehlender Bildungszertifikate als Zugangsproblem zum Arbeitsmarkt und darüber hinaus.

Im Rahmen des Diskurses wird und wurde der Begriff synonym zu Konzepten genutzt, die die Armutsemantik zugunsten anderer phänomenologischer Teilaspekte aufgeben.¹ Diese Bezeichnungen verzichten auf die Armut-Metapher entweder um terminologisch eine Spezifizierung des hintergründigen Forschungsinteresses vorzunehmen: Exemplarisch für eine solche Bezeichnung ist die Formulierung *gering qualifiziert*, worin die begriffliche Ausrichtung bereits auf die Relationalität des Gegenstands verweist (z.B. Ambos 2005; Solga 2005; Krenn 2010, 2012). Oder aber sie verweisen direkt auf fokussierte Funktionslogiken, die im Rahmen der Betrachtungen relevant sind: Beispielhaft für eine solche Formulierung ist die (erwerbsarbeits-)marktwirtschaftlich ausgerichtete Bezeichnung *unzureichende Bildung* (Allmendinger/ Giesecke/Oberschachtsiek 2011; Wößmann/Piopiunik 2009). Diese Differenzierungen sind einerseits als Folge der diskursimmanenten Auseinandersetzung um Begriff und Funktionalität der Erforschung von Bildungsarmut zu sehen. Andererseits jedoch waren diese auch vor der erstmaligen Verwendung des Begriffs selbstverständlich bereits in entsprechenden Untersuchungen vorzufinden (z.B. Müller/Haun 1994, Henz/Maas 1995, Becker 1998), da der Gegenstandsbereich nicht erst mit der Etablierung des Begriffs er- oder gefunden wurde. Entsprechend werden die angeführten Bezeichnungen zum Teil auch synonym zum hier diskutierten Begriff der Bildungsarmut verwendet: *„Dennoch scheint es gerechtfertigt, nicht nur von Bildungsarmen oder auch Ausbildungslosen (und damit einer klaren Trennung von Personen mit und ohne Abschlüssen), sondern auch von gering Qualifizierten zu sprechen, um darauf aufmerksam zu machen, dass Nachteile hinsichtlich gesellschaftlicher Teilhabe sich am unteren Ende der Bildungshierarchie massiv verstärken, ohne dass durchgängig eine klare Grenze zwischen Personen mit und ohne Ausbildung anzunehmen ist. (Ludwig-Mayerhofer/Kühn 2010: 138)“* Der vorliegende Aufsatz widmet sich jedoch zunächst Bildungsarmut als solcher, da diese terminologisch besonders interessant erscheint.

2. Der Begriff

Die Intention des Konzepts ist aus bildungsökonomischer Perspektive eingängig, da es unmittelbar auf die Interdependenz von Bildungs(zertifikats)verteilung und Erwerbsarbeitsmarktchancen verweist. Auf dieser Grundlage werden im Diskurs die Perspektiven erweitert und die Kategorie Bildung intersektionistisch mit weiteren, umfassenden Deprivationseffekten in Zusammenhang gebracht (siehe Abschn. 3). Jedoch zeugt die sprachlich eindeutige Fassung des Phänomens Bildungsarmut von einer gewissen Problematik, da es bei der definitorischen Bestimmung des Zustands *bildungsarm* immanent zwei mögliche bzw. sinnvolle Referenzen gibt: *„Aus einer Vielfalt möglicher Messgrößen sollten dabei nur wenige zentrale herausge-*

¹ Diskursiv gibt es darüber hinaus eine ganze Riege alternativer Bezeichnungen: Bildungsferne, Bildungsverlierer, Ausgeschlossene, Abgehängte etc.: *„Eng verknüpft mit dem Begriff der Bildungsverlierer, der auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems durchaus Unterschiedliches bezeichnen kann, ist der der Bildungsarmut. Oftmals werden beide Begriffe auch synonym gebraucht, indem etwa Bildungsverlierer als „bildungsarme Personen“ oder auch als Angehörige „bildungsferner Schichten“ bezeichnet werden (Berger, Keim, Klärner 2010: 37-38).“*

griffen werden: Zertifikate und Kompetenzen. (Allmendinger/Leibfried 2003: 13)“ Einerseits also Zertifikate als – für die quantitative Messung relativ einfach zu erfassenden – Ausdruck des individuellen Lösungsgrads des allgemeinen Problems der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital im Sinne Bourdieus. Und andererseits Kompetenzen als – wesentlich schwerer zu erfassender – Ausdruck des Outputs der klassischen Institutionen individueller Bildungskarrieren (Allmendinger 1999, Allmendinger/Leibfried 2003, Anger et al. 2006).

Folglich unterscheidet Treptow (2017 [2011]: 111) eine formale und eine inhaltliche Dimension des Begriffs: „*Formal bezeichnet er eine an einer zu definierenden Durchschnittsgröße festzustellende verringerte Menge an zertifizierten Bildungsabschlüssen, die die legitimatorische Voraussetzung für den Eintritt in qualifizierte Beschäftigungsverhältnisse bilden. Inhaltlich bezeichnet er die jeweils erworbenen Wissens- und Kompetenzbestände, die in Relation zu definierenden Erwartungen an Wissen und Können als unzureichend gelten.*“ Subjekttheoretisch gewendet wird so eine relevante Umdeutung des mit Bildung zusammenhängenden individuellen Bewährungsproblems verdeutlicht: woran ist der Einzelne arm – an guten Argumenten für eine qualifizierte Arbeitsstelle oder an Wissen bzw. Kompetenzen als solchen?

In die Definitionsfrage ist neben dieser referenziellen ebenso die Problematik der Relationierung eingebettet, da auf die Frage nach der inhaltlich-gegenständlichen Bestimmung notwendigerweise die der quantitativ verhältnismäßigen Anordnung folgt. Die Möglichkeiten, die sich der Relationierung der Messgrößen bieten, sind hierbei entweder eine Setzung von Untergrenzen – also die Bestimmung absoluter Mindestwerte und damit einer Armutsschwelle. Diese Ausrichtung folgt der Logik eines absoluten Armutsbegriffs. Oder aber die Relationierung erfolgt in Bezug auf Vergleichsgruppen anhand einer Kategorisierung entlang objektiver Daten – klassischerweise erfolgt diese Relationierung entlang der Kategorie Alter. Diese Ausrichtung folgt der Logik eines relativen Armutsbegriffs. Unabhängig davon, ob von *absoluter oder relativer* Bildungsarmut gesprochen wird, geht es im Kern der Betrachtung um die Relationierung des Outputs des Bildungssystems „*und zwar dezidiert in der Absicht, Messbarkeit und objektivierbare Daten herzustellen, mit deren Hilfe Vergleichbarkeit von Armutsniveaus möglich sind. Entscheidend ist, dass die strukturelle Seite bildungsbiographisch durchlaufener Institutionen mit der subjektiven Seite erworbener Kompetenzen zusammengebracht werden.* (ebd.)“ Wir sehen im Begriff der Bildungsarmut also dieselben terminologischen Ambivalenzen, die konstitutiv für die Armutsforschung sind.

2.1 Von welcher Armut ist eigentlich die Rede?

Demnach ist Bildungsarmut als ein Begriff aus der Bindestrich-Armutskategorie bereits eine erste begriffliche Problematik inhärent, die sich mit Bezug auf die dialektische Dimension des Armutsbegriffs fassen lässt, wie sie klassisch bei Simmel zu finden ist. Ihm zufolge ist Armut im materiellen Sinne „*nicht an und für sich als ein quantitativ festgelegter Zustand zu bestimmen, sondern nur nach der sozialen Reaktion, die auf einen gewissen Zustand hin eintritt*“ (1908a: S. 464). Getreu seinem Verständnis von Wechselwirkungen (Simmel 1908b [1992]: 17ff.) stellt Simmel dieser gesellschaftlichen Perspektive auf *Armut*, die die Legitimität der Verwendung des Begriffs mit gesellschaftlichen Beobachtungsmustern in Zusammenhang bringt, eine individuelle Lesart von *arm sein* gegenüber: „*Arm ist derjenige, dessen Mittel zu seinen Zwecken nicht zureichen.*“ (1908a: S. 486) Der Arme ist bei Simmel also entspre-

chend der „*Korrelation der Zustände*“ (Simmel 1908b [1992]: 17) entweder ein Subjekt, das Adressat einer Armuts-Zuschreibung ist oder eines, das sich individuell als arm wahrnimmt. Dem korrespondiert die beschriebene Relevanz der *Hilfeleistung*, denn „*soziologisch angesehen ist nicht die Armut zuerst gegeben und daraufhin folgt die Unterstützung [...], sondern derjenige der Unterstützung genießt bzw. sie nach seiner soziologischen Konstellation genießen sollte [...], dieser heißt der Arme*“ (Simmel 1908a: S. 489-490). Wir finden bei Simmel also eine begriffliche Differenz: *Armut* vs. *arm sein*, wobei letzteres als individuelles und erstgenanntes als gesellschaftliches Problem verstanden werden kann.

Simmels Ausführungen verweisen auf eine genuin normative Dimension, die sowohl dem Begriff als auch der sozialwissenschaftlichen Erforschung von Armut konzeptionell zugrunde liegt: „*Armut und Reichtum sind als gesellschaftliche Phänomene untrennbar mit Werturteilen verbunden. Hinter jeder Interpretation des Armuts- und auch des Reichtumsbegriffs und hinter jedem darauf beruhenden Messverfahren stehen Wertüberzeugungen.* (BMAS 2005: XV)“ Die Inhärenz einer solch normativen Dimension ist hierbei jedoch nicht als Makel, sondern programmatische Ausrichtung zu verstehen. Denn jene „*normative Komponente schafft Verbindungen zur sozialpolitischen Diskussion über die Toleranzgrenzen für soziale Unterversorgung, Armut und Not.* (Allmendinger/Hinz 1998: 22)“ So erzeugt die Messung der allgemeinen Verteilung von Bildungszertifikaten die Kategorie Bildungsarmut dann quasi immer wieder selbst, so dass bisweilen das „*Resultat ist, dass eine Abbildung der Armut konstruiert wird, die einzig an der Koordinate ‚arm‘ oder ‚nicht arm‘ ausgerichtet ist*“ (Barlösius 2001: 76).

Während die normativen Implikationen also konzeptionell notwendig sind, führen die Zusammenhänge laut Gaisbauer (2013: 107) bezüglich der Armuts-Analogie zu einer „*Gleichzeitigkeit zweier unterschiedlicher und unverträglicher Verwendungsweisen [...]: eine metaphorisch-analoge und eine aspektuelle. Im Konkreten bedeutet dies, dass in der Verwendung häufig ein unklares - und letztlich unklärbares - Verhältnis zwischen dem bezeichneten Phänomen Bildungsarmut und der (materiellen) Armutssituation besteht.*“ Allerdings ist eben diese Doppeldeutigkeit nicht nur ein Problem der Armutssemantik, auf die Gaisbauer sich konzentriert und deren semantische Dialektik den Bildungsarmutsbegriff wiederum „*aus epistemologischer Perspektive aber hochproblematisch*“ machen würde, da er „*zwischen einem analogen, metaphorischen und einem konkreten, mehrdimensionalen Armutsbegriff*“ (ebd.) changiere. Die Problematik des Armutsbegriffs ist gegeben, weshalb hier der Versuch unternommen worden ist, ihr mit Simmel zu begegnen, jedoch erscheint sie m.E. als lediglich ein Faktor eines komplexeren terminologischen Problems.

2.2 Bindestrich-Armut

Um dieser Problematik auf den Grund zu gehen, erscheint ein Vergleich mit vergleichbaren Wortbildungen der „Bindestrich-Armutsbegriffe“ plausibel. Sucht man aus linguistischer Perspektive nach Determinativkomposita, die auf -armut enden, in denen Armut also das Determinatum bildet, findet man zunächst einige Wörter, die sich semantisch auf Körperlichkeit und Wohlbefinden beziehen: Blutarmut, Bewegungsarmut oder Gefühlsarmut u.ä. Bei diesen Komposita ist die Bedeutsamkeit des impliziten Konnex klar: die konkrete Armut *an* Blut, Bewegung oder Gefühlen führe zu einem physischen oder psychischen Leid, es geht also um einen Mangel *an* körperlicher bzw. geistiger Unversehrtheit. Dieser Mangel bzw. dieses Defizit wiederum ließen sich professionell erstens diagnostizieren und zweitens kurie-

ren. Der karitative bzw. helfende Aspekt steht hierbei in direkter Beziehung zum diagnostischen, zumal es sich um ein physisches oder psychisches Leid handelt.

Demgegenüber finden sich etliche Formen, die auf einen Mangel hinweisen, der semantisch auf konkrete Lebensumstände verweist: Altersarmut, Kinderarmut, Einkommensarmut oder Wasserarmut. Bei diesen Komposita ist die Bedeutsamkeit des impliziten Konnex nicht immer so eindeutig wie bei den vorherigen Beispielen: die Armut *an* Wasser dient noch als klarer Fall, da sie begrifflich genauso operiert wie bspw. die *an* Blut. Wasserarmut ist notwendig auf einen Bezug zu einem territorialen Areal angewiesen, das sich mit der Armuts-Diagnose als lebensfeindlich darstellt. Einkommensarmut verweist sprachlich auf den Mangel an finanziell unzureichender Entlohnung von Erwerbsarbeit. Die Armutssemantik operiert somit als Verweis auf ein problematisches Lebensumfeld bzw. eine prekäre Lebenssituation. Anders gelagert ist hingegen Altersarmut da hierbei nicht auf einen quantitativen Mangel *an* Alter, sondern auf einen monetären Mangel *im* Alter hingewiesen wird. Kinderarmut wiederum ist kontextabhängig: Die Rede von Kinderarmut analog zur Sinnlogik von Wasserarmut ist angewiesen auf eine spezifische Gruppe – in welchen Dimensionen auch immer: eine Bevölkerungsgruppe, Kohorte oder gar eine Gesellschaft – deren Armut *an* etwas – in diesem Falle eben: Kinder – statistisch festgestellt wird. Kurzum: hierbei ist der thematische Fokus Kinderlosigkeit als volkswirtschaftliches Problem im Sinne der Gefährdung des Generationenvertrags. Die Rede von Kinderarmut analog zur Sinnlogik von Altersarmut ist gebunden an eine Diagnose, die sich aus zweierlei normativen Implikationen speist: erstens der vorgegebene Altersrahmen – „Kindheit“ oder „Alter“ –, der als besonders schutzbedürftig gilt und zweitens die Verknüpfung eben dieses besonders schutzbedürftigen Altersrahmens mit den Implikationen des Armutsbegriffs. Armut *von* Kindern oder Alten also. Gerade letztgenannter Punkt weist auf die besondere moralische Komponente hin, die dieser Form der Armut als gesellschaftlichem Problem innewohnt: die zugrundeliegende (und berechnete) Annahme eines als besonders schützenswert geltenden Lebensalters. Diese Anteilnahme ist strukturell auf Heteronomie angewiesen: der Anteilnahme *an* dem Befund sowie dem Empfinden von Mitleid oder Empörung *ob* des Befunds von Kinderarmut wohnt eine Geste moralischer Empörung inne. Die genaue Fassung ist unabhängig von der affektiven Nicht-Ablehnbarkeit der Diagnose: Es ist schlicht unstatthaft und verwerflich die Armut *von* Kindern (oder Alten) nicht als problematisch zu betrachten. Gleichwohl also die Beispiele sich jeweils auf unterschiedliche Lebenslagen beziehen, erscheinen die semantischen Schwankungen hinsichtlich der Ähnlichkeit der genannten Wortkompositionen beträchtlich: Armut ist zwar in jedem der genannten Fälle das dominante Leitmotiv im Sinne des Determinatums. Die Relation zum Determinans – also die die Armut näher bestimmende Bindestrich-Kategorie – jedoch ist nicht so eindeutig: Armut *an*, *in* oder *von*.

Abseits der Relationierungsproblematik zeigt sich in den Beispielen die Gleichzeitigkeit von Armuts- und Bedürftigkeits-Diagnose. Die Bedürftigkeit des von Armut Betroffenen bedarf also zunächst eines Beobachters, der diese als solche ausmacht – mit Simmels Worten: „*nach dessen Zustand hin*“. Die Bedürftigkeits-Diagnose verweist auf die Forderung, dass dem Armuts-Zustand Abhilfe zu schaffen sei und der von Armut Betroffene hierzu gesellschaftlicher Hilfe bedarf: wird Armut als Mangel identifiziert, wird damit gleichzeitig die Verbesserung des Zustands der Betroffenen gefordert. Wie ebenfalls bei Simmel ausgeführt, ist die Hilfeleistung dem Armen gegenüber in sich verbunden mit der Soziologie des Schenkens (Simmel 1908a: Exkurs), wodurch die Hilfeleistung nur zu einem geringen Teil auf den Armen und zum anderen, weitaus größeren eben auf den Helfer selbst verweist. Dem Gefühlsarmen kommt Hilfe professionell therapeutisch zu, demjenigen, der in wasserarmen

Gebieten lebt, indem z.B. Hilfsorganisationen sich seinem Problem annehmen. Bei Kinderarmut helfen entweder sozialpolitische Anreize zu mehr Kindern oder aber die Verbesserung der Lebenslagen von Kindern. Wir sehen in den Beispielen Auffassungen, die eng gekoppelt sind an den in der Armutsforschung weit verbreiteten Lebenslagenansatz, der auf Weisser (z.B. 1978) zurückgeht und „*ein multidimensionales Vorgehen (Allmendinger/Hinz 1998: 7)*“ vorschlägt: „*Die Lebenslage einer Person umfaßt eine Vielzahl von Dimensionen, die für Anzahl und Qualität der Handlungsoptionen bei der Erfüllung von Grundbedürfnissen wichtig sind. Individuelle Lebenslagen setzen sich aus dem Ressourcenbündel der verschiedenen Dimensionen zusammen [...]. (ebd.)*“ Diese Multidimensionalität soll zu einer multikausalen Erklärung von Armutsbefunden führen, wobei davon ausgegangen wird, dass dieses Vorgehen im Sinne einer „*Subjektorientierung [...] die Voraussetzung für eine realitätsnahe Dokumentation und Auseinandersetzung mit Fragen sozialer Lagen [ist]. (ebd.: 8)*“

Übertragen wir diese Überlegungen auf den Begriff der Bildungsarmut, ist die gesellschaftlich-normative Bearbeitung des Problems ebenfalls eindeutig: es bedarf Anstrengungen zur Verringerung des Anteils von Personen mit geringwertigen Bildungszertifikaten. Das Antonym zu Bildungsarmut ließe sich aus sozialstruktureller Perspektive so als Zertifikatsreichtum bezeichnen. Denn problematisch wird der Begriff Bildungsarmut erst aus subjekttheoretischer Perspektive, da hier die funktionale Eindeutigkeit nicht mehr gegeben ist: Die Heilung von Bildungsarmut durch Selbstbildung, Autodidaktik oder einer bewussten Subjektivierung erscheint vor dem Hintergrund der zugrundeliegenden funktionalen Verwertungslogik des Bildungsbegriffs gar kontraproduktiv. Aus subjekttheoretischer Perspektive ist gebildet sein sinnlogisch nicht das Gegenteil von Bildungsarmut. Es lässt sich nun ein Problem feststellen, dass darin begründet liegt, dass das Referenzobjekt Bildung unterschiedliche Semantiken bereithält. So erscheint der semantische Gehalt des Determinans Bildung selbst nicht so eindeutig, wie es zunächst in der ökonomischen Verwendung erscheint. Legt man eine subjekttheoretisch orientierte Semantik zugrunde, steigern sich die normativen Implikationen des Determinatums sogar: An Bildung arm sein ist sinnlogisch etwas völlig anderes als ein Mangel an monetären Ressourcen, Blut, Wasser oder Bewegung.² Diese Differenz ist auch unabhängig davon, welches Verständnis des Bildungsbegriffs man anlegt: sei es funktionalistisch, emphatisch, qualifikatorisch, kanonisch oder phänomenologisch.³ Auch wenn Bildung – wie es in den angedeuteten diskursiven Zusammenhängen oftmals der Fall ist – funktional konzeptionalisiert wird löst sich dieses Problem nicht auf, da immer auch die Semantiken jeweils anderer Konzepte des Bildungsbegriffs diffus mitschwingen.

Bei der begrifflichen Definitionsfrage von Bildungsarmut ist dies als Multireferenz (Zertifikat vs. Kompetenz) bereits angeklungen. Darüber hinaus jedoch verweist die Frage nach subjekttheoretischen Bearbeitungsformen darauf, dass die sinnlogische Diffusität des Bildungsbegriffs z.B. sowohl eine Subjektivierungsfigur als auch eine Ökonomisierungsfigur ermöglicht. Das Relationierungsproblem der Armut-Referenz wie wir es z.B. in der Doppeldeutigkeit von Kinderarmut gesehen haben scheint sich im Falle des Begriffs Bildungsarmut zu potenzieren: es geht dem Begriff *explizit* um einen allgemein zu beobachtenden Mangel *an* Bildung(szertifikaten) in einer spezifischen Vergleichsgruppe – ganz im Sinne der Semantik von Kinderarmut als Kinderlosigkeit. Bildungsarmut folgt allerdings *implizit* ebenso der

² Vgl. hierzu auch Butterwegge (2008, 2010) sowie Gaisbauer (2013).

³ Zum Problem der unübersichtlichen und uneindeutigen Begriffsverwendungen siehe z.B.: Lederer 2001, Hoffmann 2004, Bock 2008, Rucker 2014, Prüwer 2009.

Semantik von Kinderarmut im Sinne von Armut *von* Kindern, da auch hier eine Kategorie bemüht wird, die von normativen Implikationen durchzogen ist: Bildung.

2.3 Zwischenfazit

Die bisherigen Ausführungen haben auf einige interessante Aspekte des Bildungsarmutsbegriffs aufmerksam gemacht. Zunächst wurde in Anlehnung an Simmel deutlich, dass Bildungsarmut ein phänomenologisches Legitimationsproblem hat wenn sie konstatiert und/oder gemessen wird: welcher Zustand ruft die soziale Reaktion der Armutsdiagnose hervor und welche Folgen zeitigt sie? Ungeachtet der unterschiedlichen Ansätze zur Feststellung von Bildungsarmut (relative vs. absolute & Kompetenz- vs. Zertifikatsarmut, Ausbildungslosigkeit etc.)⁴, lässt sich festhalten, dass wenn eine Armutsordinate festgelegt wird, diese ihren Gegenstand als gesellschaftliches Problem selbst indiziert. Bildungsarmut entspricht so auch begrifflich Simmels Unterscheidung: es handelt sich genuin um die Identifikation eines gesellschaftlichen Problembereichs (*Armut*), nicht eines individuellen (*arm sein*). Und entsprechend Simmels Ausführungen zur Gewährung von Unterstützung wird – freilich nicht erst seit der Etablierung des Begriffs – die Problematik der relativen Unzulänglichkeit bestimmter bzw. des gänzlichen Fehlens von Bildungszertifikaten in Bezug auf bspw. die Teilnahme am Erwerbsarbeitsmarkt eben auch *gesellschaftlich* bearbeitet: in Form von Bildungsmaßnahmen, Nachqualifikationen, Weiterbildungen oder Umschulungen. Die Armuts-Klassifikation ist demnach gleichbedeutend mit der Diagnose von Unterstützungsbedarf und jener Bedürftigkeit wird sich karitativ angenommen, damit dem Armen die Hilfe zukommt, die ihn aus der Armut selbst herausführen soll. Wir haben es also terminologisch explizit nicht mit einem individuellen Problem zu tun, sondern mit einer gesellschaftlichen bzw. vielmehr mit einer sozialwissenschaftlichen Reaktion auf Veränderungsprozesse in der gesellschaftlichen Verteilung von Bildungszertifikaten.

Des Weiteren wurde deutlich, dass Bildungsarmut als Begriff ein semantisches Ambivalenz- bzw. Diffusitätsproblem hat. Zwar ist die konzeptionelle Stoßrichtung der bildungsökonomischen Verwendungsweise eindeutig in Bezug auf die Verknüpfung von Bildungs(zertifikats)verteilung und Erwerbsarbeitsmarktchancen. Allerdings weisen sowohl Determinans (hinsichtlich des Referenzobjekts Bildung) als auch – nach Gaisbauer – Determinatum (hinsichtlich des Zusammenhangs von Phänomenbereich und monetärer Armut) eine Gleichzeitigkeit mehrerer Verweisungshorizonte auf. Dies führt abseits der angedeuteten ökonomisch-funktionalen Verwendung des Begriffs zu Uneindeutigkeiten einerseits hinsichtlich Antworten auf die Frage, wie das Problem zu bearbeiten ist. Hierbei wurde auf die Widersprüchlichkeit hingewiesen, dass *gebildet sein* und *bildungsarm sein* keine sinnlogisch gegensätzlichen Pole darzustellen scheinen. Andererseits jedoch wurde darauf hingewiesen, dass Bildung begrifflich diffus operiert und – abermals abseits funktionaler Perspektiven – mit der Verwendung des Begriffs immer auch subjektivierungslogische Aspekte angesprochen sind.

Mit der Reaktion der begrifflichen Benennung von Bildungsarmut wurde also ein Zustand in einen Missstand überführt, was „*die Eröffnung eines Aufmerksamkeitsfeldes, sowohl für Forschung als auch für Politik* (Großmann 2017: 57)“ zur Folge hatte, gerade auch im Zusammenhang mit den Skandalisierungstendenzen der Berichterstattung um die Ergebnisse

⁴ Vgl. hierzu z.B. Allmendinger (1999), Solga (2005), Anger et al. (2006), Tenorth (2010).

der PISA-Studie 2000. Der Begriff wiederum hat daraufhin Einzug gehalten in wissenschaftliche und politische Diskurse und Verantwortungsbereiche. Es erscheint, als bekäme man anhand der Funktionslogik von Begriff und Diskurs den Eindruck eines – im Sinne der normativen Ausrichtung des Lebenslagenansatzes – wünschenswerten Bearbeitungsmechanismus des Zusammenhangs von wissenschaftlicher Expertise bzw. analytischer Thematisierung und politischer Bearbeitung eines als problematisch identifizierten Phänomenzusammenhangs. Dieser wissenschaftliche Diskurs sowie die sozialpolitische Programmatik sollen im Folgenden genauer betrachtet werden. Im Fokus soll dabei stehen, ob und wie die begrifflichen Probleme sich auf der Diskursebene auswirken.

3. Der Diskurs

In die bildungssoziologische Debatte eingebracht wurde der Begriff von Jutta Allmendinger (1999: 38) mit der Intention „*eine Schnittstelle zwischen Bildungs- und Sozialpolitik*“ analytisch zu beleuchten. Wie bereits begriffsanalytisch deutlich wurde, fokussiert er also einen Teilbereich der Diskussion um Bildung und sozialer Ungleichheit, der an Befunde anschließt, wie bspw. dass „*Jugendliche ohne bzw. mit niedrigem Schulabschluss auch weiterhin mit erheblichen Friktionen bei der Einmündung in eine berufliche Ausbildung rechnen [müssen], insbesondere aufgrund Berufssegmentation nach Vorbildungsstruktur*“ (AG Bildungsbericht-erstattung 2010: 194). Der Diskurs beruft sich hierbei weitgehend auf den capability approach, in dessen Rahmen davon ausgegangen wird, dass „*die Armutrisiken im Lebenslauf deutlich verringert [sind, E.W.], verfügt jemand über eine schulische Bildung, die er oder sie später in eine berufliche Ausbildung umsetzen kann.*“ (Palentien 2005: 160)“ Entsprechend dieser Annahmen nun verweist die Bezeichnung Bildungsarmut auf eine Klientel, die das Problem des Wertverlusts ihrer Bildungszertifikate besonders stark trifft: wenn immer mehr Menschen immer höherwertige Schulabschlusszertifikate erwerben, schwindet der Tauschwert der relational niedrigwertigeren auf dem Arbeitsmarkt immens. Diese sozialstrukturellen Dynamiken haben Solga (2002: 476) zufolge zu einem klientelbezogenen Stigmatisierungsproblem geführt: Ausbildungslose und Bildungsarme würden demnach nicht nur von qualifizierten Personen auf einfache Arbeitsplätze verdrängt, sondern „*auf Grund von Fremd- und Selbstselektionsprozessen von den qualifizierten Arbeitsplätzen ausgeschlossen werden*“.

An diese deskriptiv auf Erwerbsarbeitsmarktinklusion zielenden Betrachtungen schließt sich die Identifikation eines umfassenderen Exklusionsproblem bzw. -risikos individuell von Bildungsarmut Betroffener an: „*Bildung verbessert zudem die Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen, ihre individuelle Lebenslage zu gestalten und ermöglicht gesellschaftliche Partizipation – ihr Fehlen bedeutet aber auch oftmals, als Kehrseite der Medaille, soziale Ausgrenzung.*“ (Palentien 2005: 160)“ Im Sinne des oben bereits angeführten Lebenslagenansatzes, wird der Exklusionsbegriff in diesem Verständnis als gesellschaftliches Teilhabe- und Teilnahmeproblem gefasst, das über die bloße Signalwirkung des Bildungszertifikats als „Markteintrittsbarriere“ hinausgeht. Oleschko und Lewandowska (2016: 279) führen diese Lebenslagen-Problematik aus: „*Bildungsarmut kann ein erhöhtes Risiko von Arbeitslosigkeit zur Folge haben, welche das Individuum an den Rand der Gesellschaft drängt. Gleichzeitig kann eine aufgrund sozialer Herkunft erfahrene Randstellung zu Bildungsarmut führen. Damit kann der Begriff der sozialen Exklusion zweierlei bezeichnen: Exklusion einerseits als Ursache, andererseits als Folge von Bildungsarmut.*“ Die Autoren skizzieren hierin eine exkludierende Armutsspirale auf Grundlage der Bildungskategorie, die sich mit einer bereits bei

Allmendinger konstatierten Vollumfänglichkeits-Annahme deckt. Diese besagt, dass Bildungsarmut gleichbedeutend mit einem chronischen und allgemeinen Ausschluss sei: *„Intergenerational aufgrund der hohen Vererbung der Bildungsarmut auf die nächste Generation, [...] intragenerational aufgrund der fatalen Folgen von Bildungsarmut für fast alle Lebensbereiche, ökonomische Ressourcen, politische Partizipationsmöglichkeiten, Familienbildung und, um den Kreis zu schließen, für Heiratschancen und die Erziehung der Kinder“* (Allmendinger 1999: 46). Dementsprechend wurde Bildungsarmut als resilientes Phänomen beschrieben, das sich als *„soziale Vererbung von Ungleichheiten“* (Kuhlmann 2012) von einer Generation auf die nächste fortschreibt, wobei *„das prekäre familiäre Umfeld als Humus für individuell aussichtsarmes Leben zu betrachten ist“* (Sandkötter 2010).⁵ Die Exklusionsdimensionen, die in direkten Zusammenhang mit dem erworbenen Bildungsgrad gebracht werden sind Arbeitsmarktausgrenzung einerseits und soziale bzw. politische Ausgrenzung entlang der Subdimensionen sozial, ökonomisch und kulturell andererseits (vgl. Grohsamberg/Lohmann 2014: 176ff.).

Entsprechend führte die *„Entdeckung von Bildungsarmut als neue soziale Problemlage“* (Kohlrausch 2014: 95) zu einer raschen und umfänglichen Einbeziehung der Kategorie Bildung in die soziologische Armuts- und Ungleichheitsforschung. Mehr noch: Bildung wurde letztlich seit dem PISA-Schock 2000 zu einer entscheidenden Analysekategorie zunächst der Benennung und daraufhin der Erforschung multipler Benachteiligungsbefunde. Bildungsarmut stellt also ein zu dem Zeitpunkt neu benanntes bzw. verstärkt fokussiertes Phänomen im deutschen Diskurs dar. Daran anschließend folgte die Instrumentalisierung von Bildung als politischer „Kreuzbube“ für die Bekämpfung sozialpolitischer Probleme, was in Übereinstimmung mit der sozialpolitischen Ausrichtung des Lebenslagenansatzes steht. Bildungspolitik wurden dabei dann exakt die sozialstaatlichen Funktionen zugeschrieben, bezüglich derer Bildungsarme als benachteiligt angesehen wurden: *„Gesellschaftliche Teilhabe und Arbeitsmarktintegration‘, ‚Statuserzeugung und Statuserhalt‘ sowie ‚Emanzipation und Ermöglichung einer selbstbestimmten Lebensführung‘. (ebd.: 98)“* Die Anknüpfungspunkte, die Bildungsarmut als Diagnose für Problematisierungen des deutschen Bildungssystems bot und bietet sind umfassend, da sie *„negative Folgen auf individueller Ebene (Einkommensarmut, höheres Arbeitslosigkeitsrisiko und geringeres Berufsprestige) und auf gesamtwirtschaftlicher Ebene (Verringerung des Wachstumspotenzials, Belastung der öffentlichen Haushalte). (Anger et al. 2006: 40)“* habe: Mit dem Konzept Bildungsarmut ließ sich demnach über die Ebene individueller Probleme auf die gesellschaftlichen Folgen verweisen. Subjekttheoretisch gewendet heißt das gleichzeitig: Mangelnde Bildung war fortan nicht mehr nur eine mehr oder weniger private Abweichung des Einzelnen von einer wünschenswerten Geisteshaltung oder funktionalen Norm, sondern wurde durch diese Verknüpfung diskursiv zu einem volkswirtschaftlich kostspieligen und moralisch fragwürdigen Missstand.

Die besagte „Entdeckung“ von Bildungsarmut entspricht dem allgemeinen Befund von Grundmann et al. (2010), denen zufolge die empirische Bildungsforschung Bildung vor allem über *„deren institutionelle Ausprägungen“* definiere und messe sowie diese Messung dann *„in Bezug auf systemische Bildungsprozesse“* bewerte (vgl. dazu u.a. auch Kra-

⁵ Ludwig-Mayerhofer und Kühn (2010: 142) weisen vor diesem Hintergrund jedoch auch darauf hin, dass die Frage des Ausschlussumfangs von der Definition des Exklusionsbegriffs abhängt: *„Vor dem Hintergrund von Vorstellungen einer Totalexklusion, wie sie etwa die Systemtheorie formuliert, wird man mit Blick auf die Lebensbedingungen in Deutschland zu Recht konstatieren, dass (auch) Bildungsarme nicht exkludiert sind im Sinne eines vollständigen, ‚kumulativen‘ Ausschlusses [...] Doch bei Verwendung anderer Konzepte wird man durchaus von Exklusion, zumindest Exklusionstendenzen sprechen.“*

mer/Helsper 2010), was auch hinsichtlich Bildungsarmut kritisch aufgegriffen wurde. Bildungsarmuts-Befunde sind aus dieser kritischen Perspektive eng gekoppelt an eine als problematisch angesehene Verwendung des Bildungskonzepts, da es in einem überaus spezifischen Sinne verstanden würde: funktional und zertifikatsorientiert. Dieses Verständnis sei allgemeiner Natur und charakteristisch für aktuelle geisteswissenschaftliche Bildungsdiskurse, da diese sinnlogisch auf zweierlei zielen: *„Arbeitsmarktbefähigung [...] [sowie] die Behauptung, Bildung habe die Gesellschaft an sich sowie das Individuum in der Gesellschaft zu orientieren.“* (Hamann 2015: 187) Bittlingmayer (2014: 348) sieht hierin allgemein eine problematische Verschränkung von Bildung und Ökonomie: *„Die eingedampfte Komplexität des Verhältnisses von Bildung und Ökonomie erfolgt von beiden Enden her. Zunächst von einem erheblich eingeschränkten Modell des Ökonomischen [...]. Reduktionistisch wird aber auch mit dem Bildungsbegriff verfahren.“* Die verkürzende Verknüpfung dieser Bereiche sei problematisch, weil argumentativ hierin eine volkswirtschaftliche Problemgruppe ausgemacht werde und eben keine sozialpolitisch hilfsbedürftige Klientel. Hinsichtlich der phänomenologischen Konstruktion des Begriffs Bildungsarmut geht Gaisbauer (2013: 107) außerdem davon aus, dass die sozialwissenschaftliche Verwendung des Bildungsarmutsbegriffs diffus, zertifikatsfokussiert, funktionalistisch und an Ursachen nicht interessiert sei. Butterwegge (2010) rekonstruiert gar, dass in den diskursiven Zusammenhängen, die sich dem Thema widmen, die Beschreibungen auf die Ebene der Annahmen über Ursachen von Armut zurückgehen, die sowohl lebenspraktisch als auch wissenschaftlich der Beobachtung von bzw. dem Leiden an Armut vorgelagert sei.

Bisher wurde Bildungsarmut als Begriff sowie diskursives Konzept besprochen. Nach dieser überblicksartigen Skizze des Diskurses soll im Folgenden Treptows (2017 [2011]: 109) Beobachtung nachgegangen werden, dass die diskursiv explizite Markierung von Bildungsarmut als sozialpolitischem Begriff dazu geführt hat, dass dieser sich hat *„so stark behaupten können, dass er sowohl von ökonomischer, statistischer und konzeptioneller Seite bis hinein in maßgebliche Gutachten und Berichterstattung auf Bundesebene Verwendung gefunden hat.“* Daher sollen die bisherigen Darlegungen nun nochmals einer genaueren Prüfung unterzogen werden. Dazu werden exemplarische Beiträge einerseits des wissenschaftliche Diskurses sowie andererseits der politischen Berichterstattungspraxis genauer analysiert.

3.1 Zu bildungsarmen Schülern

In einer häufig zitierten Publikation mit dem Titel *„Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland“* (Anger et al. 2006) findet sich in dem Kapitel *„Charakterisierung der bildungsarmen Schüler“* die folgende Passage:

„Insgesamt zeichnen sich bildungsarme gegenüber bildungsreichen Schülern vor allem durch ein ungünstigeres soziales Umfeld aus. Bildungsarme Schüler haben sehr viel häufiger Eltern, die nicht mindestens einen Abschluss der Sekundarstufe II vorweisen können, weisen deutlich häufiger einen Migrationshintergrund und einen geringeren soziokulturellen Hintergrund auf. Die zweitgrößten Unterschiede zwischen bildungsarmen und bildungsreichen Kindern lassen sich bei den Merkmalen für das Klassenklima beziehungsweise Schulklima feststellen. Deutlich mehr bildungsarme Kinder scheinen von einem schlechteren Schul- beziehungsweise Klassenklima umgeben zu sein als die bildungsreichen Kinder. Besonders hinsichtlich der Begeisterung beim Lernen, beim Stolz auf die Schule und beim Lernen in zerrütteten Klassen unterscheiden sich bildungsarme und bildungsreiche Schüler. (ebd.: 39)“

Wir finden in dieser Passage eine Erläuterung von verschiedenen Faktoren, die sich deskriptiv negativ auf Bildungskarrieren auswirken können, dazu zählen: soziales Umfeld, zertifizier-

ter Bildungsgrad der Eltern, Migrationshintergrund, soziokultureller Hintergrund, Klassen- und Schulklima, Lernbegeisterung sowie Kohäsionsgrad von Schul- bzw. Klassengemeinschaft. Gegenstandsbezogen weisen die Autoren nach, dass bildungsarme gegenüber bildungsreichen Schülern in all den genannten Punkten benachteiligt seien. Besonders interessant erscheint in der Passage die Gegenüberstellung von *bildungsarm vs. bildungsreich*, da weiter oben behauptet wurde, dass das sinnlogische Antonym zu Bildungsarmut sozialstrukturell als Zertifikatsreichtum zu bezeichnen sei.

Im Rahmen des capability approaches wird unterschieden zwischen „*Armutsdimensionen, die einen basalen Mangel konstatieren in Bezug auf die Verwirklichungschancen von Menschen.*“ (Großmann 2017: 58)“ Demgegenüber konstatieren Reichtums-Analogien wiederum eine Überausstattung. Wenn Reichtum gleichbedeutend ist „*mit einem sehr hohen Maß an Verwirklichungschancen*“ (BMAS 2005: XVI) und als Armuts-Antonym der gleichen Logik folgt, die Großmann hinsichtlich der Bindestrich-Armuts-Kategorie identifiziert, lässt sich – um die oben angeführten Beispiele nochmals aufzugreifen – unproblematisch bspw. von Wasser- oder Kinderreichtum reden. Dann ist bspw. ein Gebiet vergleichsweise fruchtbar und somit *reich an Wasser*, was sich positiv auf die landwirtschaftliche Nutzbarkeit und somit auf die Lebensumstände der lokalen Bevölkerung auswirken kann. Oder aber eine Gruppe (abermals je nach Differenzierungsgrad: bspw. Alter, Herkunft, Milieu etc.) hat vergleichsweise viele Kinder, ist somit *reich an Kindern*, was sich positiv auf die Erwartungen zukünftiger Aufrechterhaltungschancen des Generationenvertrags auswirken kann. Die Reichtums-Analogie bedarf also abseits sozialstruktureller Analysen einer angemessenen materialen Entsprechung.

Bezüglich letztgenanntem Beispiel nun wird es irritierend, wenn man die o.a. Ambiguität der Semantik des Kinderarmutsbegriffs anlegt, denn Kinderreichtum im Sinne von *reichen Kindern* ergäbe nur dann einen kohärenten Sinn, wenn dies ein Gegenstand der Sozialstrukturanalyse unter anderen wäre. Die Wortschöpfung wäre dann angewiesen auf eine ökonomische Betrachtungsfigur, die der zu messenden Variable einen dezidierten Sinn zuschreibt. In dem gedankenexperimentellen Fall wäre das z.B. die Evaluation eines gesellschaftlichen Wohlstandsniveaus, in der die Ausstattung mit monetären Ressourcen von Kindern als Messkategorie anhand von Operationalisierungen wie Taschengeldhöhe o.ä. eine valide Aussagekraft beansprucht. Wir hätten es dann mit einer äußerst eng gefassten Sinnlogik zu tun, die sich als Terminus technicus denken ließe.

Bildungsreichtum scheint begrifflich ähnlich gelagert zu sein: der Begriff ergibt lediglich in bildungsökonomischen Kontexten wie dem vorliegenden einen stringenten Sinn, bei dem es sich auch dezidiert um die Betrachtung von Humankapitalschwäche handelt. Anger et al. weisen auf eine relationale Problematik hin, die argumentativ strikt auf die kumulative Chancenausstattung qua Bildungsgrad zielt. Ein Gedankenexperiment in der Gegenrichtung verdeutlicht die restriktiven Verwendungsmöglichkeiten: im Rahmen von subjekt-, sozialisationstheoretischen oder gar pädagogischen Kontexten von einer *bildungsreichen Gruppe* zu sprechen erscheint entweder als prosaische Überhöhung oder aber als unangemessene Auslegung des Bildungsbegriffs. Die Unangemessenheit resultiert dabei aus dem Umstand, dass in der Bildungskategorie – außerhalb dezidiert ökonomisch-funktionaler Kontexte – stets auch eine Subjektivierungs- bzw. Autonomisierungsdimension anklingt. Von dieser Dimension lässt sich allerdings nicht problemlos als relative Evaluationsinstanz ausgehen, da subjekttheoretische Kategorien jenseits von Devianzdiagnosen nicht in quantitative Skalen übersetzbar sind. Insofern ist die Rede von Bildungsarmut oder -reichtum also nur äußerst einge-

schränkt eindeutig sinnvoll: nämlich im Rahmen von sozialstrukturell fokussierter Armuts- und Ungleichheitsforschung, die eine ökonomisch-funktionale Zusammenhangsannahme von Bildungszertifikat und Erwerbsarbeitsmarktchancen besitzt. Subjekttheoretisch hingegen scheint die Sinnlogik unangemessen.

3.2 Zu „fatalen Folgen von Bildungsarmut“

Diese subjekttheoretischen Problematiken im Begriff der Bildungsarmut sollen nun detaillierter besprochen werden. Weiter oben war bereits von Allmendingers Hinweis auf die „*fatalen Folgen von Bildungsarmut für fast alle Lebensbereiche*“ die Rede, was als Vollumfänglichkeitsannahme hinsichtlich der Exklusionskategorie skizziert wurde. Einer dieser Lebensbereiche wird von Bacher, Hirtenlehner und Kupfer (2010) untersucht, und zwar in Form der Frage nach „*politische[n] und soziale[n] Folgen von Bildungsarmut*“. Hierbei bilanzieren die Autoren im Fazit wie folgt:

„Von Bildungsarmut Betroffene leisten weniger Hilfe gegenüber ihren Mitmenschen, beteiligen sich seltener an lokalen Aktivitäten und arbeiten seltener in humanitären Organisationen mit. Von Bildungsarmut Betroffene haben überdies ein geringeres Interesse an der Politik und nehmen weniger häufig an Wahlen teil. Als Gründe für das geringere Niveau sozialer und politischer Teilhabe kommen einerseits fehlende Kompetenzen und Fähigkeiten, andererseits soziale Ausgrenzungserfahrungen in Betracht. (ebd.: 492-493)“

Wir haben es in der vorliegenden Sequenz mit der detaillierten Betrachtung eines spezifischen Teilbereichs der kumulativen Deprivation von Bildungsarmen zu tun. Auch im Bereich politischer sowie sozialer Inklusion im Sinne von Involvement wird folglich davon ausgegangen, dass Bildungsarmut negative Folgen zeitigt. Mehr noch: es wird in dieser Passage davon ausgegangen, dass die Folgen von Bildungsarmut bis auf die subjektive Ebene des Interesses reichen. So wird hierin also u.a. Politikinteresse in Verbindung mit vergleichsweise geringem institutionellen Bildungserfolg gebracht und eben dieser Zusammenhang auch valide nachgewiesen. Erklärt wird dieses spezifische Manko mit einem Mangel an erforderlichem Wissen und Können sowie mit Exklusionserfahrungen der Betroffenen.

Abseits der statistischen Korrelation ist hierbei jedoch interessant, welche Vorbedingungen erfüllt sein müssen, um die Dimensionierung der Zusammenhänge bis auf die Ebene subjektiven Interesses zu erweitern. Die Prämisse ist im vorliegenden Beispiel in der Sozialkapitalforschung verortet: „*Argumentiert wird, dass für die Teilnahme und Teilhabe an zivilgesellschaftlichen Aktivitäten, wie Mitgliedschaft und ehrenamtliche Tätigkeiten in Vereinen, Nachbarschaftshilfe, Teilnahme an lokalen Aktivitäten usw. bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen benötigt werden. (ebd.: 477)“* Diese heuristische Programmatik geht also über den Capability-Ansatz hinaus, dessen Interesse es ist auf Grundlage von „*Bildung, Einkommen und Gesundheit [die E.W.] laut Martha Nussbaum zu den ‚basic capabilities‘ [zählen,] Menschen ein selbstbestimmtes Leben in Würde zu ermöglichen. (Großmann 2017: 58)“* Wir sehen hierin eine Verschiebung, die eine Erweiterung des Forschungsinteresses vornimmt und dabei gleichzeitig auch die normative Dimension des Lebenslagenansatzes ausweitet.

Diese Erweiterung ist dahingehend bemerkenswert, als sie in gewisser Weise entgrenzend wirkt: Es geht nicht mehr nur um die bildungsökonomische Verknüpfung von Bildungszertifikatsverteilung und Chancen auf dem Erwerbsarbeitsmarkt und an diesen Bereich anknüpfende Defizitdiagnosen Bildungsarmer. Die bildungsökonomische Perspektive identifiziert Probleme im Passungsverhältnis von Bildungszertifikatsverteilungen und dem Er-

werbsarbeitsmarkt sowie deren Folgen. Während die korrelativen Effekte der (arbeitsmarkt-)verwertungslogischen Betrachtung von Bildungszertifikaten also auf die Ebene gesellschaftlicher Verteilungsprobleme zielen, haben wir es nun mit einer anderen Betrachtungsebene zu tun. Bacher, Hirtenlehner und Kupfer gehen in der vorliegenden Sequenz ebenfalls von problematischen Passungsverhältnissen von bestimmten individuellen Bildungszertifikaten sowie deren Folgen aus. Allerdings ist das Bezugsobjekt nun nicht mehr der Erwerbsarbeitsmarkt sondern zivilgesellschaftliches Engagement und Politikinteresse, was einem gänzlich anderen normativen Bereich zuzuordnen ist, als Autonomieermöglichung. Das heißt nicht, dass es unstatthaft wäre, diese Verknüpfungen zu untersuchen, sondern vielmehr, dass der Untersuchung als solchen eine gewisse Überschüssigkeit zugrunde liegt. Die in den diskursiven Zusammenhängen dezidiert konzeptionalisierte Normativität weitet den Zugriff auf das Untersuchungsobjekt aus: In dem vorliegenden Beispiel zielt die Defizitdiagnose auf den individuellen Stil der Lebensführung Bildungsarmer, wenn diese als defizitär bezüglich Hilfe gegenüber Mitmenschen, Involvement in lokalen Aktivitäten, Engagement in humanitären Organisationen, Politikinteresse sowie Wahlbeteiligung beschrieben werden.

3.3 Bildungsarmut in der politischen Berichterstattungspraxis

Nachdem nun der wissenschaftliche Diskurs einem exemplarisch detaillierten Blick unterzogen wurde, soll abschließend noch der politische betrachtet werden. Eine Annäherung hierzu soll über eine Sichtung der öffentlichen Berichterstattungspraxis der Bundesregierung im Rahmen des *Bildungs-* sowie des *Armut- und Reichtumsberichts* erfolgen.⁶ Für erstgenannten Bericht zeichnet das Bundesministerium für Bildung und Forschung, für zweitgenannten das Bundesministerium für Arbeit und Soziales verantwortlich. Die Auswahl dieser beiden Berichtsreihen begründet sich aus 1. der inhaltlichen Nähe von Bildungsarmutsbegriff und den beiden Publikationsserien sowie 2. der direkten Nähe der ministerialen Politikfelder zu dem gesellschaftlichen Problembereich. Der Bildungsbericht wird seit 2006 in einem Zweijahresrhythmus herausgegeben, so dass mittlerweile sechs Berichte (2006, 2008, 2010, 2012, 2014, 2016) vorliegen, die inhaltlich jeweils unterschiedliche thematische Schwerpunkte aufweisen. Der Armuts- und Reichtumsbericht konzentriert sich auf „*Lebenslagen in Deutschland*“ und wird seit 2001 in eher unregelmäßigen Abständen herausgegeben, mittlerweile wurden vier Berichte (2001, 2005, 2008, 2013) publiziert. Auch hier werden in jedem Bericht besondere Analyseschwerpunkte gesetzt.

⁶ Das Vorgehen ist heuristisch als diskursive Annäherung zu verstehen, unter Inkaufnahme etwaiger Fraglichkeiten eines solchen „methodischen“ Vorgehens – lediglich diese beiden Berichtsformen mit relativ engfassten Suchbegriffen zu durchleuchten. Allerdings sprechen einige Gründe auch für dieses Vorgehen: Einerseits ist die Kopplung von realpolitischer Wirksamkeit und sozialwissenschaftlichem Diskurs nicht sinnvoll messbar, so dass hier stets auf Heuristiken zurückgegriffen werden muss. Andererseits deutet vor allem die Deutlichkeit der Suchergebnisse allein in diesen beiden Berichtsreihen selbst auf einen strukturellen Zusammenhang hin. Die Einbeziehung weiterer periodisch veröffentlichter Berichtsreihen, z.B. Nachhaltigkeits- oder Fortschrittsberichte, erschien vor dem thematischen Fokus jedoch nicht sinnvoll. Es ist auch in Rechnung zu stellen, dass die Berichte federführend von wissenschaftlichen Autoren verfasst werden. Allerdings sind sie als ministeriale Publikationen eben genuin Beiträge zu gesellschaftspolitischen Diskursen. Das für den Bildungsbericht zuständige DIPF formuliert dies auf seiner Homepage wie folgt: „*Der Bericht bietet damit Bildungspolitik und Administration Unterstützung bei ihren Steuerungsaufgaben, trägt wesentlich zur Transparenz aktueller Entwicklungen im Bildungsbereich bei und schafft eine wichtige Diskussionsgrundlage für Bildungspolitik und Öffentlichkeit.*“

Sucht man in diesen Publikationen dezidiert nach „Bildungsarmut“ oder „bildungsarm“, bringt dies ein erstaunliches Ergebnis: Abseits zweier Erwähnungen im Jahr 2006 taucht der Begriff Bildungsarmut in keinem der folgenden *Bildungsberichte* – und das sind wie o.a. bisher fünf – überhaupt nochmals auf. In besagtem Bericht *mit* Erwähnung heißt es, dass *„ein wesentliches Merkmal von Bildung [...] die Langfristigkeit ihrer Wirkungen [ist]. Individuen können ihr Leben auf einer soliden Grundbildung aufbauen und von den vielfältigen Chancen zur Kumulation weiterer Bildung profitieren. Umgekehrt tragen sie aber auch lebenslang die Folgen von Bildungsdefiziten und Bildungsarmut. Damit wird die Gesellschaft insgesamt langfristig von den Ergebnissen der Bildungsanstrengungen vergangener Zeiten geprägt. (AG Bildungsberichterstattung 2006: 203)“* Hierin werden die o.a. Zusammenhänge verdichtet: auf Bildung wird als Chancenkategorie im Sinne des capability approaches verwiesen und Bildungsarmut folglich als für eben jene Chancen verheerend identifiziert. Überdeutlich wird dies nicht zuletzt an der Sichtweise, dass die Langfristigkeit ihrer Wirkzusammenhänge ein wesentliches Merkmal von Bildung sei: die Autoren argumentieren dezidiert in einem funktionalen Wirkungszusammenhang und entgegen einer subjekttheoretischen Bestimmung des Bildungsbegriffs. Außerdem wird in der zitierten Sequenz der Zusammenhang deutlich, der weiter oben bereits als Transformation von fehlender Bildung von einem individuellen in einen gesellschaftlichen Misstand paraphrasiert wurde. Während zunächst von Langfristigkeit individueller Erträge aus Bildungsanstrengungen die Rede ist, werden diese daraufhin argumentativ allgemein an gesellschaftliche Zustände geknüpft.

Anders sieht es in der Reihe der Armuts- und Reichtumsberichterstattung aus, da es in den vier Berichten seit 2001 gewissermaßen eine Kurvenbewegung gab: Während der Begriff im ersten Bericht noch gar nicht auftaucht, wird er in den Folgeberichten 2005 ein Mal, 2008 drei Mal und 2013 wieder ein Mal – allerdings lediglich in einer Fußnote als Zitationsnachweis, nicht als inhaltliche Beschreibung eines Phänomenzusammenhangs – erwähnt. Im Jahr 2008 ist eine besonders interessante Passage enthalten: *„Haushalte, die in mehrfacher Hinsicht von Armutsrisiken betroffen sind, insbesondere durch Bildungsarmut und langfristige Arbeitslosigkeit, verfügen über ein geringeres haushaltsbezogenes Wissen und weniger Kompetenzen, die zu einem ökonomischen Umgang mit ihren Zeitressourcen befähigen. (BMAS 2008: 99)“* Hierin präsentiert sich die Verschmelzung von monetären Armutsrisiken und umfassenden Exklusionsdynamiken sprachlich überprägnant. Die bereits skizzierte Vollumfänglichkeitsannahme findet ihren Ausdruck in dieser Formulierung dahingehend, dass eine Kombination von bildungsinstitutionellen Outputs und ökonomischer Nutzung der Ressource Zeit vorgenommen wird. Wir sehen hierin beispielhaft die o.a. Erweiterung der Forschungsperspektiven auf Grundlage der Bildungskategorie.

In dieser rein quantitativen Durchsicht der Bildungs- sowie Armuts- und Reichtumsberichte der Bundesregierung zeigt sich also zweierlei: Zunächst erscheint Bildungsarmut sozialpolitisch als ein Modebegriff. Die Nicht- bzw. abnehmende Erwähnungsfrequenz lässt selbstredend nicht auf eine Infragestellung oder Irrelevanzsetzung der zugrundeliegenden Befunde schließen.⁷ Sehr wohl aber zeigt die Verteilung der Erwähnungshäufigkeit, dass dem Phänomen begrifflich *anders* begegnet wird. Dieses *anders* ist insofern nicht irrelevant, als es die zeitliche Nähe der Erwähnung bzw. Erwähnungsplateaus in beiden Berichten auf einen

⁷ Im Gegenteil: Die Kopplung der Bildungskategorie an Formen der Beobachtung sozialer Ungleichheit lässt sich als soziologisches Dauerthema bezeichnen. Und auch die Kategorie „unteres Output-Niveau“ ist nicht an den Begriff der Bildungsarmut gekoppelt, sondern seit jeher ein Bestandteil sozialstruktureller Untersuchungen.

Zeitraum zwischen 2006 und 2008 verweist, in dem der sozialwissenschaftlich etablierte Begriff seine politische Blütezeit hatte.

Der zweite, zunächst etwas suggestiv bleibende jedoch relevantere Verweis ergibt sich aus der Thematisierung von Bildungsarmut im Armuts- und Reichtumsbericht, hingegen nicht bzw. kaum im Bildungsbericht. Es erscheint erstaunlich, dass Bildungsarmut als Berichtskategorie scheinbar kein terminologisch relevanter Gegenstand der – im weitesten Sinne – Bildungspolitik ist bzw. war. Diese Trennung wirkt zunächst unplausibel, da sie gewissermaßen Bildungszusammenhänge von Phänomenen und Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit abkoppelt. Auch widerspricht sie Treptows (2017 [2011]: 110) Auffassung, dass Bildungsarmut begrifflich *„auf unterschiedliche theoretischen Zugänge verweist: auf ökonomische und auf subjekt- bzw. im engeren Sinne klassische bildungstheoretische.“* Allerdings verweist die Erwähnungsverteilung selbst darauf, dass Bildungsarmut scheinbar eine relevante Kategorie der – abermals im weitesten Sinne – Sozialpolitik ist bzw. war.

3.4 Zwischenfazit

Im Diskurs konzeptualisiert Bildungsarmut mit geringwertigen Zertifikaten im Zuge der Bildungsexpansion einhergehende, statistisch nachweislich schlechtere Zugangschancen zu 1. als hochwertig angesehenen Tätigkeiten auf dem Erwerbsarbeitsmarkt. In diesem Rahmen findet sich in dem ersten betrachteten wissenschaftlichen Diskursbeitrag folgerichtig eine Gegenüberstellung von bildungsarm und bildungsreich. Die Sequenz veranschaulicht die Beschränkung in der sinnvollen Rede von Bildungsarmut auf die Ebene sozialstrukturell fokussierter Armuts- und Ungleichheitsforschung. Wiederum folgerichtig zeigt sich in der Betrachtung der politischen Berichterstattungspraxis auch, dass Bildungsarmut eher eine relevante Kategorie der Politisierung von Armuts- und Ungleichheitsforschung, denn derjenigen von Bildungsprozessen ist.

An diese funktionalen Betrachtungen schließt sich im Diskurs jedoch 2. die Identifikation eines umfassenderen Exklusionsrisikos individuell von Bildungsarmut Betroffener sowie deren geringeren individuellen Möglichkeiten der Führung eines als erstrebenswert angesehenen Lebens an. In diesem Rahmen zeigt sich in dem zweiten betrachteten wissenschaftlichen Diskursbeitrag, dass die in der Vollumfänglichkeitsannahme beschriebenen, multidimensionalen Exklusionsdynamiken aufgrund ihrer Kopplung an die Bildungskategorie nicht auf der Makro-Ebene stehen bleiben. Die zweite Sequenz veranschaulicht eine Problematik, die implizit durch Perspektiverweiterung evoziert wird: Die Kombination der Bildungs- mit der Armutssemantik greift begrifflich auf den einzelnen Bildungsarmen in tendenziell entgrenzender Form zu.

4. Resümee

Die terminologische Fokussierung hat entlang Simmels Analyse des Armutsbegriffs auf ein dem Bildungsarmutsbegriff inhärentes phänomenologisches Legitimationsproblem sowie eine implizite Bedürftigkeitsdiagnose aufmerksam gemacht. Es wurde gezeigt, dass der Bildungsarmutsbegriff aus subjekttheoretischer Perspektive ein semantisches Ambivalenz- bzw. Diffusitätsproblem hat. Dies ist abseits ökonomischer Funktionalismen durch die Verwendung des Bildungsbegriffs gegeben, da hierin stets auch subjektivierungslogische Aspekte angesprochen sind. Diese terminologische Diffusität von sowohl ökonomischen als auch

subjekttheoretischen Semantiken und damit einhergehend der umfassende Zugriff des Bildungsarmutsbegriffs ermöglicht der Bildungsbegriff als „heterogene semantische Population“ (Stichweh 2005).

Die diskursive Fokussierung hat diese Problematiken bestätigt und verdeutlicht: Während die Rede von Bildungsarmut auf Ebene sozialstrukturell fokussierter Armut- und Ungleichheitsforschung sinnvolle Bezüge und Erkenntnisse generiert, liegt hierin gleichzeitig eine Beschränkung. Wir sehen in der diskursiven Doppelproblematik von Bildungsarmut demnach inhaltliche Tendenzen, die der Begriffsanalyse entsprechen: Das dort als terminologisches Ambivalenz- bzw. Diffusitätsproblem bezeichnete Ergebnis spiegelt sich in den diskursiven Thematisierungsformen von Bildungsarmut wider. Während in der begrifflichen Auseinandersetzung deutlich wurde, dass es sich bei der Bildungsarmuts-Diagnose phänomenologisch um die Identifikation eines gesellschaftlichen Problembereichs handelt, wird auf Grundlage des Bildungsbegriffs diskursiv gleichsam ein individuelles Problem festgestellt. Dieses individuelle Problem liegt dann nicht mehr in der Abweichung von funktionalen Normen im Rahmen der gesellschaftlichen Bearbeitung des Distributionsproblems von Status und Arbeit, sondern in der Abweichung von einer als erstrebenswert angesehenen Lebenspraxis. Interessanterweise verzichtet die politische Berichterstattungspraxis in Form des Bildungsberichts auch weitgehend auf die Verwendung des Konzepts Bildungsarmut. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass die bildungspolitische Seite des Diskurses eben wegen der subjekttheoretischen Implikationen implizit und/oder explizit ein gewisses Unbehagen bei der Verwendung des Begriffs Bildungsarmut hat. Demgegenüber sieht sich die sozialwissenschaftliche Armut- und Ungleichheitsforschung aufgrund ihres ohnehin äußerst weiten, intersektionalen Zugriffs unproblematisch zu selbigem befähigt. Und eben jene, auf individuelle Lebenspraxis zielende Kopplung der vollumfänglichen, multidimensionalen Exklusionsannahme an die Bildungskategorie stellt tendenziell eine Entgrenzung dar.

Die Entgrenzungsthese stützt sich hierbei auf die Annahme einer illegitimen Perspektiverweiterung: Kennzeichnet man Variablen wie bspw. „politisches Interesse“ als bildungsspezifisch zu bearbeitende, gesellschaftliche Problemdimension, wird der Bildungsarme zu einem Risiko des politischen Gemeinwesens anhand strikt subjektiver, individuell lebensweltlicher Kategorien, die tendenziell wenig zur Klärung von Fraglichkeiten sozialstruktureller und/oder ökonomischer Bildungsprobleme beitragen können. Der Bildungskategorie sind zumindest implizit auch diejenigen semantischen Dimensionen inhärent, die auf dessen subjektive Seite verweisen, wodurch der Bildungsarme ob seiner Armut an Bildung und dem damit einhergehend diagnostizierten Desinteresse an dem politischen Gemeinwohl nicht nur zu einem „armen Tor“ an und für sich wird – dies wäre mit Simmel die subjektive Seite des *arm sein's*. Vielmehr wird er aufgrund der lebenspraktischen Devianz, die mit Bildungsarmut en passant mit-diagnostiziert wird, zu einem gesellschaftlichen Risikofaktor. Es stellt sich schließlich die Frage, worauf diese Entgrenzungsbewegung zurückzuführen ist.

Ohne eine befriedigende Antwort auf diese Frage geben zu können, ließe sich als vorsichtige Annäherung ableiten, dass der forschungspraktische Zugriff selbst zu problematischen Entgrenzungen tendiert. So erscheint die stetige Ausdifferenzierung z.B. der hier thematisierten Bindestrich-Armutsbegriffe zwar als Fortschritt wissenschaftlicher und politischer Problemidentifikation, dabei aber gleichzeitig auch als eine fortschreitende Infragestellung lebenspraktischer Autonomie des Einzelnen, insofern die Normativität des zugrundeliegenden Bias auf immer mehr Lebensbereiche ausgeweitet wird. Dies ließe sich, wie bspw. auch von Scherr (2014: 304-305) in Bezug auf die soziologische Bildungsforschung, als Prob-

lem in der Beschränkung „auf die Auswertung quantitativer Individualdaten [...], in denen Zusammenhänge zwischen Bildungs(miss)erfolgen und sozialer Herkunft sichtbar werden“ identifizieren. Er fordert demgegenüber auch „eine genaue Analyse der lebensweltlichen Kontexte und der Praktiken [...], in denen sich Einzelne und soziale Gruppen mit ihren vorgefundenen Lebens- und Bildungsbedingungen auseinandersetzen“. Allerdings löst sich dieses Problem dann ebenso wenig auf, da der normative Überschuss nicht etwa eine methodische Frage ist. Das Problem und der tendenziell entgrenzende Zugriff der Forschung auf ihr Untersuchungsobjekt hängen demnach auch nicht mit Paradigmen zusammen. Vielleicht liegt das Problem in der politischen Erwartung an wissenschaftliche Forschung, dass selbige gültige Antworten auf gesellschaftliche Probleme produzieren müsse. Also in einer gesellschaftlichen Erwartung an Wissenschaft, dass diese sich durch die Generierung von Steuerungswissen legitimiere, der gleichzeitig das verführerische Versprechen für die Wissenschaft inneohnt, die Verhältnisse zu verbessern, statt sie nur zu erforschen. Vielleicht ist es aber auch ein sprachliches Problem, dem nicht ohne weiteres beizukommen ist. Oder aber es ist letztlich kein Problem der Wissenschaft allgemein, sondern eines kleinen, spezifischen Teils derselben.

Literatur

- Allmendinger, Jutta; Giesecke, Johannes; Oberschachtsiek, Dirk (2011). Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte. Gütersloh: Bertelsmann; online unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Unzureichende_Bildung_Folgekosten.pdf [Zugriff am 11.07.2016].
- Allmendinger, Jutta; Leibfried, Stephan (2003). Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 21-22/2003.
- Allmendinger, Jutta (1999). Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Soziale Welt, 50, 1, 35-50.
- Allmendinger, Jutta; Hinz, Thomas (1998). Der Lebenslagen-Ansatz: Darstellung, sozialpolitische Bedeutung und Nutzung im Material- und Analyseband zur sozialen Lage in Bayern. In: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit (Hrsg.), Material- und Analyseband zur sozialen Lage in Bayern 1998. München: Bayr. Staatsministerium, 15-28.
- Ambos, Ingrid. (2005). Nationaler Report. Geringqualifizierte und berufliche Weiterbildung – empirische Befunde zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn; online unter: <http://www.die-bonn.de/id/3210> [Zugriff am 11.07.2016].
- Anger, Christina; Plünnecke, Axel; Seyda, Susanne (2006). Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland. IW Analysen Nr. 18. Köln.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016). Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014). Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010). Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008). Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006). Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bacher, Johann; Hirtenlehner, Helmut; Kupfer, Antonia (2010). Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS, 475-496.
- Barlösius, Eva (2001). Das gesellschaftliche Verhältnis der Armen: Überlegungen zu einer theoretischen Konzeption einer Soziologie der Armut. In Barlösius, Eva; Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (Hrsg.), Die Armut der Gesellschaft. Opladen: Leske u. Budrich, 69-94.
- Becker, Rolf (1999). Kinder ohne Zukunft? : Kinder in Armut und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 2, H. 2, 263-283.
- Berger, Peter A.; Keim, Sylvia; Klärner, Andreas (2010). Bildungsverlierer – eine (neue) Randgruppe? In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS, 37-51.
- Bittlingmayer, Uwe H. (2014). Der Kurzschluss zwischen Bildung und Ökonomie. Einige Anmerkungen im Kontext des PISA-Diskurses. In: Erziehung und Unterricht, 9 (3-4), 342-352.
- Bittlingmayer, Uwe H. (2007). Die politische Leerformel „Wissensgesellschaft“. In: Bildung – Beruf – Praxis. Bildungsreform zwischen Elfenbeinturm und Verwertungslogik, BdWi-Studienheft 4, 15-17.
- Bock, Karin (2008). Einwürfe zum Bildungsbegriff. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.), Die andere Seite der Bildung. Wiesbaden: VS, 91-105.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2013). Lebenslagen in Deutschland. Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2008). Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2005). Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2001). Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn.
- Butterwegge, Christoph (2010). Kinderarmut und Bildung. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS, 537-555.
- Butterwegge, Christoph (2008). Bildung - ein Wundermittel gegen die (Kinder-)Armut? - Pädagogik kann weder Familien- noch Sozialpolitik ersetzen, in: Herz, Birgit; Becher, Ursel.; Kurz, Ingrid; Mettlau, Christiane; Treeß, Helga; Werdermann, Margarethe (Hrsg.), Kinderarmut und Bildung. Armutslagen in Hamburg, Wiesbaden: VS, 21-39.

- Gaisbauer, Helmut P. (2013). Bildungsarmut. Bestandsaufnahme zu einem neuen Begriff der Bildungsdebatte aus der Perspektive der Armutsforschung. In: Gaisbauer, Helmut P., Kapferer, Elisabeth, Koch, Andreas und Sedmak, Clemens (Hrsg.), Armut und Wissen. Reproduktion und Linderung von Armut und Wissenschaft. Wiesbaden: VS, 87-109.
- Groh-Samberg, Olaf & Lohmann, Henning (2014). Soziale Ausgrenzung von Geringqualifizierten: Entwicklungen der materiellen, kulturellen und politischen Teilhabe. In: Bauer, Ullrich; Bolder, Axel; Bremer, Helmut; Dobischat, Rolf; Kutscha, Günter (Hrsg.), Expansive Bildungspolitik - expansive Bildung? Wiesbaden: VS, 173-193.
- Großmann, Katrin (2017). Energiearmut als multiple Deprivation vor dem Hintergrund diskriminierender Systeme. In: Großmann, Katrin; Schaffrin, André; Smigiel, Christian (Hrsg.), Energie und soziale Ungleichheit. Zur gesellschaftlichen Dimension der Energiewende in Deutschland und Europa. Wiesbaden: VS, 55-78.
- Hamann, Julian (2015). Die Geisteswissenschaften und ihr Bildungsdiskurs. Zur Kartierung eines vernachlässigten Gebiets der Wissenschaftssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie, 44 (3), 180-196.
- Henz, Ursula; Maas, Ineke (1995). Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 47, 4, 605-633.
- Hoffmann, Dietrich (2004). Tabus über dem Bildungsbegriff. In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, Band 72, S. 29-50; online unter: www.leibnizsozietat.de/wp-content/uploads/2012/11/04_hoffmann.pdf [Zugriff am 11.07.2016].
- Kohlrausch, Bettina (2014). Das Verhältnis von Bildungs- und Sozialpolitik im investiven Sozialstaat. In: Bauer, Ullrich; Bolder, Axel; Bremer, Helmut; Dobischat, Rolf; Kutscha, Günter (Hrsg.), Expansive Bildungspolitik - expansive Bildung? Wiesbaden: VS, 89-105.
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit - Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann et al. (Hrsg.), Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, 103-126.
- Krenn, Manfred (2012). Gering Qualifizierte – die Parias der „Wissengesellschaft“!? Die Erhöhung der Gefahr sozialer Ausgrenzung durch die Ausweitung von Bildungsnormen; in: SWS-Rundschau, 2/2012, 129-148
- Krenn, Manfred (2010). Gering qualifiziert in der „Wissengesellschaft“ – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung? FORBA-Forschungsbericht 2/2010, Wien; online unter: www.forba.at/data/downloads/file/383-FB%202-2010%20LLEGQUA.pdf [Zugriff am 11.07.2016].
- Kuhlmann, Carola (2012). Bildungsarmut und die soziale "Vererbung" von Ungleichheiten. In: Huster, Ernst-Ulrich, Boeckh, Jürgen, Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.), Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: VS, 342-364.
- Lederer, Bernd (2001). Der Bildungsbegriff und seine Bedeutungen: Versuch einer Kompilation. In: Lederer, Bernd (Hrsg.), Bildung–was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Baltmannsweiler: Schneider, S. 11-44.
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang; Kühn, Susanne (2010). Bildungsarmut, Exklusion und die Rolle von sozialer Verarmung und Social Illiteracy. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS, 137-155.
- Meißner, Annekatriin (2017). Kooperative Bildungsverantwortung als Weg aus der Armut. Wiesbaden: VS.

- Müller-Benedict, Volker (1999). Strukturelle Grenzen sozialer Mobilität. Ein Ergebnis der Transformationslogik mit einem Simulationsmodell nach Boudon. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 51, 313-338.
- Müller, Walter; Haun, Dietmar (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46, 1, 1-42.
- Oleschko, Sven; Lewandowska, Zuzanna (2016). Soziale Exklusion und ihr Einfluss auf Bildungsungleichheit im Kontext von Migration und Raum. In: Geisen, Thomas; Riegel, Christine; Yildiz, Erol (Hrsg.), Migration, Stadt und Urbanität, Wiesbaden: VS, 279-298.
- Palentien, Christian (2005). Aufwachsen in Armut - Aufwachsen in Bildungsarmut. Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, 2, 154-169.
- Prüwer, Tobias (2009). Humboldt reloaded. Kritische Bildungstheorie heute. Marburg: Tectum.
- Rucker, Thomas (2014). Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sandkötter, Stephan (2010). Bildungsarmut in Deutschland. In: Sandkötter, Stephan (Hrsg.), Bildungsarmut in Deutschland und Brasilien. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 13-38.
- Scherr, Albert (2014). Unwahrscheinliche Bildungsprozesse. Über die Grenzen reproduktionstheoretischer Erklärungsansätze und den Erkenntnisgewinn soziologischer Subjekttheorien in der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung. In: Bauer, Ullrich; Bolder, Axel; Bremer, Helmut; Dobischat, Rolf; Kutscha, Günter (Hrsg.), Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden: VS, 291-309.
- Simmel, Georg (1908a). Der Arme. In: Simmel, Georg (Hrsg.), Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Leipzig: Duncker & Humblot, S. 454-493
- Simmel, Georg (1908b [1992]). Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung Gesamtausgabe, Band 11). Frankfurt am Main,
- Solga, Heike (2005). Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.
- Solga, Heike (2002). „Ausbildungslosigkeit“ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von gering qualifizierten Personen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54, 476-505.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010). Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung. In: Lange, Ute; Rahn, Sylvia; Seitter, Wolfgang; Körzel, Randolph (Hrsg.), Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Wiesbaden: VS, 155-173.
- Treptow, Rainer (2017). Über die Produktion von Bildungsarmut und mögliche Auswege. In: Treptow, Rainer (Hrsg.), Facetten des Sozialen und Kulturellen. Gesammelte Aufsätze. Wiesbaden: VS, 107-121.
- Weisser, Gerhard (1978). Beiträge zur Gesellschaftspolitik. Göttingen: Schwartz.
- Wößmann, Ludger; Piopiunik, Marc (2009). Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Gütersloh: Bertelsmann; online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30242_31113_2.pdf [Zugriff am 11.07.2016].