

# Bildung, Armut und Gerechtigkeit

Diskurs- und begriffsanalytische Studien

*Helmut P. Gaisbauer*

Salzburger Beiträge zur Sozialethik

Nummer 2, September 2012

# Salzburger Beiträge zur Sozialethik

## Nummer 2

herausgegeben vom  
internationalen forschungszentrum für soziale und ethische fragen  
und dem  
Zentrum für Ethik und Armutsforschung der Universität Salzburg

© bei dem Autor/der Autorin

ISSN 2304-327X

Homepage: [www.ifz-salzburg.at/wp](http://www.ifz-salzburg.at/wp)

Redaktion: [redaktion@ifz-salzburg.at](mailto:redaktion@ifz-salzburg.at)

Die Salzburger Beiträge zur Sozialethik publizieren Arbeiten aus dem gesamten Spektrum der praktischen Philosophie und der Sozialwissenschaften, die eine gesellschaftliche, normative oder ethische Fragestellung behandeln. Einen besonderen Schwerpunkt stellen die Themen Armut, soziale Ausgrenzung, Inklusion und Identität dar. Die Reihe wird von Mitgliedern des ifz und des ZEA redaktionell betreut und herausgegeben.

internationales forschungszentrum  
für soziale und ethische fragen  
Mönchsberg 2a  
A-5020 Salzburg  
[www.ifz-salzburg.at](http://www.ifz-salzburg.at)

Universität Salzburg  
Zentrum für Ethik und Armutsforschung  
Mönchsberg 2a  
A-5020 Salzburg  
[www.uni-salzburg.at/zea](http://www.uni-salzburg.at/zea)

Zitationsvorschlag: Gaisbauer, Helmut P. (2012): Bildung, Armut und Gerechtigkeit. Diskurs- und begriffsanalytische Studien, Salzburger Beiträge zur Sozialethik, 2, Salzburg.

## 0 Einleitung

Seit Jahren ist Bildung erneut zentrales Thema in politischen, medialen und wissenschaftlichen Diskursen. Unter dem Eindruck der PISA-Studien und der darin attestierten Herkunftsabhängigkeit der Bildungsbeteiligung bzw. der erreichten Kompetenzen in Deutschland und Österreich (vgl. Prenzel et al. 2004; Klieme et al. 2010) legte die Debatte einen Fokus auf *Bildungsgerechtigkeit* – ein Thema, das nach den Bildungsreformen der 1970er Jahre für gute zwei Jahrzehnte aus der öffentlichen wie wissenschaftlichen Aufmerksamkeit verschwunden war (Marquardt 2012, 415). Gleichsam als ein Derivat dieser Debatte kam es auch zur Prägung eines neuen Begriffs, der auf neue Weise auf Ungleichheitslagen aufmerksam zu machen suchte: *Bildungsarmut*. Beide Begriffe nehmen Bedeutungsgehalte in Anspruch, die nicht genuin aus der Bildungsforschung kommen, sondern v. a. in der soziologischen und sozialetischen Ungleichheits- und Armutsforschung bzw. der Philosophie geprägt und bearbeitet wurden. Angesichts der Zentralität der mit den Begriffen Bildungsarmut und Bildungsgerechtigkeit aufgeworfenen Fragestellungen in den öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten über Bildung mag es verwundern, dass (im deutschsprachigen Bereich) in den beteiligten Wissenschaften bisher keine systematische Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen dieser innovativen Übertragungen stattgefunden hat. Eine Erklärung dafür mag darin liegen, dass die Begriffe alltagssprachlich überzeugen und gleichsam selbsterklärend sind. Eine Analyse der Bedeutungsgehalte und ihrer Problematiken erweist aber, dass diese pragmatische Vorannahme nur bedingt der Überprüfung standhält. Vor allem der Begriff der Bildungsarmut zeigt eine problematische semantische Struktur. Der Begriff der Bildungsgerechtigkeit ist dagegen normativ weitgehend offen und seine Konzipierung noch kaum auf der Höhe der philosophischen Gerechtigkeitstheorien. Er könnte – nicht zuletzt im öffentlichen Diskurs – von rezenteren theoretischen Konzeptionen deutlich profitieren.

Diese Studie will einen Vorstoß zur systematischen Diskussion des begrifflich realisierten Komplexes zwischen Armut, Bildung und Gerechtigkeit machen. Dazu wähle ich folgendes Vorgehen: Die Analyse des Begriffs Bildungsarmut erweist seine problematische semantische Struktur und zeigt, wie wenig das mit seiner Schöpfung mitverbundene Anliegen einer systematischen Verknüpfung von bildungs- und sozialpolitischen Fragen bisher produktiv umgesetzt werden konnte. Für dieses Scheitern gibt es systematische Gründe, die sich in einer Reflexion auf Theorie zeigen lassen, sich aber auch im Feld der Praxis spiegeln: Bildungs- und Sozialpolitik sind – so eine These dieses Beitrags – im Kern auf kategorial unterschiedliche

Ressourcen gerichtet. Ich verfolge diese Problematik im Hinblick auf Verantwortungs- und Verteilungsfragen und komme damit gleichsam organisch zur Auseinandersetzung mit Gerechtigkeit.

Die Diskussion des Begriffs Bildungsarmut zeigt, dass aus der Sicht der Armutforschung ohne stringente theoretische Konzeptualisierung sich kein Weg in eine produktive Anwendung des Konzepts eröffnet, da die semantische Struktur des Begriffs sowie die Komplexität des Lebenslage-Ansatzes einer solchen massiv im Wege stehen dürften. Die Diskussion des Begriffs Bildungsgerechtigkeit zeigt, dass (i) auch aus der bisherigen, eher rudimentären Theoriebildung dieses Begriffs keine überzeugenden Anschlüsse für Armutsfragen gegeben sind und dass (ii) die angesetzten Gerechtigkeitsbegriffe nur in Ausnahmefällen auf der Höhe der aktuellen philosophischen gerechtigkeitstheoretischen Diskussion stehen. Ob über den Umweg einer philosophischen Theorie über Bildungsgerechtigkeit eine Lösung der begrifflichen und theoretisch-konzeptuellen Problematik des Komplexes „Armut – Bildung“ zu erwarten ist, ist derzeit noch unklar, sollte aber Gegenstand weiterer Arbeit an diesem Problemkomplex sein.

## **1 Die Neuschöpfung eines Begriffs und damit verbundene Hoffnungen: Bildungsarmut**

Unter dem Begriff „Bildungsarmut“ werden seit etwas mehr als zehn Jahren Fragen der mangelnden Chancengleichheit des Bildungssystems, der Wirkungen und Folgen von Kinderarmut und sozialer Herkunft auf Schul- und Ausbildungserfolg und der Arbeitsmarktchancen von Niedrigqualifizierten verhandelt. Bildungsarmut steht dabei für ein individuelles Bildungsniveau, das in einer Gesellschaft unzureichend für eine gleichberechtigte Teilnahme<sup>1</sup> am Arbeitsmarkt und am gesellschaftlichen Leben ist (Solga 2009a, 399). Ausgangspunkt für diese neue Begriffsschöpfung war die Weiterentwicklung eines eindimensional auf materielle Ressourcen konzentrierten Armutsbegriffes hin zum „Lebenslagenansatz“, der Unterversorgungslagen in den Blick nimmt – als materielle und nichtmaterielle Aspekte sozialer Deprivation. Ihr Anliegen und Ziel war die Berücksichtigung von „Bildung“ als einem dieser Aspekte, theoretisch ebenso wie politisch-praktisch unter dem Stichwort der „Verschränkung von Bildungspolitik und Sozialpolitik“ (Allmendinger 1999). Nach Heike Solga (2009a, a.a.O.) geht es genauer darum, „die genuin sozialpolitische Komponente von Bildung aufgrund ihrer zentralen Bedeutung für die Verteilung von Erwerbschancen und Lebenslagen und damit für gesellschaftliche Teilhabe hervorzuheben.“

---

<sup>1</sup> Der von Solga formulierte Anspruch einer Gleichberechtigung ist stark; grundsätzlich würde das Anstreben eines, wie auch immer zu definierenden, gesellschaftlich inkludierenden Bildungsminimums reichen.

Ein erster Blick in die Fachliteratur zeigt eine etwas zurückhaltende aber stetige Rezeption des Begriffs in der Bildungssoziologie und Sozialpädagogik (vgl. exemplarisch: Edelstein 2006, Solga 2010). Im Bereich der amtlichen Sozialberichterstattung konnte das Konzept trotz entsprechender Bemühungen nicht Fuß fassen (Allmendinger & Leibfried 2003, 12 bzw. 17), dagegen zuletzt überraschend auf politisch-programmatischer Ebene – im Koalitionsvertrag der deutschen Bundesregierung (Breyvogel 2010, 17). Aber auch das prominente Handbuch für Armut und Ausgrenzung schließt einen Beitrag zum Thema ein (Huster et al. 2008; 2012). Hinsichtlich der Begriffsverwendung zeigt sich ein heterogenes Bild – von der Verwendung als bloßes Fahnenwort (vgl. Palentien 2005) bis hin zu einem konzeptionellen Anschluss an unterschiedliche Forschungsperspektiven (exemplarisch in Solga 2009a). Groß ist auch die Spannweite der epistemischen Bewertung des Begriffs: Während der Sozialpädagoge Wilfried Breyvogel in ihm einen „Zentralbegriff der neuen Bildungsdebatte“ ortet und positiv konstatiert, dass „Bildungsarmut“ den Begriff der „Bildungsbenachteiligung“ und die problematische Zuschreibung „bildungsferne Schichten“ ablöse, lehnt der Politikwissenschaftler Christoph Butterwegge (2008; 2010 hier: 2010, 540) den Begriff vollständig ab, da er aus seiner Sicht zu einer Blickverengung auf (gescheiterte) Bildungsbiographien sozial Benachteiligter führe und damit von den eigentlichen Wurzeln der sich ständig vertiefenden Kluft zwischen Arm und Reich ablenke „sowie eine Pädagogisierung, Subjektivierung bzw. Psychologisierung dieses Kardinalproblems der Gesellschaftsentwicklung“ mit sich bringe.

Was ist also von diesem Begriff zu halten? Bringt er einen wesentlichen Fortschritt in der Benennung relevanter Probleme in zentralen Verteilungs- und damit Gerechtigkeitsfragen unserer Gesellschaft? Eröffnet er neue Perspektiven – theoretisch-konzeptuell ebenso wie politisch-praktisch? Ist mit dem Begriff ein „erlösendes Wort“ im Sinne Ludwig Wittgensteins<sup>2</sup> gefallen? Oder erfüllt er im Gegenteil – und unbeabsichtigt – einen Dienst der Verschleierung von tatsächlichen Wirkungszusammenhängen, funktioniert er notwendigerweise ideologisch? Haftet ihm eine strukturelle Schwäche oder Eigenart an, die zwingend dazu führt, dass, wer stets das Gute will, stets das Böse schafft?

Im Folgenden möchte ich die These vertreten, dass die semantische Struktur des Begriffs „Bildungsarmut“ einerseits seine Attraktivität erklärt, andererseits aber tatsächlich epistemologisch problematisch ist. Angelehnt an eine alltagssprachliche Lesart ist eine eigenständige – und

---

2 „Ludwig Wittgenstein bemerkte einmal in seinen Schriften, dass es in der Philosophie darum gehe, das erlösende Wort zu finden. Das erlösende Wort – das Wort, das Begriffsverwirrung beseitigt, das Wort, das Missverständnisse erhellt. [...] Erlösend kann ein Wort nur sein, wenn es zum Handeln befreit und ermächtigt. Das scheint gerade bei Armutsdefinitionen entscheidend“ (Sedmak, 2003).

metaphorische – Analogie zwischen Bildungsarmut und einem alltagssprachlichen Armutsbegriff (Bildungsarmut als Mangel, als „Armut“ an Bildung) vorgeschlagen. Daneben wird aber *per definitionem* gleichsam auch ein abhängiger Aspekt realisiert: Bildungsarmut wird hier als ein Aspekt von Armut konzipiert, als Dimension oder Facette eines breiteren Armutsverständnisses des Lebenslagenansatzes. Man könnte im ersten Fall von einer – zunächst theoriefreien – Armutsanalogie sprechen, im zweiten von einem – theoretisch eingebetteten, verpflichteten, wenn auch nicht ausgearbeiteten – Aspekt eines breiteren Armutskonzeptes. Die analoge Lesart findet vordergründig Anschluss an die bildungssoziologische Debatte und Theoriebildung, die zweite, aspektuelle, an die sozialpolitische Debatte und die Theoriebildung in der Armutsforschung. Mit dem Ziel, der Berücksichtigung von „Bildung“ als einen Aspekt der Lebenslage Armut einerseits und der gleichzeitigen Prägung des theoretischen Schlüsselbegriffs innerhalb dieses komplexen Armutskonzeptes als Bildungsarmut andererseits, ist ein theoretischer Brückenschlag intendiert, der kaum Aussicht auf eine überzeugende Lösung bietet. So werden z. B. Problematiken „importiert“, die bereits den Lebenslagenansatz herausfordern (Voges 2003; Voges et al. 2003), nun aber noch durch die analoge Begriffsbedeutung weiter verstärkt werden.

Bei Einführung des Begriffes durch Jutta Allmendinger und Stephan Leibfried wurden beide Bedeutungsebenen in Anspruch genommen; ihr ungeklärtes Verhältnis erlaubt unterschiedliche Interpretationen, theoretische Anschlüsse und bietet – wie bereits das Lebenslagenkonzept – Möglichkeiten für verkürzte, ideologisierende Interpretationen von Armutslagen („Individualisierung“, „Kulturalisierung“) im öffentlichen Diskurs. Meine Argumentation verfolgt drei Stränge: (i) die Begriffsgeschichte mit Schwerpunkt auf die Einführung des Begriffs durch Allmendinger (1999) und Allmendinger & Leibfried (2002; 2003) sowie die weitere Verwendung in der Forschungsliteratur; (ii) die vorliegende Kritik aus Sicht der Armutsforschung, die fundamental ist, sich aber weniger auf den Begriff als auf seine Wirkung in der öffentlichen Debatten, v. a. dem Feuilleton bezieht und (iii) eine Analyse der semantischen Struktur des Begriffs, die darin wurzelnden theoretischen Probleme und ihre Wirkung in verschiedenen Anwendungskontexten, deren Ausarbeitung eine Brücke zur Diskussion des Begriffs der Bildungsgerechtigkeit schlägt.

## 1. 1 Die Prägung des Begriffs

Der Begriff der Bildungsarmut wurde 1999 von der Soziologin Jutta Allmendinger zum Ziel der Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik in die wissenschaftliche Debatte eingeführt. In Anlehnung an den Lebenslagenansatz der Armutsmessung wird Bildungsarmut als Unterversorgung

mit schulischer Bildung und Ausbildung gekennzeichnet, mit der im weiteren Lebenslauf sozioökonomische Marginalisierung und gesellschaftliche Stigmatisierung einhergeht (Allmendinger 1999, 39 bzw. 45). Zur Operationalisierung schlägt Allmendinger das Fehlen eines Schul- oder Ausbildungsabschlusses vor; Bildungs- und Ausbildungsarmut wird demnach als *Zertifikatsarmut* sichtbar zu machen versucht (Allmendinger 1999, 40). Ursachen und Folgen von Bildungsarmut werden mit Blick auf inter- und intragenerationale Aspekte „im Lebensverlauf“, d.h. in Bezug auf den familiären Kontext, argumentiert. Dabei werden institutionelle Ursachen und Folgen kurz cursorisch angesprochen, nicht aber in die Theoriebildung einbezogen: mangelnde Förderung leistungsschwacher Schüler, Probleme der Passung zwischen Bildungsabschlüssen und Anforderungen der Erwerbsarbeit, Über- und Unterqualifikation (Allmendinger 1999, 44).

Als mögliche Ursachen von Bildungsarmut (verstanden als Zertifikatsarmut) werden die finanzielle Lage (monetäre Armut) der Eltern und deren Qualifikationsniveau (wiederum Bildungsarmut) angeführt (Allmendinger 1999, a.a.O.). Beide Zusammenhänge werden zunächst empirisch bestätigt: zum einen übersetzt sich finanzielle Armut in defizitäre Bildung der Kinder; zum anderen finden sich deutliche Hinweise auf die „Vererbung“ von Bildungsarmut: „Hat der Vater keinen Schulabschluß so haben 15 % der Söhne und 20 % der Töchter auch keinen Schulabschluß, das Armutsrisiko liegt damit deutlich höher als im Durchschnitt“<sup>3</sup> (Allmendinger 1999, a.a.O.). Folgen von Bildungsarmut sind nach Allmendinger erhöhte Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu erlangen, in der Folge auch höhere Wahrscheinlichkeit von Arbeitslosigkeit und ein deutlich geringeres Einkommen (erwerbszentrierte Variablen), ferner geringeres „Orientierungswissen“, Ausbleiben bestimmter persönlicher Einstellungen und Verhaltensweisen (z.B. politisches Interesse) sowie geringere Chancen auf dem Heiratsmarkt, geringere Gesundheit und Lebenserwartung (Allmendinger 1999, 45f). Ein tatsächlicher Anschluss an das Theoriegebäude des Lebenslagenansatzes wird hier nicht versucht.

Drei Aspekte dieses ersten argumentativen Anstoßes, den Begriff Bildungsarmut in die wissenschaftliche Fachdebatte zu bringen, verdienen im Kontext vorliegender Auseinandersetzung besondere Aufmerksamkeit: (i) eine überraschende Distanz zu Theoriearbeit, Einsichten und Ergebnissen der Armutsforschung, sowohl in Bezug auf die Lebenslagen armer und armutsgefährdeter Familien als auch in Bezug auf Kinderarmut; (ii) ein Fokus auf „Weitergabe“ bzw. „Vererbung von Bildungsarmut“ bei gleichzeitiger Abstinenz profunder Erklärungsversuche

---

3 Mit der Darstellung werden einfache Kausalitäten unterstellt: monetäre Armut führt zu Bildungsarmut; Bildungsarmut der Eltern führt zu Bildungsarmut der Kinder – ohne auf Fragen der Wirkungszusammenhänge einzugehen und solche ansatzweise zu postulieren. Korrelationen werden damit simpel in „Ursachen“ und „Wirkungen“ übersetzt. Zur semantischen Grundlage dieses Vorgehens und den missbräuchlichen Folgen dieses Vorgehens siehe weiter unten die Kritik in Kap. 5 und Kap. 3.

der Wirkzusammenhänge; (iii) das Changieren zwischen unterschiedlichen, teils ambivalent anmutenden Perspektiven, auch in Bezug auf den Bildungsbegriff: Einerseits wird in Definitionsfragen eine Marktperspektive bevorzugt, so wenn z.B. die traditionelle Rolle von Bildungspolitik in der „verändernde[n] Gestaltung der Bedingungen zukünftiger Marktprozesse“ (Allmendinger 1999, 36) gesehen wird oder die Teilnahme am Arbeitsprozess – überzogen – als „faktisch nur möglich mit Mindestzertifizierung“ (Allmendinger 1999, 40) verstanden wird. Andererseits bringt Allmendinger (1999, 44f) einen breiteren Bildungsbegriff in die Debatte ein, wenn sie auf Orientierungswissen, soziale Kompetenzen, Wertmuster, Daseinskompetenzen und Verantwortungsbewusstsein als Folge gelungener Bildung verweist und dazu fordert, dass „bei der Frage nach der zukünftigen Bildungspolitik nicht nur der konkrete Gebrauchswert von Bildung für den (jeweiligen) Arbeitsmarkt im Vordergrund stehen dürfe.“<sup>4</sup> Viele sogenannte Schlüsselqualifikationen drücken sich zunehmend mehr in persönlichen, durch Zertifikate gar nicht meßbaren [sic] Eigenschaften aus“ (Allmendinger 1999, 46). Ein drittes Verständnis von Bildung, das in der Argumentation in Anspruch genommen wird, lehnt sich an T.H. Marshalls Deutung sozialer Rechte an: Ein Recht auf Bildung wird hier als funktionales Bürgerrecht auf gesellschaftliche Integration gefasst (Allmendinger 1999, 35f). Insgesamt zeigt sich in diesem Auftakt das Konzept als ein noch relativ offenes, wenig festgelegtes Sprachspiel mit vielerlei Möglichkeiten der Deutung und theoretischen Verortung. In besonderer Hinsicht gilt dies auch für den angesetzten Armutsbegriff, der weiter unten noch zu diskutieren ist, v. a. in Hinblick auf seine semantische „Janusköpfigkeit“; der angestregten Analogie zwischen einem alltagssprachlichen Armutsbegriff und „Bildungsarmut“ einerseits und einem Verständnis von Bildungsarmut als eines Aspekts von Armut in einem theoretisch anspruchsvollen, mehrdimensionalen Verständnis andererseits.

Im zweiten, gemeinsam mit Stephan Leibfried (2002) verfassten Beitrag zum Begriff Bildungsarmut (vgl. leicht variiert auch Allmendinger und Leibfried 2003) zeigen sich erste terminologische Verschiebungen und weitere Bedeutungsfestschreibungen. Zwar wird Bildungsarmut im Beitragsteil zur Zertifikatsarmut weiterhin als Unterversorgung mit schulischer Bildung (aber ohne weiteren Bezug zu beruflicher Ausbildung) verstanden, jedoch näher an den ökonomischen Diskurs herangeführt. Dazu werden zunächst absolute und relative Konzepte von Bildungsarmut diskutiert und dann auf eine aggregierte Ebene gehoben. So wird Bildungsarmut

---

4 Einen solchen Bildungsbegriff, der Bildung zunächst einen uneinholbaren intrinsischen Wert zuweist, möchte ich nachdrücklich unterstützen. Die Schwierigkeiten, die Zusammenhänge zwischen Bildung, Armut und Gerechtigkeit zu theoretisieren, dürften damit jedoch deutlich steigen.



einer Region mit ungleicher Verteilung<sup>5</sup> von Humankapital gleichgesetzt, was sich z.B. im Konstatieren einer „Humankapitallücke“ niederschlägt (Allmendinger und Leibfried 2002, 289ff). Bildungspolitik, die auf die Bekämpfung von Bildungsarmut setze, wird als „präventive Bildungssozialpolitik zur Produktion von Humankapital“ konzipiert, und zwar zur Korrektur ungleich verteilter individueller Bildungsressourcen bzw. Bildung. Ihr Ziel wäre eine gerechtere Verteilung von Bildungsressourcen im Hinblick auf die relative Position im gesamten „Bildungs-Ressourcen-Gefüge“ – eine gerechte Verteilung zur Realisierung „der Chancengleichheit des 21. Jahrhunderts“ (Allmendinger und Leibfried 2002, 292f bzw. 2003, 18). Diese terminologische Verschiebung hin zu deutlicher ökonomischen Begrifflichkeiten löst das Konzept Bildungsarmut aus dem Lebenslagen-Ansatz heraus und gibt einer analogen Begriffsauffassung stärkeres Gewicht. Sie geht Hand in Hand mit den in der Zwischenzeit neu aufgekommenen Möglichkeiten der Bildungsberichterstattung durch die internationale PISA-Studie der OECD.

Mit PISA bietet sich neben der Zertifikatsarmut ein zweiter Aspekt von Bildungsarmut zur Messung an: *Kompetenzarmut*, die als Nichterreichen des niedrigsten Kompetenzniveaus (im Leseverständnis) des PISA-Tests konzipiert wird (Allmendinger und Leibfried 2002, 14f). Zusätzlich sind neben der individuellen Ebene auch aggregierte Betrachtungen bezüglich Kompetenzverteilungen möglich, deren Auslotung sich der Beitrag annimmt. Der Vorteil einer internationalen Vergleichbarkeit von Schulsystemen und ihrer selektiven oder integrativen Wirkungen kommt zum Preis konkreter Nachteile für die epistemische Kraft des Konzepts der Bildungsarmut: Bildungsarmut und -reichtum lösen sich in einer relativen Betrachtung mehr und mehr auf, womit diese Konzepte auf der aggregierten Ebene („Die vier Welten der Kompetenzverteilung“ – in Anlehnung an Esping-Andersen) keine Kausalzusammenhänge sichtbar machen können, die nicht bereits vor Einführung des Begriffs in gleicher Weise in Diskussion gewesen wären. Er wird damit gleichsam theoretisch ausgedünnt.

Allmendinger & Leibfried hatten mit der Prägung des Begriffs Bildungsarmut die Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik zu einer Bildungssozialpolitik bezweckt; Mittel dafür sollte der neue Begriff als konzeptiver Hebel im Rahmen der Sozialberichterstattung sein. Die Vorschläge zu seiner Operationalisierung beschränkten sich auf das Fehlen von Bildungsabschlüssen („Zertifikatsarmut“) und das Nicht-Erreichen der Kompetenzstufe 1 im Rahmen der PISA-Studie („Kompetenzarmut“). In dieses semantische Feld platzierten die Autoren weitere Begriffe wie Bildungsreichtum, Bildungsmittel, absolute und relative Bildungs- bzw.

---

5 Die durchaus einseitig eingeschränkten Möglichkeiten zum Andocken an Verteilungsfragen werden ebenso weiter unten kritisch gewürdigt (Kap. 5).

Kompetenzarmut, Kompetenzproduktion, Humankapitallücke usw. In methodischer Hinsicht versuchten sie den Begriff der Bildungsarmut anhand von Analogien zu absoluten („Mindestausstattung“ wie Literalität) und relativen Armutsbegriffen („Verteilungsmuster von Bildung bzw. Bildungsressourcen innerhalb eines konkreten Bildungssystems“) zu plausibilisieren. Die Phase der Begriffsprägung etabliert statt eines wohl definierten, im Kontext des Lebenslagen-Ansatzes verorteten Begriffs ein offensichtlich reizvolles, offenes Sprachspiel zwischen den Begriffen „Bildung“ und „Armut“ mit mehreren Ansätzen engerer Operationalisierungsvorschläge und Anschlussversuchen hin zur Sozial- und Bildungsberichterstattung. Letztlich bleibt als Fazit aus der Phase der Begriffsprägung, dass (i) keine überzeugende Konturierung des Begriffs gelungen ist, sondern im Gegenteil eine vage Offenheit und schließliche Verbreiterung zur Herstellung internationaler Vergleichbarkeit und zur Typisierung von „Kompetenzproduktionsregimen“ zu konstatieren ist, dass (ii) die Autoren an ihrem Ziel scheiterten, die Tauglichkeit für die Sozialberichterstattung so zu erweisen, dass der Begriff aufgegriffen worden wäre – was laut Lepenies (2003, 20f) der hartnäckigen Weigerung der Politik („letzte Kohl-Regierung und Bayrische Landesregierung“) geschuldet ist, und dass (iii) mit beiden Punkten einhergehend keinerlei innovative Forschungsperspektiven aufgezeigt werden konnten – weder im Hinblick auf Ursachen, noch auf Folgen oder auf Linderung bzw. Bekämpfung der anvisierten Problemlagen.

## 1. 2 Vom Sprachspiel zum Fahnenwort und zur Operationalisierung

In der weiteren Verwendung des Begriffs der Bildungsarmut zeigt sich das Muster, (i) dass sich Zertifikatsarmut als plausibleres und anschlussfähigeres Korrelat durchsetzt, Bildungsarmut als Kompetenzarmut dagegen nur am Rande aufgegriffen wird; (ii) dass häufig Folgen von Zertifikatsarmut behandelt werden – etwa im Hinblick auf Zugang zu Ausbildung und Arbeitsmarkt (vgl. Ludwig-Mayerhofer und Kühn 2010; Giesecke, Ebner und Oberschachtsiek 2010) oder hinsichtlich sozialer und politischer Teilhabe (vgl. Bacher, Hirtenlehner und Kupfer 2010) bzw. ökonomischer Folgen (Dohmen 2010); dagegen werden (iii) Ursachen nur selten thematisiert, womit auch nur in Ausnahmefällen Bezüge zu Kinderarmut hergestellt werden (vgl. Edelstein 2006). In der Ursachenforschung wird generell der Thematisierung des derzeitigen „Systems Schule“ als „Armutsfalle“ breiter Platz eingeräumt, welche armutserzeugte kognitive, motivationale und interaktionale Deprivationsfolgen eher prolongiere denn mildere, oder aber ein hoher Grad an „Vererbung“ von Bildungsarmut konstatiert (vgl. Edelstein 2006; ), wobei auch hier wiederum nicht näher auf die tatsächlichen Wirkmechanismen eingegangen wird. Der Versuch mit dem Begriff

Bildungsarmut besondere Aspekte bereits untersuchter gesellschaftlicher Phänomene neu zu akzentuieren, führt ohne entsprechende theoriegeleitete Konzeptualisierung (iv) notwendigerweise zu synonymen oder parallelen Begriffsverwendungen – in unvollständiger Sammlung: Risikogruppe, Risikoschüler, Schulabbrecher, Schulverweigerer, Niedrigqualifizierte, Bildungsferne, Ausbildungslosigkeit, Bildungslosigkeit, Bildungsungleichheit, u. a. m. In manchen Fällen, wie etwa der Thematisierung von Arbeitsmarktrisiken Niedrigqualifizierter, die mit „Bildungsarmen“ begrifflich gleichgesetzt werden, ohne dass diese Forschung mit weiteren Desiderata angereichert wird (vgl. etwa Ludwig-Mayerhofer und Kühn 2010), ist nicht einsehbar, worin der Mehrwert durch die Verwendung des Begriffs Bildungsarmut liegen könnte. Hierin zeigt sich als auffälligste Praxis (v) ein – im weitesten Sinn – „politisches“ Muster der Verwendung als eine Art „Fahnenwort“, das die Nähe zu bestimmten Positionen, Haltungen, Forschungsrichtungen etc. anzeigen soll, jedoch auf innovative epistemische Möglichkeiten völlig verzichtet. Als Beispiel: Palentien (2005) stellt seinen Beitrag zur Diskussion explizit unter den Titel „Aufwachsen in Bildungsarmut“ ohne im Text ein einziges Mal den Begriff Bildungsarmut aufzugreifen. Vergleichbares gilt auch für andere Autor/inn/en – etwa: Solga (2009b), Holz (2010) und Kuhlmann (2008; 2012). In anderen Fällen wird von einer Definition des Begriffs generell abgesehen (vgl. Dollinger 2006), was andererseits auf eine gewisse Verfestigung der Begriffsbedeutung innerhalb der Fachliteratur hinweist. Wie leicht aber der Begriff Bildungsarmut dennoch in eine terminologische Verwirrung führen kann, zeigt das Beispiel des Beitrags „Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion“ (Giesecke, Ebner und Oberschachtsiek 2010). Die Autoren definieren Bildungsarmut als Ausbildungsarmut, also als Fehlen von Ausbildungszertifikaten – u. U. auch trotz eines schulischen Bildungsabschlusses (Giesecke, Ebner und Oberschachtsiek 2010, 424) – und zeigen inwieweit Ausbildungsarmut Exklusionsrisiken am Arbeitsmarkt beeinflusst. In ihrem Fazit resümieren dann die Autoren: Die zunehmende Verschlechterung der Arbeitsmarktchancen von Männern und Frauen ohne abgeschlossene Berufsausbildung zwischen 1996 und 2004 „unterstreicht noch einmal, dass es zur Bekämpfung von Bildungsarmut nicht ausreicht, Personen zu einem Haupt- oder Realschulabschluss zu führen, wenn nicht sichergestellt ist, dass sie damit auch in die Lage versetzt werden, einen Berufsabschluss zu erreichen“ (Giesecke, Ebner und Oberschachtsiek 2010, 435). Hier wird „Bildungsarmut“ entgegen der Arbeitsdefinition gleichgesetzt mit den aufgezeigten möglichen Folgen von Bildungsarmut, der Begriff ist damit aber jeder Kontur und inhaltlichen Bestimmung beraubt.

Näher an der Armutsforschung operierende Autoren zeigen einen kritischeren, wenn auch nicht immer sichereren Umgang mit dem Bildungsarmutsbegriff, so etwa Edelstein (2006, 125), der

die Unterscheidung von Einkommensarmut und Bildungsarmut insofern als problematisch einstuft, „als Kinderarmut, insbesondere Kompetenzarmut und Zertifikatsarmut, besonders intensiv in einkommensarmen Milieus auftritt und umgekehrt.“ Klarer wird das Bild in der weiteren Argumentation: „Insgesamt muss es uns vor allem darum gehen, die institutionellen, kulturellen und psychologischen Mechanismen aufzudecken, die den Prozess der Herstellung von Erfolglosigkeit und Exklusion modulieren, dem Kinder, die in Armut aufwachsen, sehr viel häufiger als andere zum Opfer fallen“ (Edelstein 2006, 26). Edelstein verweist noch auf einen zweiten kritischen Aspekt der Bildungsarmuts-Debatte: als isolierte Strategie wird die Bekämpfung von Bildungsarmut als Zertifikats- oder Kompetenzarmut den Verdrängungswettbewerb der Qualifizierten um das zu geringe Angebot beruflicher Auszubildungsverhältnisse verschärfen, nicht lösen. Ferner „gehört [es] zur Struktur der Bildungsarmut, dass ein nicht unwesentlicher Teil der mühsam erworbenen Zertifikate sich für den Zugang zum Erwerbssystem hernach als wertlos erweisen [sic]“ (Edelstein 2006, 126). Vom Programm zur Bekämpfung von Bildungsarmut steht daher nur eines zu erwarten: das Lösen der – schulverstärkten – Klammer zwischen (niedriger) sozialer Herkunft und (schlechtem) Schulerfolg: Schule kann dann zur Abwehr ihrer gegenwärtigen Funktion bei der Vererbung von Armut gebracht werden, wenn sie armutserzeugte kognitive, motivationale und interaktionale Deprivationsfolgen zu kompensieren versucht, statt sie gewollt oder ungewollt zu konservieren und zu verstärken (Edelstein 2006, 131f.)

Die Weiterverwendung des Begriffs zeigt eine Schwerpunktsetzung auf individuelle Folgen von Bildungsarmut und Versuche, den Begriff für etablierte Untersuchungskontexte anschlussfähig zu machen bzw. den Begriff in passender Weise zu besetzen und umgekehrt. In manchen Beiträgen weisen kritische Bezugnahmen auch auf mit dem begrifflich evozierten Blick verbundene Begrenzungen hin, so etwa – wie bereits referiert – bei Edelstein oder aber auch bei Ludwig-Mayerhofer und Kühn (2010, 152), die einen verkürzten Blick auf „Defizite“ von Individuen und Kompensation beklagen, ein Blick, der immer nur auf die Ausgegrenzten gerichtet sei und die implizit begleitende, zynische Forderung „ihre Benachteiligung doch bitte selbst zu überwinden“ kritisch hervorheben. Diese kritischen Reserven gegenüber dem Konzept der Bildungsarmut und seiner Verwendung wurden von Christoph Butterwegge in einer stärkeren und elaborierteren Weise in den Diskurs eingebracht: Butterwegge formuliert sie als Kritik an der Rolle des Bildungsbegriffs im politischen und gesellschaftlichen Diskurs.

### 1.3 Zur Kritik verkürzter Sichtweisen des Zusammenhanges von Armut und Bildung

Butterwegges Kritik (2008; 2010) an der Debatte um Bildungsarmut<sup>6</sup> richtet sich im Kern auf zwei Aspekte: erstens auf eine „Kulturalisierung“ und „Subjektivierung“ des Problems der (Kinder-)Armut als fehlgehende Ursachenanalyse und zweitens auf eine aus seiner Sicht völlig überzogene und fehlgeleitete Sichtweise von Bildung als probates Mittel ihrer Bekämpfung („Pädagogisierung“ bzw. „Psychologisierung“).

Zunächst kritisiert Butterwegge einen generellen Trend, der Bildung zum einem Wunder- oder Allheilmittel unserer Zeit hochstilisiert: „Seien es die mangelnde bzw. mangelhafte Integration der Migrant(inn)en, die zunehmende (Kinder-)Armut, die damit einhergehende Verwahrlosung in Familien, die anhaltende (Jugend-)Arbeitslosigkeit, der allseits beklagte ‚Werteverlust‘, der fortschreitende Zerfall gesellschaftlicher Milieus und zwischenmenschlicher Beziehungen oder die wachsende soziale Ungleichheit – Bildungsmaßnahmen sollen dagegen helfen und das entsprechende Problem lösen, zumindest aber spürbar lindern“ (Butterwegge 2010, 537). Er liegt damit auf einer Linie mit Ulrich Beck, der bereits 2004 ähnlich akzentuiert hat, dass fast alle scheinbar ewigen Formen, Unsicherheit zu bewältigen, an Bedeutung verlören: „Familie, Ehe, Geschlechterrollen, Klassen, Parteien, Kirchen, zuletzt auch der Wohlfahrtsstaat. Auf diese Vervollkommnung der Unsicherheit gibt es bislang nur drei Antworten: Bildung, Bildung, Bildung“ (Beck 2004).

In Bezug auf die Einführung des Begriffs „Bildungsarmut“ in die deutsche Fachdebatte verzeichnet Butterwegge die Folgewirkung, dass das Armutsproblem in der Öffentlichkeit vermehrt auf seine kulturelle Dimension reduziert und seine Genese oftmals auf kulturelle Gründe zurückgeführt werde (Butterwegge 2010, 540). Bildung werde in dieser Debatte in zweifacher Hinsicht als bestimmend angesehen: sowohl hinsichtlich der Ursachenforschung (analytisch) wie auch hinsichtlich der Armutsbekämpfung (politisch-strategisch). So werde einerseits (Kinder-)Armut fast immer auf Bildungsmängel zurückgeführt, andererseits konzentrieren sich Gegenmaßnahmen regelmäßig auf verstärkte Bildungsbemühungen und Bildungsangebote. Zu fragen sei jedoch, ob der Grund für die soziale Polarisierung wirklich in einer parallel dazu wachsenden Bildungsungleichheit und kulturellen Defiziten der Unterschichtsangehörigen liege, anders gesagt: ob sich die Spaltung der Gesellschaft tatsächlich durch mehr oder eine bessere Bildung für alle überwinden bzw. bewältigen lasse. Butterwegge (2010, 540) argumentiert, „dass

---

<sup>6</sup> In der folgenden Darstellung werden unterschiedliche Armuts- und Bildungsbegriffe diskutiert, die nicht notwendig miteinander kompatibel sind; diese Tatsache dürfte der freien, damit „politischen“ Begriffsverwendung im öffentlichen Diskurs geschuldet zu sein.

durch eine Blickverengung auf (gescheiterte) Bildungsbiographien sozial Benachteiligter von den eigentlichen Wurzeln der sich ständig vertiefenden Kluft zwischen Arm und Reich abgelenkt sowie eine Pädagogisierung, Subjektivierung bzw. Psychologisierung dieses Kardinalproblems der Gesellschaftsentwicklung betrieben wird, dessen erfolgreiche Lösung mittels einer Umverteilung der materiellen Ressourcen von oben nach unten dagegen unmöglich gemacht wird.“

Auch Butterwegge sieht Armut und Bildung in Wechselwirkung zueinander, bestreitet aber nachdrücklich den konstruierten Zusammenhang, dass Bildungsdefizite die zunehmende Kinderarmut herbeigeführt hätten; Kinder aus sozial benachteiligten Familien gehörten zwar zu den größten Bildungsverlierern, ihre Armut basiere aber selten auf falschen oder fehlenden Schulabschlüssen – diese seien höchstens Auslöser und Verstärker, nicht aber Verursacher materieller Not; Bildungsdefizite führten dabei oft zu einer Verfestigung von Armut, so der Autor differenzierend (Butterwegge 2010, 541). Die angesprochene Individualisierung sieht Butterwegge darin gegeben, dass so getan werde, als führten ausschließlich oder hauptsächlich mangelnde Bildungsanstrengungen zu materieller Armut. Damit falle ausgerechnet den Betroffenen im Sinne eines individuellen Versagens (bzw. eines der Eltern) die Verantwortung für die Armutslage zu, während ihre gesellschaftlich bedingten Handlungsrestriktionen und die politischen Strukturzusammenhänge aus dem Bild geraten würden (Butterwegge 2010, 542). Die öffentliche Debatte, dargestellt an einigen Artikeln aus deutschen Tages- und Wochenzeitungen, entwickelt laut Butterwegge parallel dazu die verfälschende Tendenz der Kulturalisierung, Psychologisierung und Pädagogisierung des Armutsproblems, indem Armut auf den Verlust kultureller Werte und Normen und auf mangelnde Bildung kausal zurückgeführt wird. Als Vehikel dient ein mehrdimensionaler Armutsbegriff, der dahingehend einseitig instrumentalisiert wird, als der materielle (=monetäre) Aspekt ausgeblendet wird und damit einer kulturalistischen Verkürzung Vorschub geleistet wird: „Geradezu paradox erscheint, dass die überragende Bedeutung des Geldes sowie seiner halbwegs gleichmäßigen und gerechten Verteilung auf die unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen ausgerechnet zu einer Zeit immer häufiger angezweifelt wird, in der es aufgrund einer fortschreitenden Ökonomisierung, Privatisierung und Kommerzialisierung in fast allen Gesellschaftsbereichen ständig an Relevanz für die Versorgung und den Status von Individuen gewinnt“ (Butterwegge 2010, 543).

Aus diesen Verkürzungen und Ausblendungen folgt, dass zur Armutsbekämpfung nicht die sozioökonomischen Verhältnisse grundlegend geändert werden müssten, sondern nur noch das Verhalten der Betroffenen einer Änderung bedarf (Butterwegge 2010, 543). Auch Hans Weiß (2010, 183) sieht diese Gefahr einer Pädagogisierung (und Therapeutisierung) von (Kinder-)Armut und

ihrer Folgen, die in einem Diskurs zur Unterschichtthematik angelegt sei: „Darin werden Armut und Unterschichtszugehörigkeit und ihre Auswirkungen auf Kinder, abstrahiert von den sozioökonomischen Bedingungen, z. B. vom Zusammenhang mit Dauerarbeitslosigkeit, primär als Folge der Verhaltensweisen der betroffenen Menschen, ihrer ‚Unterschichtskultur‘ betrachtet und damit letztlich ihnen die ‚Schuld‘ für ihre Situation zugeordnet.“ Dagegen zeigten sich in Studien bei Kindern in chronischer Armut substantielle Nachteile in der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung, auch dann wenn Familienstrukturen und mütterliche Erziehungskompetenzen kontrolliert wurden. Mit anderen Worten, nicht dysfunktionale Verhaltensweisen der Eltern sind (allein) für Entwicklungsdefizite verantwortlich zu machen, sondern auch die restriktiven Bedingungen der Lebenslage insgesamt scheinen – unabhängig vom elterlichen Verhalten – mit zunehmender Dauer immer nachhaltiger auf die Situation der Kinder durchzuschlagen (Weiß 2005, 192f).

Butterwegge kritisiert den allzu naiv hergestellten und allzu robust und unidirektional gedachten Zusammenhang zwischen Bildung und Wohlstand. Bildung taue nicht als ein prioritäres Mittel der Armutsbekämpfung. Was unter günstigen Umständen ohne Zweifel zum individuellen beruflichen Aufstieg taue, so Butterwegge, versage als gesellschaftliches Patentrezept. Wenn alle Kinder – was sicherlich wünschenswert wäre – mehr Bildungsmöglichkeiten bekämen, würden sie um die wenigen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplätze womöglich nur auf einem höheren Bildungsniveau, nicht aber mit größeren Chancen konkurrieren. Folglich gäbe es am Ende vermutlich mehr Taxifahrer mit Abitur und Hochschulabschluss, aber kaum weniger Armut (Butterwegge 2010, 548; Butterwegge 2008, 33). Zwar erhöhe eine bessere (Aus-)Bildung zweifellos die Konkurrenzfähigkeit eines Heranwachsenden auf dem Arbeitsmarkt – sie beseitigt jedoch nicht die Erwerbslosigkeit und die (Kinder-)Armut als gesellschaftliche Phänomene an sich. Bildungsbeteiligung, so sein Schluss, ist schon längst kein Garant mehr für eine gesicherte materielle Existenz und reicht daher zur Armutsbekämpfung nicht aus (Butterwegge 2010, 550; Butterwegge 2008, 31).

Mit Butterwegge und Weiß sind gewichtige Gründe für einen sorgsameren Gebrauch des Begriffs Bildungsarmut vorgebracht. Zumindest kann diese Kritik das Bewusstsein für problematische Aspekte wie inkorrekte und verkürzende Ursachenzuschreibung als auch überzogene Hoffnungen auf die Wirkung von Bildungsanstrengungen schärfen, die dem Begriff in der öffentlichen Debatte anhaften. Ich möchte in der Folge allerdings argumentieren, dass diese warnenden Einschränkungen und Reserven noch fundamentaler angesetzt werden müssen. Ich versuche zu zeigen, dass die Problematik im Konzept, genauer in seiner semantischen Struktur

selbst angelegt ist – meines Erachtens wirft der Begriff „Bildungsarmut“ als wissenschaftliches Konzept so weitreichende theoretische Probleme auf, dass sein epistemischer Gehalt letztlich fraglich bleibt.

## 2 Verantwortung, Ressourcen und Gerechtigkeit

Sprachlich ist mit dem Begriff Bildungsarmut eine eigenständige Analogie ohne theoretische Verbindung zum Armutsdiskurs vorgeschlagen, begriffsinhaltlich wird daneben aber auch ein Aspekt von Armut in einem mehrdimensionalen Verständnis von Armut mitbeansprucht. Bisher habe ich unterschiedliche Begriffsverwendungen in der Forschung aufgezeigt, die vom Charakter eines Fahnwortes bis zu wohldefinierten Begriffen von Zertifikatsarmut bzw. Kompetenzarmut reichen. Was hier auf semantischer Ebene analysiert ist, hat weitreichende, theoretische Konsequenzen. Ich wende mich nun dem angekündigten inhaltlichen Bereich zu, um diese exemplarisch zu diskutieren: Ressourcen-, Verantwortungs- und Gerechtigkeitsfragen.

Wiederholend zum Einstieg in die weitere Argumentation: Sprachlich ist zunächst eine eigenständige Analogie zwischen den Begriffen „Armut“ – im einem alltagsprachlichen Verständnis von Armut als Mangel – und „Bildungsarmut“ vorgeschlagen, der Begriff wird aber begriffsinhaltlich um einen theoretisch voraussetzungsreichen, abhängigen Aspekt angereichert: Bildungsarmut als Dimension der Lebenslage Armut. Damit changiert er zwischen einem analogen, metaphorischen und einem konkreten, mehrdimensionalen Armutsbegriff ohne dies semantisch anzuzeigen. Im Sinn der Sprachverwendung können spezifizierende Komposita zumindest zwei Formen repräsentieren: eine Unterklasse bzw. eine Analogie. Unterklassen von Strudel sind Apfel- und Topfenstrudel, zu Wasserstrudel besteht jedoch nur eine sinnbildliche Analogie. Auch zwischen Hunger und Bildungshunger besteht eine Analogie – Bildungshunger ist kein körperliches Bedürfnis, schlägt aber in metaphorischer Absicht eine Analogie zwischen dem (nicht ausreichend gestillten) Bedürfnis nach Nahrung und dem (nicht ausreichend gestillten) Bedürfnis nach Bildung vor. Der Begriff Bildungsarmut nimmt beide semantischen Optionen in Anspruch und generiert daraus eine Dynamik, die alltagsprachlich attraktiv, theoretisch aber problematisch ist. Eine analoge Verwendung kommt einer theoretischen *tabula rasa* gleich; sie ist theoretisch nicht festgelegt und damit in jeder Weise anschlussfähig. Ein Verständnis von Bildungsarmut als eine Dimension der Lebenslage Armut bringt dagegen die epistemologisch festgelegte Struktur des Lebenslagen-Konzepts mit ein. Bildungsarmut kann zunächst metaphorisch verstanden werden. So wie bei einer alltagsprachlichen Verwendung von Beziehungsarmut nicht an einen Aspekt von



Armut gedacht ist – etwa im Sinne mangelnder sozialer Beziehungen innerhalb eines komplexen Verständnisses von sozialer Ausgrenzung – so wird bei Bildungsarmut zunächst an ein eigenständiges Phänomen zu denken sein: an einen Mangel an, an eine Fehlausstattung mit Bildung. Selbst wenn diese Lesart nicht die einzig mögliche, vielleicht nicht einmal die wahrscheinlichste sein sollte, so wird sie doch – paradoxer Weise – bestätigt durch das Bemühen von Allmendinger und Leibfried, plausible Operationalisierungen vorzulegen. In Analogie zu etablierten Armutskonzepten der Sozialberichterstattung werden absolute und relative Bildungsarmut diskutiert, eine Art Mindeststandard (analog zum Existenzminimum) (Allmendinger 1999, 38ff; Allmendinger & Leibfried 2002; 2003). Unter Heranziehung von PISA-Daten wird die analoge, metaphorische Verwendung noch einmal verstärkt und auf eine abstraktere Ebene gehoben, etwa in der Übertragung von Wohlfahrtsregimetyphen auf „Welten der Kompetenzverteilung“ (Allmendinger & Leibfried 2003). Das Ziel, so konzeptualisierte Bildungsarmut als einen neuen Deprivationsindex in die Bildungs- bzw. Sozialberichterstattung einzubringen, würde eine metaphorische, eigenständige Lesart von Bildungsarmut zumindest forcieren. Ein solcher Index ist zunächst rein phänomenologisch konzipiert; er ist theoretisch nicht eingebettet in das breite Armutverständnis eines Lebenslagen-Ansatzes; sein theoretisches Verhältnis zu materiellen Armutslagen ist ungeklärt. Parallel dazu verfolgt aber Allmendinger das Projekt einer gegenseitigen Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, d. h. ihr schwebt als Ziel Armutsprävention durch „Bildungsarmutsprävention“ vor. Zur Plausibilisierung fragt sie nach Ursachen und Folgen von Bildungsarmut und stellt zentral die Themen „Vererbung von Bildungsarmut“ sowie „Bildungsarmut und Erwerbchancen“ heraus (Allmendinger 1999, 44f). Hier wird die theoretische und konzeptuelle Einbettung eines eigenständig konzipierten, analog gedachten Konzepts von „Bildungsarmut“ in ein breiteres Armutverständnis reklamiert, Bildungsarmut als Aspekt der Lebenslage Armut verstanden, ohne diese Anbindung tatsächlich – theoriebildend – zu leisten. Dieser theoretische „Blindflug“ trifft auf eine ohnehin schon komplizierte Struktur des Lebenslagen-Ansatzes: Voges (2003) warnt, dass Defizite in der theoretischen Konzeptualisierung des Lebenslagen-Ansatzes und fehlende Operationalisierung zu verkürzten Darstellungen von Phänomenen der Unterversorgung und sozialer Ausgrenzung führen (können), die dem multidimensionalen Anspruch und dem Mehrebenenbezug des Lebenslagenansatzes nicht gerecht werden. Es ist offensichtlich, dass sich die theoretische Arbeit am Begriff Bildungsarmut (noch) nicht auf diesem Reflexionsniveau bewegt; seine semantische Struktur legt sogar nahe, dass diese Defizite nur schwer einholbar sein dürften. Ein weiteres Problem der Theoriebildung und angemessenen Konzeptualisierung und Operationalisierung stellt das Faktum dar, dass generell von

einer Dualität der Lebenslage als Explanans und Explanandum zu sprechen ist, die im zeitlichen Verlauf deutlich wird (Voges et al. 2003, 9). Was den Vorteil des Lebenslagenansatzes ausmacht – das Potential zur Erklärung von Phänomenen sozialer Exklusion, indem er Unterschiede in Ressourcenausstattung und der sozialen Partizipation ins Blickfeld rückt (Voges et al. 2003, 8) – wird in der Konzeptualisierung von Bildungsarmut zu einem Kardinalproblem.

So zeigt ein Blick auf die, aus der Begriffsverwendung ableitbaren Kausalkette ein dynamisiertes Wechselspiel zwischen metaphorischem und manifestem Armutsbegriff. Bildungsarmut folgt eine Lebenslage, die von Arbeitslosigkeit, Einkommensarmut geprägt ist und – gleichsam gegenläufig, zurück auf die Ursachen geblickt – wird die „Vererbung“ von Armut von einer Generation zur nächsten Thema. Kausales Bindeglied ist dabei „Bildungsarmut“ als Deprivation von Verwirklichungschancen. Nunmehr steht die gesamte schillernde Folge vor Augen: Armut und Bildungsmangel (=“Bildungsarmut“) der Eltern übersetzt sich in Kinderarmut, diese führt zu Bildungsmisserfolgen der Kinder, die in Bildungs- und Ausbildungsarmut münden, die wiederum Arbeitslosigkeit und Einkommensarmut erzeugen. In dieser ausgefalteten Grundstruktur des Begriffs- und Bedeutungsfeldes von „Bildungsarmut“ wird eine wechselwirkende Dynamik und ein Changieren zwischen unterschiedlichen Armutsbegriffen offenbar. So werden Situationen, Phänomene und Zusammenhänge faktisch in einen Begriff zusammengezogen, die einen Vexierbildcharakter generieren: Kinderarmut als Derivat materieller Armut der Eltern, Bildungsarmut (plus „Armutskultur“) der Eltern („Milieu“), kognitive, motivationale und Deprivationsfolgen, Benachteiligung und Exklusionserfahrung in der Schule („Armutsfalle Schule“), Übergangsproblematik in Ausbildung, Arbeitsmarktpformance, Benachteiligung und Exklusionserfahrungen am Heiratsmarkt, Prekariat und unsichere Arbeitsplätze, Vererbung oder Perpetuierung von Armut, „social illiteracy“, Mangel an sozialem, kulturellem Kapital etc.

Diese Bedeutungsdynamik erklärt die Attraktivität des Begriffs in alltagssprachlichen Kontexten und seine Anschlussfähigkeit an die verschiedensten Diskurse und Konzepte. Die hohe pragmatische Attraktivität und Anschlussfähigkeit ist eine Seite, seine theoretische Unentschiedenheiten die andere Seite der Medaille. Diese strukturelle Offenheit ist aus wissenschaftlicher Perspektive problematisch. Wie gezeigt, scheinen ihr kaum zu bewältigende Probleme der Konzeptualisierung und Operationalisierung zu entspringen. In ihr ist wohl auch der Grund für den Sachverhalt zu sehen, dass in der Armutsforschung keine vergleichbaren Komposita des Armutsbegriffs gebräuchlich sind (vgl. dazu etwa: Huster et al. 2008; 2012). Ich möchte die zu konstatierende epistemologische Schwäche beispielhaft an drei Folgeproblemen aufzeigen, die gleichzeitig den Bogen zur Diskussion einer angemessenen Konzeptualisierung von

Bildungsgerechtigkeit schlagen: (i) die Ausblendung der Verantwortungsdimension, (ii) das jeweils angelegte Verständnis der zentral in Frage stehenden Ressourcen und (iii) der theoretischen Konzeption ihrer gerechten Verteilung. Als Grundlage dient uns der Befund, dass Bildungsarmut in der Forschung überwiegend in metaphorischer Absicht verwendet wird.

Bildung trägt in ihrem Wesenskern eine aktive Komponente, Lernprozesse sind aktive Prozesse, in denen Individuen (Lernende, Schüler/innen) unter Anleitung anderer (Lehrer/innen, Pädagog/inn/en) tätig werden müssen (Dörpinghaus et al. 2006). Insofern der Bildungsprozess Selbstbildungskompetenz (Nieke 2008) und Autonomiefähigkeit (Stojanov 2011) als Potentialität voraussetzt und gleichzeitig zum Ziel hat, ist mit ihm auch eine graduelle Übernahme von Verantwortung durch die heranwachsenden Schüler/innen impliziert. Es muss wohl nicht weiter ausgeführt werden, dass sich dieser Bildungsprozess in einer besonders herausgehobenen Situation, einer Art *Zwischenraum* zwischen Familie und Gesellschaft und einer Art *Zwischenzeit* zwischen Kindheit und Erwachsensein (Walzer 1998, 290) vollzieht und diese Besonderheit im Hinblick auf Verantwortlichkeiten in verstärkter Weise Rechnung zu tragen ist. Diese Sorgfalt und Vorsicht in der Bewertung gilt auch im Hinblick auf die gerade durch die sozialpädagogische und psychosoziale Forschung aufgezeigten sozial und gesellschaftlich bedingten Entwicklungsrisiken innerhalb derer Heranwachsende ihre Persönlichkeit ausbilden müssen. Ebenso jedoch wie jede tiefergehende Problematisierung von maßgeblichen Aspekten von Bildungsarmut an einer Ignoranz gegenüber deren sozialen Bedingungen scheitern muss (z. B. milieubedingte Benachteiligung, Stigmatisierung), ist es der Erhellung der Gesamtproblematik abträglich, individuelle Aspekte (wie z. B. Ambition) vollständig auszublenden. In der Analyse der Begriffsverwendung zur Bildungsarmut sehen wir aber tatsächlich ein weitgehendes Ausweichen vor motivationalen und anderen psychischen Aspekten; diese Tatsache zeigt sich u. a. auch im Faktum, dass keine systematische Ursachenforschung angestrebt wird und ein deutliches Schwergewicht auf der Bestimmung von Folgen von Bildungsarmut gelegt wird. Diese Ausblendung der Dimension individueller Verantwortung aus dem Gesamtkomplex Bildungsarmut wird möglich durch (i) die faktische Entwicklung von Armutsmessung und Armutsbekämpfung, die sich im wohlfahrtsstaatlichen Kontext von der Differenzierung zwischen unverschuldeter und verschuldeter Armut entfernt hat und entsprechende Versuche von politisch motivierten Schuldzuweisungen und versuchten Delegitimierungen überwunden hat; (ii) die bisher nicht geleistete theoretische Konturierung des Konzepts Bildungsarmut und (iii) durch die normativ nur schwer zu handhabende bildungsethische Fragestellung, die damit aufgeworfen würde. Aus pragmatischer Perspektive ist in diesem Sinne durchaus anzumerken, dass mit der Berücksichtigung individueller Aspekte eine

Büchse der Pandora geöffnet ist, deren Folgewirkungen im öffentlichen Diskurs fatal sein können, wie Butterwegge exemplarisch zeigt. Andererseits würde die Gegenposition offensichtlich auf einer differenzierteren Betrachtung der Ursachen von Bildungsarmut aufbauen müssen, wenn sie nicht nur argumentativ überzeugen, sondern auch produktiv armutsbekämpfend wirken wollte. Inwieweit diese Differenzierungen mit dem Bildungsarmutsbegriff geleistet werden können, steht in Anbetracht der noch ungelösten konzeptionellen Probleme in Frage.

Wir haben gesehen, dass der Bildungsarmutsbegriff – Folge seiner theoretischen Unterbestimmtheit bzw. Offenheit – vor allem als metaphorischer Armutsbegriff verwendet wird. Eine Analogie zwischen einem alltagssprachlichen Armutsbegriff („Ressourcenarmut“) und dem Begriff der Bildungsarmut muss aber fehlgehen, wenn damit Ressourcen verschiedener Ordnung gleichgesetzt werden. Allmendinger (1999, 35) lässt (auch in der Weiterführung der Begriffsentwicklung gemeinsam mit Stephan Leibfried) offen, inwieweit sie mit Bildungsarmut „materielle oder nichtmaterielle Aspekte sozialer Deprivation“ anspricht und in welchem Verhältnis eine nichtmaterielle Auffassung von Bildung als Ressource zu materiellen Ressourcen stünde. Da (Schul-)Bildung aber vor allem als Ressource für mittel- bis langfristige Ziele zu verstehen ist, die derzeitige Schüler/innen in späterer Zukunft in materielle und andere Erfolge umsetzen können sollen, ist von einer metaphorischen Begriffsverwendung, einer Armutsanalogie auszugehen. Ein Mangel an Bildung kann aber nicht mit Einkommensarmut analog gesetzt werden, da Bildung – selbst bei Betrachtung als Ressource – auf einer anderen Ebene als Geldvermögen liegt. Bildung und Geldvermögen haben andere gesellschaftliche Funktionen, operieren in anderen Modi. Bildung ist als Ressource zweiter Ordnung in gewisser Weise gleichzeitig mehr und weniger als Geld. Bourdieus Kapitalsortentheorie verarbeitet die möglichen Analogien zwischen monetärem Kapital und anderen Kapitalsorten („kulturelles“, „soziales Kapital“) produktiv, zieht ihre Bedeutung aber gerade aus der Spannung zwischen analogen und nicht-analogen Beziehungen, oder mit Bourdieu selbst gesprochen aus den „feinen Unterschieden“. Die Unterschiede sind „fein“ und gerade deshalb einer zupackenden Sozialpolitik entzogen. Sie stehen nicht als einfache Dispositionsmasse für gesellschaftliche Umverteilung parat. Einkommen ist auf profane Weise „Lebensmittel“, Bildung auf geistige Weise. Eine Problematisierung von Ressourcen unterschiedlicher Ordnung ist dann von Bedeutung, wenn die Analogie in weitere Bedeutungszusammenhänge greift und sich gleichsam verselbstständigt. So sind mit Ressourcen zweiter Ordnung andere Bezüge aufgerufen, die Sprachbilder wie „Kapital“ oder „Vererbung“ dynamisieren und auf eine metaphorische Ebene heben und zur Ausblendung maßgeblicher Aspekte führen können. So kann etwa Reichtum in einer direkten Transaktion übertragen und vererbt werden, nicht aber solche Ressourcen zweiter Ordnung

wie Bildung oder Gesundheit. Sie entziehen sich als personale Aspekte auch der Umverteilung im herkömmlichen Sinn. Diesem Zusammenhang ist die weitere Argumentation gewidmet.

Die angestrebte Analogie zwischen dem konventionellen Armutsbegriff und Bildungsarmut geht auch dahingehend fehl, als der Armutsbegriff in Bedeutungsfelder der Verteilungsgerechtigkeit hineinreicht, die damit weitergehende Analogie der Umverteilung aber logisch nicht trägt. Jeder Armutsbegriff transportiert in seinem normativen Kern die These, dass (nicht frei gewählte) Armut unmoralisch, ein ethisches Übel ist. Jeder Armutsbegriff stellt sich damit auch in den Dienst einer Armutsbekämpfung. Deprivierten Personen ist nach Bedarf Unterstützung in einer Weise zu gewähren, die den entsprechenden Mangel lindert bzw. aufhebt. In der Regel sind dafür monetäre Leistungen adäquat – auch zur Überwindung nicht-monetärer Deprivation. In einem sozialstaatlichen Kontext bedeutet dies, dass Einkommen bzw. Vermögen zugunsten von Menschen in Armutslagen umverteilt wird (oder in unterstützende und fördernde Programme fließt). Fehlausstattungen gelten hier als Manifestationen mangelnder Verteilungsgerechtigkeit. Hintergrund von Konzepten wie materielle Grundausrüstung oder Mindeststandards sind legitimierte Versorgungs-Ansprüche an die Gesellschaft, die im Begriff einer fairen, gerechten Verteilung zu ermitteln, durchzusetzen und gegebenenfalls zu korrigieren sind<sup>7</sup> (vgl. etwa Miller 2008, 280ff). Nun steht außer Frage, dass materielle Grundausrüstung nach Bedarf verteilt werden kann, sofern ein entsprechender politischer Wille vorhanden ist. Wie eben ausgeführt steht aber ebenso außer Frage, dass Bildung kein unmittelbar vergleichbares Gut ist, das in allen Fällen in gleicher Weise so zugeteilt werden kann wie materielle Güter. Mangel an Ausstattung betrifft im Kern Ressourcen erster Ordnung<sup>8</sup>, Bildungsarmut Ressourcen zweiter Ordnung (Fähigkeiten, Kompetenzen, Bildung). Das dem Armutsbegriff implizite Umverteilungspostulat ist somit bei einer Ressource zweiter Ordnung nicht ohne weiteres anwendbar. Sowenig wie Gesundheit, sowenig kann Bildung sozialpolitisch direkt zwischen einzelnen Personen umverteilt werden. Umverteilt – im Sinne von egalisiert – können allenfalls Zugangschancen zur Ausbildung und Kultivierung von Ressourcen zweiter Ordnung werden. Damit sind selbst im Idealfall aber erst Ausgangspositionen egalisiert, was die Besonderheiten des Bildungserwerbs im institutionellen Kontext von Schule, Hochschule, Ausbildungseinrichtung, hinsichtlich der Lebensspanne (Kindheit, Adoleszenz) und

7 Dies gilt auch, wenn solche Ansprüche unter einem Verantwortlichkeitsvorbehalt stehen; siehe dazu: Miller 2008, 281.

8 Zu diskutieren wäre hier eine weitere Ressource zweiter Ordnung, die im Lebenslagenkonzept Beachtung findet, nämlich Gesundheit bzw. Krankheit und Behinderung. Gesundheit kann im Hinblick auf Erwerbschancen insoweit mit Bildung verglichen werden, als sie solche Chancen erhöht bzw. Krankheit und Behinderung entsprechende Chancen mindern. Andererseits besteht ein zweiter Aspekt, der Krankheit und „Bildungsarmut“ voneinander trennt, nämlich erhöhte Lebenshaltungskosten, die durch Krankheit bzw. Behinderung entstehen, was so von Mangel an Bildung nicht durchgängig behauptet werden kann.

der sozialen Situation (kindliche Unmündigkeit oder Teilmündigkeit, familiäre Konstellation) völlig ausblenden würde. Folgerichtig ziehen sich Allmendinger und Leibfried auf ein – nicht näher ausgeführtes, damit simples – Konzept der Chancengleichheit zurück; ein Gerechtigkeitskonzept, das in der Armutsforschung weniger Bedeutung hat als Ansätze von Verteilungsgerechtigkeit (vgl. z.B. Miller 2008), solche unter Rückgriff auf die Theorie der Anerkennung (Honneth 2000; 2003) bzw. des Fähigkeitsansatzes (vgl. Nussbaum & Sen 1993; Nussbaum 2002).

Die hier aufgezeigte Problematik spiegelt sich auch in der schwierigen Auseinandersetzung um einen tragfähigen Begriff von Bildungsgerechtigkeit wider (vgl. Brenner 2010; Stojanov 2011). Bis vor kurzem standen in der deutschen Debatte überzeugende Vorschläge für einen solchen tragfähigen Begriff aus. Interessante Ansatzpunkte hätten in Walzers komplexer Gerechtigkeitstheorie gefunden werden können: Michael Walzer führt in diesem Vorschlag Erziehung und Bildung als eine eigene Sphäre der Gerechtigkeit an, die autonom von Verteilungsvorstellungen in anderen Bereichen zu halten und im Hinblick auf die Verteilung der entsprechenden sozialen Güter zu gestalten wäre. Er plädiert für eine „starke Schule“, die sich von Forderungen aus anderen gesellschaftlichen Bereichen möglichst freimachen kann und die Schüler/innen in Realisierung des Ideals erzieherischer Gleichheit zur Autonomie führt. Erzieherische Gleichheit dürfen wir uns vorstellen „als eine Form von Gemeinschaftsvorsorge, von öffentlicher Wohlfahrt, die allen Kindern in ihrer Eigenschaft als zukünftigen Bürgern den gleichen Wissensbedarf unterstellt und das Ideal der Mitgliedschaft dann am besten erfüllt sieht, wenn alle die gleichen Dinge lernen und gelehrt werden. Ihre Erziehung darf nicht vom Sozialstatus oder von der Finanzkraft ihrer Eltern abhängen. [...] Da die einfache Gleichheit bedarfsorientiert ist und alle zukünftigen Bürger einer Erziehung bedürfen, muß ihnen diese auch gleichermaßen zuteil werden. [Neben dem Bedarf] sind aber auch Interesse und Fähigkeit wichtige Kriterien für die Vermittlung und Verteilung von Wissen“ (Walzer 1996, 295f). Hier zeichnen sich Konturen eines „republikanisch-kommunitaristischen“ Konzepts von Bildungsgerechtigkeit ab, das (i) Schule als Ort des sozialen Lernens in Gemeinschaft sieht, (ii) deshalb auch Differenz zu schätzen weiß und eine soziale Durchmischung von Schulen befürwortet, (iii) deutlich über Vorstellungen der einfachen Chancengleichheit hinausreicht und (iv) auch Konzepte der sozialen Gerechtigkeit als nicht ausreichend passgenau für den Bildungssektor betrachtet, da die zu verteilenden Güter anderer Art seien als in Wirtschaft und Politik: „Natürlich begünstigt die Erziehung immer eine spezielle und konkrete Form von Erwachsenenleben, und die Herstellung eines Zusammenhanges zwischen Schule und Gesellschaft bzw. zwischen einem erzieherischen Gerechtigkeitskonzept und einem sozialen Gerechtigkeitskonzept ist absolut legitim. Und dennoch dürfen wir, wenn wir diesen

Zusammenhang herstellen, den speziellen Charakter der Schule nicht außer acht lassen, weder das Lehrer-Schüler-Verhältnis im besonderen noch die geistige Disziplin im allgemeinen“ (Walzer 1996, 288-326; hier: 289). Diese Besonderheit ist in der relativen Autonomie der Schule zu sichern; diese Autonomie wird ihm auch zum Stoff, aus dem die sozialen Güter sind, die Schule produziert, sie „imprägniert“ gleichsam auch den idealen Erziehungsprozess, der damit Gerechtigkeit auf zwei Ebenen hervorbringt, die: „[...] sozusagen resultativ, mit den Lehrinhalten zu tun hat, [und] auch mit der Erfahrung der Erziehung selbst, d.h. mit dem Seins-Zustands des Zöglings“ (Walzer 1996, 290). Hier deutet sich also vage ein anspruchsvolles Bildungskonzept an, das weit über einfache Konzepte der Chancen- und Verteilungsgerechtigkeit hinausweist, indem es Bildung als Ressource zweiter Ordnung zum Thema macht, gleichzeitig aber die „soziale Frage“ nicht außer Acht lässt. Es mag überraschen, wie nahtlos der jüngste Vorstoß einer begrifflichen Konturierung von Bildungsgerechtigkeit von Krassimir Stojanov (2011) an diese Vorschläge Walzers anschlussfähig ist. Stojanov verwirft Modelle der Verteilungs- und Teilhabegerechtigkeit zugunsten des anerkennungstheoretischen Ansatzes und sieht das Prinzip der egalitären Autonomiestiftung im Kern einer adäquaten Theorie der Bildungsgerechtigkeit (Marquardt 2012, 420). Sowohl Walzers als auch Stojanovs Vorschlag setzen in einer Weise auf das Autonomieprinzip als Angelpunkt, die in besonderer Weise vielversprechend ist, Anschlüsse an die Armutsforschung möglich zu machen. Wie diese Autonomie institutionell so realisiert werden kann, dass der Zwischenraum zwischen Familie und Gesellschaft und die Zwischenzeit zwischen Kindheit und Erwachsensein ausreicht, um sie gegen Armutslagen ausreichend abzuschirmen und zu immunisieren, ist die hier die wohl zentrale Frage. Der Begriff der Bildungsarmut wird zu ihrer Beantwortung vermutlich wenig beizutragen haben.

### **3 Fazit**

Mit Bildungsarmut ist ein Begriff in die Bildungssoziologie und Sozialpädagogik eingedrungen, der zwar alltagsprachlich hochgradig attraktiv, aus epistemologischer Perspektive aber problematisch ist. Die Analyse seiner semantischen Struktur zeigt die Gleichzeitigkeit zweier unterschiedlicher und theoretisch vermutlich unverträglicher Verwendungsweisen auf: eine metaphorisch-analoge und eine aspektuelle, in einen mehrdimensionalen Begriff von Armut gleichsam eingebettete. Im Konkreten bedeutet dies, dass in der Verwendung häufig ein unklares Verhältnis zwischen dem bezeichneten Phänomen Bildungsarmut und der (materiellen) Armutssituation besteht. Damit werden Schwächen des mehrdimensionalen Armutskonzepts schlagend: es kommt im öffentlichen

Diskurs zu verkürzenden Darstellungen und Interpretationen von Phänomenen, die im Kontext des Begriffs Bildungsarmut thematisiert werden. Hier werden dann – theoriefern – Ursache-Wirkungsketten argumentiert, die zur Individualisierung und Kulturalisierung von Armutslagen führen, andererseits individuelle Bildungsanstrengungen zur alleinigen Hoffnung auf Armutsprävention stilisieren.

In der wissenschaftlichen Verwendung führt die dynamische semantische Qualität des Begriffs (i) zu einem Verzicht auf die stringente Inkorporation des Konzepts in den Lebenslagen-Amsatz, (ii) folglich zu einer inhaltlichen Breite und in gewisser Weise zu einer theoretischen Beliebigkeit, die mit dem Begriff abgedeckt bzw. evoziert wird, (iii) in weiterer Folge zu einer gewissen Durchsetzung der Variante „Zertifikatsarmut“ und (iv) zu einem Anschluss an bestehende Diskurse zur sozialen Selektivität des Systems Schule einerseits und den Arbeitsmarktchancen Niedrigqualifizierter andererseits, ohne diese Forschungen um einen innovativen Aspekt zu bereichern sowie (iv) zu einem weitgehenden Ausblenden der Ursachen für Bildungsarmut über die soziale Herkunft hinaus bei gleichzeitiger Konzentration auf Folgen von Bildungsarmut.

In Summe zeigt diese Untersuchung, dass ein metaphorischer Gebrauch von Armut im Sinne von Mangel im Kontext der Armutsforschung nicht sinnvoll ist, wenn der bedeutete Mangel in kein ausreichend definiertes Verhältnis zu materieller Armut gebracht werden kann. Oder anders formuliert: maßgebliche Aspekte von Bildungsarmut, wie etwa fehlerhafte Integration, Chancenungleichheit, Verfestigung von Armutsmilieus u.ä.m. wären besser mit dem Begriff der sozialen Ausgrenzung oder im Rahmen des Lebenslagen-Ansatzes gefasst als mit dem engeren Armutsbegriff.

Solange eine stringente theoretische Konzeptualisierung des Konzeptes aussteht, besteht auch keine Aussicht darauf, auf dem Konzept von Bildungsarmut einen überzeugenden Ansatz für eine Theoretisierung von Bildungsgerechtigkeit aufbauen zu können; hier ruht aus der Sicht der Armutsforschung vielmehr die Hoffnung auf Ansätze, die über simple Varianten der Chancen- und Verteilungsgerechtigkeit hinausweisen und in einer Weise auf individuelle und institutionelle Autonomie setzen, wie von Walzer (1996) vorgedacht und jüngst von Stojanov (2011) vorgeschlagen.



## 4 Literatur

- Allmendinger, J. (1999): 'Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik', *Soziale Welt* 50(1): 35-50.
- Allmendinger, J. and Leibfried, S. (2002): 'Bildungsarmut im Sozialstaat', in G. Burkart, J. Wolf and M. Kohli (Hrsg): *Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen*, Opladen: Leske + Budrich.
- (2003) 'Bildungsarmut', *Aus Politik und Zeitgeschichte B 21-22*: 12-18.
- Bacher, J., Hirtenlehner, H. and Kupfer, A. (2010): 'Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut', in G. Quenzel and
- Beck, U. (2004): 'Vorwärts zu "Humboldt 2"'. Als nationale Institution ist die Universität am Ende. Sie muss neu erfunden werden' *Die Zeit*, Vol. 47, Hamburg.
- Brenner, P. J. (Hg) (2010): *Bildungsgerechtigkeit*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Butterwegge, C. (2008): 'Bildung — ein Wundermittel gegen die (Kinder-) Armut? Pädagogik kann weder Familien- noch Sozialpolitik ersetzen', in B. Herz, U. Becher, I. Kurz, C. Mettlau, H. Treeß and M. Werdermann (Hrsg): *Kinderarmut und Bildung: VS Verlag für Sozialwissenschaften*.
- (2010): 'Kinderarmut und Bildung', in G. Quenzel and K. Hurrelmann (Hrsg): *Bildungsverlierer: VS Verlag für Sozialwissenschaften*.
- Dohmen, D. (2010): 'Die ökonomischen Folgen der Bildungsarmut', in G. Quenzel and K. Hurrelmann (Hrsg): *Bildungsverlierer: VS Verlag für Sozialwissenschaften*.
- Dollinger, B. (2006): 'Bildungsarmut', *Sozialextra* 30.
- Dörpinghaus, A., Poentisch, A. and Wigger, L. (Hrsg) (2006): *Einführung in die Theorie der Bildung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Giesecke, J., Ebner, C. and Oberschachtsiek, D. (2010): 'Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion', in G. Quenzel and K.
- Hurrelmann (Hrsg) (2010): *Bildungsverlierer*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honneth, A. (2000): *Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- (2003): *Kampf um Anerkennung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Huster, E.-U., Boeckh, J. and Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg) (2008): *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung: VS Verlag für Sozialwissenschaften*.
- (Hrsg) (2012): *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung: VS Verlag für Sozialwissenschaften*.
- Lepenies, W. (2003): 'Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit', in N. Killius, J. Kluge and L. Reisch (Hrsg): *Die Bildung der Zukunft*, Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- Liessmann, K. P. (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Wien: Zsolnay.
- Ludwig-Mayerhofer, W. and Kühn, S. (2010): 'Bildungsarmut, Exklusion und die Rolle von sozialer Verarmung und "Social Illiteracy"', in G. Quenzel and K. Hurrelmann (Hrsg): *Bildungsverlierer: VS Verlag für Sozialwissenschaften*.
- Marquardt, K. (2012): 'Bildungsgerechtigkeit', *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15: 415-421.
- Miller, D. (2008): *Grundsätze sozialer Gerechtigkeit*, Frankfurt/New York: Campus.
- Nieke, W. (2008): 'Identitätsentwicklung junger Menschen — Bildung als Selbstbildung', in K. Böllert (Hg): *Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule Kinder- und Jugendhilfe: VS Verlag für Sozialwissenschaften*.

- Nussbaum, M. and Sen, A. (Hrsg) (1993): *The quality of life*, Oxford: Calderon Press.
- Schmidhuber, M. (Hg) (2010): *Formen der Bildung. Einblicke und Perspektiven*, Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Sedmak, C. (2003): 'Das Ringen um das erlösende Wort', *facing poverty. working papers. Poverty Research Group. University of Salzburg* 3: 88-92.
- (2011): 'Fähigkeiten und Fundamentalfähigkeiten', in B. Babic, R. Bauer, C. Posch and C. Sedmak (Hrsg): *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts*, Wiesbaden: VS Verlag.
- Solga, H. (2009a): 'Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. Lehrbuch der Bildungssoziologie', in R. Becker (Hg): *VS Verlag für Sozialwissenschaften*.
- (2009b): 'Fachkräftemangel und Bildungsarmut – Die Krise des deutschen Berufsbildungssystems', *WSI Mitteilungen* (8): 406.
- Voges, W. (2003): 'Zum Verhältnis von Lebenslagenkonzept und Lebensstandardansatz', in I. f. S. u. G. (ISG) (Hg): *Lebenslagen, Indikatoren, Evaluation – Weiterentwicklung der Armuts- und Reichtumsberichterstattung. Wissenschaftliches Kolloquium am 30./31. Oktober 2002 im Wissenschaftszentrum Bonn, Köln*.
- Voges, W., Jürgens, O., Mauer, A. and Meyer, E. (2003): *Methoden und Grundlagen des Lebenslagenansatzes. Endbericht*, Bremen: Zentrum für Sozialpolitik.
- Walzer, M. (1998): *Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit*, Frankfurt a.M.: Fischer.
- Weiß, H. (2005): '"Nach unten sehen": Armut und Benachteiligung in der aktuellen Diskussion - Herausforderungen für familienorientierte "frühe Hilfe"', in G. G. Hiller and P. Jauch (Hrsg): *Akzeptiert als fremd und anders. Pädagogische Beiträge zu einer Kultur des Respekts*, Langenau/Ulm: Armin Vaas Verlag.
- (2010): 'Frühe Hilfen' für entwicklungsgefährdete Kinder in Armutslagen', in M. Zander (Hg): *Kinderarmut: VS Verlag für Sozialwissenschaften*.

### **Salzburger Beiträge zur Sozialethik**

Bogaczyk-Vormayr, Małgorzata (2012): Vom Scheitern und Neubeginnen. Ein philosophischer Beitrag zur Resilienzforschung, Salzburger Beiträge zur Sozialethik, 1, Salzburg.