

HANDBUCH

Gudrun Quenzel
Klaus Hurrelmann *Hrsg.*

Handbuch Bildungsarmut

 Springer VS

Handbuch Bildungsarmut

Gudrun Quenzel · Klaus Hurrelmann
(Hrsg.)

Handbuch Bildungsarmut

 Springer VS

Herausgeber
Gudrun Quenzel
Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Feldkirch, Österreich

Klaus Hurrelmann
Hertie School of Governance
Berlin, Deutschland

ISBN 978-3-658-19572-4 ISBN 978-3-658-19573-1 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2019, korrigierte Publikation 2019

Das Kapitel „Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem“ wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation im Kapitel.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Vorwort

Bildung ist das heute vorherrschende Medium, über das soziale Ungleichheit produziert und reproduziert wird. Als Folge des ständig steigenden Bedarfs des Arbeitsmarkts nach höherer Qualifikation ist auch das Mindestmaß an Kompetenzen angestiegen, die für ökonomische und soziale Teilhabe an der Gesellschaft unbedingt notwendig sind. Wer dieses Mindestmaß an Kompetenzen nicht besitzt, kann als „bildungsarm“ bezeichnet werden. Er ist von Exklusion aus zentralen Bereichen der gesellschaftlichen Teilhabe bedroht und erlebt das Risiko, den eigenen Lebensunterhalt im Rahmen einer Erwerbsarbeit nicht dauerhaft bestreiten und soziale Anerkennung und Teilhabe verlieren zu können.

Der im Jahr 2010 erstmals erschienene programmatische Sammelband „Bildungsverlierer – neue Ungleichheiten“ hatte das Ziel, erste Einblicke in die aktuelle Forschung über die Ursachen und die Folgen der neuen Ungleichheiten in der Bildungsgesellschaft zu geben und die Frage zu beantworten, wer heute zu den „Bildungsverlierern“ gehört, welche individuellen und gesellschaftlichen Ursachen Bildungsarmut hat, welche Konsequenzen sich daraus für den Einzelnen ergeben und was es eine Gesellschaft kostet, einen Teil ihrer Jugend quasi „abzuhängen“.

Trotz einiger schulpolitischen Erfolge, trotz der in einigen Branchen und Regionen erkennbaren Knappheit an Auszubildenden und trotz einer im europäischen Vergleich ausgesprochen guten wirtschaftlichen Konjunktur scheint das Risiko von Menschen mit niedriger Bildung, dauerhaft aus dem Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu bleiben oder so gering bezahlt zu werden, dass der eigene Lebensunterhalt kaum mehr gesichert ist, in den deutschsprachigen Ländern weiter zu steigen. Auch die negativen Auswirkungen von Bildungsarmut auf die Gesundheit, die wirtschaftliche Lage, die politischen Einstellungen und die soziale Integration scheinen sich zu verschärfen. Die systematische Analyse des Ausmaßes, der Ursachen und Folgen von Bildungsungleichheit und insbesondere von Bildungsarmut gehört deswegen zu den dringendsten gesellschaftspolitischen Fragestellungen unserer Zeit.

Das Handbuch Bildungsarmut stellt sich dieser Herausforderung. Es baut auf dem programmatischen Sammelband aus dem Jahr 2010 auf und gibt einen Überblick über die Determinanten, die Ausprägungen und die Folgen von Bildungsarmut. Im Schlussteil werden Strategien der Reduzierung von Bildungsungleichheit und der Vermeidung von Bildungsarmut analysiert.

Wir bedanken uns bei den Autorinnen und Autoren aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, die Fachbeiträge für dieses Handbuch zur Verfügung gestellt haben. Viele von ihnen waren auch schon beim Band „Bildungsverlierer“ mit dabei und haben ihre Beiträge aktualisiert und neu ausgerichtet. Unser besonderer Dank gilt Katharina Meusburger für ihre genauen Recherchen und ihre umsichtige Unterstützung bei der Herausgabe des vorliegenden Handbuch sowie Martina Ott für die redaktionelle Bearbeitung der Texte.

Gudrun Quenzel

Klaus Hurrelmann

Inhalt

Autorinnen und Autoren	XIII
----------------------------------	------

Einführung

Ursachen und Folgen von Bildungsarmut <i>Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann</i>	3
---	---

1 Determinanten der Bildungsarmut

1.1 Makrosoziale Determinanten

Regionale Muster von Bildungsarmut <i>Martin Heidenreich</i>	29
---	----

Bildungsarmut und Qualifikationsentwicklung <i>Dieter Dohmen</i>	39
---	----

Gesellschaftspoltische Determinanten von Teilhabe am Beispiel des „funktionalen Analphabetismus“ <i>Stephan Drucks, Uwe H. Bittlingmayer, Ullrich Bauer und Jürgen Gerdes</i>	77
---	----

1.2 Institutionelle Determinanten

Immer noch Bildungsnotstandsgebiete? Regionale Disparitäten im Schulsystem	121
<i>Michaela Sixt, Anja Rossen und Stefan Fuchs</i>	
Mechanismen der Selektion und Exklusion im Schulsystem	157
<i>Hartmut Ditton</i>	
Schulische Kontexte, Schulentfremdung und Bildungsarmut	183
<i>Andreas Hadjar, Jan Scharf und Alyssa Grecu</i>	

1.3 Kulturelle und mikrosoziale Determinanten

Bildungsarmut und soziale Einbettung	213
<i>Alexandra Wicht, Nico Stawarz und Wolfgang Ludwig-Mayerhofer</i>	
Bildungsarmut und Bildungsaspirationen	241
<i>Heiner Barz</i>	

2 Ausprägung von Bildungsarmut

2.1 Internationale Vergleichsstudien und nationale Daten

Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von <i>Large-Scale-Assessments</i>	261
<i>Jürgen Baumert, Kai Maaz, Josefine Lühe und Stefan Schulz</i>	
Grundkompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse aus 32 PIAAC Teilnehmerländern	287
<i>Beatrice Rammstedt, Anouk Zabal und Britta Gauly</i>	
Daten der amtlichen Statistik zur Bildungsarmut	315
<i>Ulrike Rockmann, Holger Leerhoff, Ricarda Nauenburg und Peter Lohauß</i>	
Geringe Literalität unter Erwachsenen in Deutschland	341
<i>Anke Grotlüschen und Klaus Buddeberg</i>	

2.2 Bildungsbilanzen einzelner Bevölkerungsgruppen

Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss	365
<i>Anne Christine Holtmann, Laura Menze und Heike Solga</i>	
Ethnisierung von Bildungsarmut	389
<i>Rocio Ramirez und Dieter Dohmen</i>	
„Ich möchte es einmal besser haben als meine Eltern“. Einblicke in die Lebenswelten von bildungsbenachteiligten Teenagern	419
<i>Marc Calmbach</i>	

2.3 Bildungsverläufe und kumulierte Benachteiligung

Bildungsprozesse im Lebensverlauf: Der kontinuierliche Erwerb von allgemeinbildenden Bildungsabschlüssen	435
<i>Kai Maaz und Jessica Ordemann</i>	
Zertifikatsarmut gleich Kompetenzarmut? Zum Analysepotential des Nationalen Bildungspanels bei Fragen der Bildungsarmut	467
<i>Pia N. Blossfeld, Claus H. Carstensen und Jutta von Maurice</i>	
Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem	491
<i>Michael Beck und Franziska Jäpel</i>	
Bildungsungleichheit und vorzeitiger Bildungsausstieg in Österreich . . .	523
<i>Sabine Gerhartz-Reiter</i>	

3 Folgen von Bildungsarmut

3.1 Gesellschaftliche Folgen

Volkswirtschaftliche Folgen von Bildungsarmut: Was ein Entwicklungsziel „Grundkompetenzen für alle“ erreichen könnte	547
<i>Eric A. Hanushek und Ludger Wößmann</i>	

Bildungsarmut und politische Teilhabe 555
*Robert Moosbrugger, Johann Bacher, Antonia Kupfer
 und Dimitri Prandner*

Soziale Folgen von Bildungsarmut 585
*Sylvia Keim, Andreas Klärner, André Knabe
 und Peter A. Berger*

3.2 Individuelle Folgen

Was an Kräften übrig ist – Familien, Armut und Bildung 605
Sabine Andresen

Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion 623
Johannes Giesecke, Christian Ebner und Dirk Oberschachtsiek

Was hat Bildungsarmut mit Sexarbeit zu tun? 645
Helga Amesberger

Bildungsarmut und Gesundheit 667
Katharina Rathmann

Bildungsarmut und Kriminalität 695
Dirk Baier

4 Strategien gegen Bildungsarmut

4.1 Gesellschaftspolitische Strategien

Von Normalitätsidealen zur inklusiven Gesellschaft 717
Elisabeth Wacker

Bildung – ein probates Mittel zur Bekämpfung von (Kinder-)Armut
 in Deutschland? Was getan werden muss, damit sich die Kluft
 zwischen Arm und Reich wieder schließt 743
Christoph Butterwegge

4.2 Bildungspolitische Strategien

Schulreform und Bildungsarmut	771
<i>Björn Hermstein, Nils Berkemeyer, Wilfried Bos und Ina Semper</i>	

Abbau von Übergangsschwellen und Verlagerung der pädagogischen Verantwortung auf die Einzelschule	799
<i>Gabriele Bellenberg und Grit im Brahm</i>	

4.3 Individuelle Förderstrategien

Schulische Teilhabe durch Medien und assistive Technologien	827
<i>Ingo Bosse</i>	

Unterstützungsmaßnahmen zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktinklusio n von behinderten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Österreich	853
<i>Helga Fasching</i>	

Inklusion am Arbeitsmarkt	879
<i>Stephan Böhm, Flavia Kaufmann und Christoph Breier</i>	

Erratum zu: Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem	E1
<i>Michael Beck und Franziska Jäpel</i>	

Autorinnen und Autoren

Dr.in Helga Amesberger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Konfliktforschung in Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Prostitutionspolitik, Nationalsozialismus und Holocaust, Gewalt gegen Frauen, Rassismus und feministische Forschung.

Dr. Sabine Andresen ist Professorin für Sozialpädagogik und Familienforschung an der Goethe-Universität Frankfurt. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kindheits- und Familienforschung, Child-Well-Being, Armutsforschung und Historische Bildungsforschung.

Dr. Johann Bacher ist Professor für Soziologie und empirische Sozialforschung am Institut für Soziologie der Johannes Kepler Universität Linz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Methoden der empirischen Sozialforschung, Soziologie des abweichenden Verhaltens und empirische Bildungsforschung.

Dr. Dirk Baier ist Professor am Departement Soziale Arbeit der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften und Leiter des Instituts für Delinquenz und Kriminalprävention. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Themenbereichen Jugendkriminalität, Gewaltkriminalität, Extremismus und Methoden der empirischen Sozialforschung.

Dr. Heiner Barz ist Professor für Erziehungswissenschaften und Leiter der Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bildung und Migration, Reformpädagogik, Digitalisierung und Bildungsmarketing.

Dr. Ullrich Bauer ist Professor für Sozialisationsforschung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld und Leiter des Zentrums für Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter (ZPI). Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sozialisation, Ungleichheit, Bildung und Gesundheit.

Dr. Jürgen Baumert war Professor für Erziehungswissenschaften an der Christian-Albrechts-Universität Kiel und Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Seine Forschungsschwerpunkte sind kognitive und motivationale Entwicklungen im Jugendalter, internationale Schulleistungsvergleiche und die Entwicklung von Bildungssystemen.

Dr. Michael Beck ist Leiter des Instituts „Bildung und Gesellschaft“ an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Seine Forschungsschwerpunkte sind soziale Ungleichheiten, Heterogenität und Chancengerechtigkeit sowie Jugendforschung.

Dr. Gabriele Bellenberg ist Professorin an der Ruhr-Universität Bochum sowie stellvertretende Direktorin der dortigen Professional School of Education. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Übergänge im deutschen Schulsystem, Schulentwicklungsforschung sowie Fragen der Lehrerprofessionalität.

Dr. Peter A. Berger ist Professor für Allgemeine Soziologie – Makrosoziologie an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Rostock. Seine Forschungsschwerpunkte sind Sozialstrukturanalyse, soziale Ungleichheit, Mobilität und Lebensläufe, Modernisierung und soziologische Theorie.

Dr. Nils Berkemeyer ist Professor für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft. Seine Forschungsschwerpunkte sind Schulentwicklungsforschung, Professionalisierungsforschung und Schulsystemmonitoring.

Dr. Uwe H. Bittlingmayer ist Professor für Allgemeine Soziologie mit Schwerpunkt Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind Bildungs-, Gesundheits- und Sozialisationsforschung, Ungleichheitssoziologie und Gesellschaftstheorie sowie die Soziologie Afghanistans.

Dr. Pia N. Blossfeld ist wissenschaftliche Assistentin am Institut für Soziologie der Universität Leipzig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der empirischen Bildungsforschung, der empirischen Arbeitsmarktforschung und der Längsschnittforschung.

Dr. Stephan Alexander Böhm ist Titularprofessor und Direktor des Center for Disability and Integration (CDI-HSG) an der Universität St. Gallen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des Diversity-Managements, der beruflichen Inklusion von Menschen mit Behinderung, der gesundheitsfokussierten Führung sowie der Digitalisierung und neuen Formen von Führung und Zusammenarbeit.

Dr. Wilfried Bos ist Professor für Bildungsforschung und Qualitätssicherung an der Technischen Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung. Seine Forschungsschwerpunkte sind Internationale Bildungsforschung, pädagogische Chinforschung und Qualitätssicherung im Bildungswesen.

Dr. Ingo Bosse ist Jun. Professor an der Fakultät Rehabilitationswissenschaften der TU Dortmund und Mitglied des Forschungsclusters Technologie, Inklusion, Partizipation. Seine Arbeitsschwerpunkte sind digitale und mediale Teilhabe, inklusive Medienbildung und unterstützte Kommunikation.

Dr. Grit im Brahm ist Professorin für Unterrichtsentwicklung und empirische Bildungsforschung an der Ruhr-Universität Bochum. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Unterrichtsforschung und -entwicklung insbesondere im Kontext von Schul- und Schulentwicklungsforschung sowie Fragen der Selektion und Förderung.

Christoph Breier ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Center for Disability and Integration (CDI-HSG) der Universität St. Gallen. Seine Forschungsschwerpunkte sind berufliche Inklusion und Diversity-Management.

Dr. Klaus Buddeberg ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter im Projekt LEO Grundbildungsstudie an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Literalitäts- und Grundbildungsforschung, Inklusion in der Erwachsenenbildung, Leichte Sprache und Large Scale Assessment.

Dr. Christoph Butterwegge war bis 2016 Professor für Politikwissenschaft am Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften der Universität zu Köln. Seine Forschungsschwerpunkte sind Armut, Sozialstaatsentwicklung, Neoliberalismus und Rechtspopulismus.

Dr. Marc Calmbach ist Direktor Research & Consulting am SINUS-Institut. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Jugend, Religion, Gender und (politische) Bildung.

Dr. Claus H. Carstensen ist Professor für psychologische Methoden empirischer Bildungsforschung an der Otto-Friedrich Universität Bamberg und wissenschaftlicher Leiter der Arbeitsbereiche „Skalierung und Testdesign“ sowie „Kompetenzen im Lebenslauf“ des Nationalen Bildungspanel am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe an der Universität Bamberg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Psychometrie, besonders in der Item-Response-Theorie und in der empirischen Bildungsforschung.

Dr. Hartmut Ditton ist Professor für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik der Ludwig Maximilians Universität München. Seine Forschungsschwerpunkte sind schulische und familiäre Sozialisation, Bildung, Ungleichheit und gesellschaftlicher Wandel.

Dr. Dieter Dohmen ist Inhaber und Direktor des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) in Berlin. Seine Forschungsschwerpunkte sind Bildungsfiananzierung und -ökonomie, Demografie und Arbeitsmarktökonomie sowie Bildung und Strukturentwicklung.

Dr. Stephan Drucks ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ an der Universität Duisburg-Essen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Schulentwicklungsprozesse, Haltungen von Lehrkräften und Lehrprofessionalisierung im Praxissemester.

Dr. Christian Ebner ist Vertretungsprofessor für Soziologie II am Karlsruher Institut für Technologie und Stiftungs juniorprofessor des Bundesinstituts für Berufsbildung an der Universität zu Köln (dort aktuell beurlaubt). Seine Forschungsschwerpunkte liegen insbesondere im Bereich der Bildungssoziologie und Arbeitsmarktsoziologie.

Mag. Dr. Helga Fasching ist Assoziierte Professorin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und Leiterin des FWF-Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (2016–2019). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildungsübergangsforschung mit dem Schwerpunkt auf den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf, berufliche Partizipation bei Behinderungen und Beratungsforschung.

Stefan Fuchs leitet das Regionale Forschungsnetz des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg. Seine Forschungsschwerpunkte sind die regionale Arbeitsmarktforschung und die Geschlechtersoziologie.

Britta Gauly arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung „Survey Design & Methodology“ bei GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften in Mannheim. Aktuell arbeitet sie im Projekt „Stability and Change in Adult Competencies“. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Erwachsenenbildung sowie Kompetenzentwicklung und -erträge im Lebensverlauf.

Jürgen Gerdes ist Projektkoordinator im vom BMBF geförderten Verbundprojekt „Schule tatsächlich inklusiv – Evidenzbasierte modulare Weiterbildung für praktizierende Lehr- und andere pädagogische Fachkräfte“ (StiEL) am Institut für Soziologie der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind Bildungsforschung, politische Bildung, Demokratie und Menschenrechte, Inklusion, Migration und Integration.

Dr. Sabine Gerhartz-Reiter ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Bildungsungleichheit, Early School Leaving sowie LehrerInnenbildung.

Dr. Johannes Giesecke ist Professor für empirische Sozialforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Forschungsschwerpunkte sind Arbeitsmarktsoziologie, soziale Ungleichheit und Methoden der empirischen Sozialforschung.

Alyssa Grecu ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Luxemburg, Institute of Education and Society. Innerhalb eines internationalen Forschungsprojekts zu Schulentfremdung forscht sie zu Habitus und kultureller Passung in schulischen Kontexten. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Bildungssoziologie (Bildungsungleichheiten, Bildungssysteme), Gender Studies, Theorien sozialer Ungleichheit und Methoden der empirischen Sozialforschung.

Dr. Anke Grotlüschen ist Professorin für Lebenslanges Lernen an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildungsinteressen, Adressaten- und Interesseforschung, Literalitäts- und Grundbildungsforschung, politische und kulturelle Bildung.

Dr. Andreas Hadjar ist Professor für Bildungssoziologie an der Universität Luxemburg, Institute of Education and Society. Seine Forschungsschwerpunkte sind Bildungssoziologie (Bildungsungleichheiten, Bildungssysteme), Sozialstrukturanalyse und Methoden der empirischen Sozialforschung sowie Sozialisationsforschung und politische Soziologie (Werte, Einstellungen, politische Beteiligung).

Eric A. Hanushek, Ph.D. ist Senior Fellow am Hoover Institut der Stanford University. Seine Forschungsschwerpunkte sind Bewertung der Lehrqualität, Auswirkungen von Klassengrößenreduzierung und Qualität von Bildung im Kontext nationalen Wirtschaftswachstums.

Dr. Martin Heidenreich ist Professor am Institut für Sozialwissenschaften an der Universität Oldenburg sowie Direktor des Jean Monnet Centre for Europeanisation and Transnational Regulations. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die sozialwissenschaftliche Europaforschung und die international vergleichende Organisations-, Regional- und Arbeitsmarktforschung.

Björn Hermstein ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung. Seine Forschungsschwerpunkte sind Schulentwicklungsforschung, Bildungsplanung und -monitoring und LehrerInnenbildung.

Dr. Anne Christine Holtmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) in Berlin. Dort arbeitet sie im Projekt „Neue Optionen oder verstärkte Benachteiligung? Unterschiede in den Erträgen der Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen von leistungsschwachen Schulabgänger/innen“. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen soziale Ungleichheit, Bildung, Familien, Sozialpolitik und Übergang in den Arbeitsmarkt.

Dr. Klaus Hurrelmann ist Professor für „Public Health and Education“ an der Hertie School of Governance in Berlin. Seine Forschungsschwerpunkte sind Sozialisations- und Bildungsforschung sowie die Gesundheits- und Präventionsforschung.

Dr. Franziska Jäpel ist Bildungssoziologin und als wissenschaftliche Mitarbeiterin/ Programmleitung an der Universität Zürich tätig sowie als Dozentin in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ihre Forschungsinteressen gelten Bildungsungleichheiten, Bildungsentscheidungen sowie alternativen Bildungsverläufen.

Flavia Kaufmann war wissenschaftliche Mitarbeiterin am Center for Disability and Integration (CDI-HSG) der Universität St. Gallen. Ihr Forschungsschwerpunkt war berufliche Inklusion.

Dr. Sylvia Keim ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Soziologie – Makrosoziologie an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Rostock. Ihre Forschungsschwerpunkte sind soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit mit einem besonderen Fokus auf Armut, Arbeitslosigkeit und gesundheitliche Ungleichheiten.

Dr. Andreas Klärner ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Thünen-Institut für Ländliche Räume in Braunschweig und Privatdozent an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Rostock. Seine Forschungsschwerpunkte sind soziale Ungleichheit, Armutsforschung, soziale Netzwerke und Soziologie ländlicher Räume.

André Knabe ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Soziologie – Makrosoziologie an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Rostock. Seine Forschungsschwerpunkte sind soziologische Netzwerkforschung und soziale Ungleichheit in der Stadt und im ländlichen Raum.

Dr. Antonia Kupfer ist seit 2014 Professorin für Makrosoziologie an der TU Dresden. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildungs- und Arbeitssoziologie, soziale Ungleichheit, Globalisierung und Gender.

Dr. Holger Leerhoff ist Leiter des Referats Bildung, Bildungsanalysen, Gesundheitswesen im Amt für Statistik Berlin-Brandenburg und Mitglied der Autorengruppe Bildungsberichterstattung zu Bildung in Deutschland. Seine Forschungsschwerpunkte sind Wissenschaftstheorie und Bildungssoziologie.

Dr. Peter Lohauß war Abteilungsleiter am Amt für Statistik Berlin-Brandenburg und Mitarbeiter für die Autorengruppe Bildungsberichterstattung Bildung in Deutschland 2006 und 2008. Seine Forschungsschwerpunkte sind Sozialstrukturanalyse und Demografie.

Dr. Wolfgang Ludwig-Mayerhofer ist Professor für Soziologie an der Universität Siegen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Bildungssoziologie, Soziologie des Sozialstaats und soziale Ungleichheit.

Josefine Lühe ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Geschlechterdisparitäten sowie soziale Ungleichheiten im Bildungserwerb.

Dr. Kai Maaz ist Direktor der Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Bildungssysteme und Gesellschaft an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Analyse sozialer Ungleichheitsmuster im Bildungssystem, Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung, Wirkung von Reformmaßnahmen im Bildungssystem.

Dr. Jutta von Maurice ist wissenschaftlich-koordinierende Geschäftsführerin des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe und in dieser Funktion zuständig für die Erhebungen des Nationalen Bildungspanels. Ihre Schwerpunkte liegen im Bereich der empirischen Bildungsforschung, der pädagogischen Psychologie sowie in der Längsschnittforschung.

Laura Menze ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am WZB in Berlin. Dort arbeitet sie in der Projektgruppe „Nationales Bildungspanel: Berufsbildung und lebenslanges Lernen“. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit Übergängen in die Berufsausbildung und den Arbeitsmarkt sowie der Rolle von Berufen für soziale Ungleichheit.

Robert Moosbrugger ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie der Johannes Kepler Universität Linz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bildungs- und Ungleichheitsforschung.

Ricarda Nauenburg ist Leiterin des Referats Mikrozensus und Sozialberichte im Amt für Statistik Berlin-Brandenburg.

Dr. Dirk Oberschachtsiek ist Professor für Volkswirtschaftslehre an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Schwerin. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Themenbereichen Arbeits- und Ausbildungsmärkte, Unternehmertum und Humankapital.

Jessica Ordemann arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation im Bereich Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung. Sie forscht zu den Bildungserträgen von nicht-traditionellen Hochschulabsolventen, Ehrenamtlichem Engagement und den Abstiegängsten der Mittelschichten.

Dimitri Prandner ist Data Processing Specialist für AUSSDA – the Austrian Social Science Data Archive – an der Abteilung für empirische Sozialforschung der Johannes Kepler Universität Linz und Senior Lecturer am Fachbereich Kommunikationswissenschaft an der Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen politische Soziologie, Informations-/Nachrichtensoziologie und Umfrageforschung.

Dr. Gudrun Quenzel ist Professorin für Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Jugend, Bildungsarmut, soziale Ungleichheit und Gesundheit.

Rocío Ramírez ist Projektleiterin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie in Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Weiterbildung, Migrations- und Arbeitspolitik, atypische Beschäftigungsverhältnisse, soziale Mobilität und Aufstieg.

Dr. Beatrice Rammstedt ist Professorin für psychologische Diagnostik, Umfragedesign und Methodik an der Universität Mannheim und stellvertretende Präsidentin sowie Leiterin der Abteilung „Survey Design & Methodology“ bei GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften in Mannheim. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Fragebogenkonstruktion und kognitiver und nicht-kognitiver Kompetenzen.

Dr. Katharina Rathmann ist Professorin für Sozialepidemiologie und Gesundheitsberichterstattung an der Hochschule Fulda. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Gesundheitsforschung im Kindes- und Jugendalter, Schul- sowie Übergangsforschung.

Dr. Ulrike Rockmann ist Universitätsprofessorin bei der Senatsverwaltung für Inneres und Sport Berlin und Mitglied der Autorengruppe Bildungsberichterstattung Bildung in Deutschland. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind das Bildungsmonitoring, methodische, psychologische und informationelle Themen.

Dr. Anja Rossen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Regionalen Forschungsnetzes des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit der regionalen Arbeitskräftemobilität und der Entwicklung regionaler Arbeitsmärkte.

Jan Scharf ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Luxemburg, Institute of Education and Society. Er arbeitet innerhalb eines internationalen Forschungsprojekts zu Schulentfremdung und forscht über Bildungswerte im Ländervergleich zwischen Luxemburg und der Schweiz. Seine Forschungsinteressen sind Bildungssoziologie, Bildungsungleichheiten, Migration, Jugendforschung und Wahlforschung.

Stefan Schulz arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation im Bereich Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung.

Ina Semper ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Schulsystemfragen, Lehrergesundheit und -wohlbefinden und Bildungsgerechtigkeit.

Dr. Michaela Sixt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LifBi). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen vor allem auf räumlichen Aspekten von Bildungsungleichheit.

Dr. Heike Solga ist Direktorin der Forschungsabteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“ am WZB und Professorin für Soziologie an der Freien Universität Berlin. Sie ist PI im National Bildungspanel NEPS, wo sie die Etappe 6 „Übergänge in die berufliche Ausbildung und in den Arbeitsmarkt“ mitleitet. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Ausbildung und Arbeitsmarkt mit einem Fokus auf Geringqualifizierten.

Dr. Nico Stawarz ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB). Seine Forschungsschwerpunkte sind soziale Mobilität, soziale Ungleichheit und Bevölkerungssoziologie.

Dr. Elisabeth Wacker ist Professorin für Diversitätssoziologie an der Technischen Universität München und seit 2010 als Max Planck Fellow Leiterin der Fachgruppe „Inklusion: Wandel der Sozialsysteme und Teilhabe bei Behinderung“ am Max-Planck-Institut für Sozialrecht und Sozialpolitik, München. Für die Bundesregierung leitet sie beim BMAS den wissenschaftlichen Beirat zur Teilhabeberichterstattung seit 2011 und ist im Begleitgremium zum BMBF-Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung.

Dr. Alexandra Wicht ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz Institut für Sozialwissenschaften – GESIS. Ihre Forschungsschwerpunkte sind soziale und sozialräumliche Ungleichheit, Bildungs- und Arbeitsmarktsoziologie.

Dr. Ludger Wößmann ist Professor für Volkswirtschaftslehre, insbesondere Bildungsökonomik an der Ludwig-Maximilians-Universität München und Leiter des ifo Zentrums für Bildungsökonomik. Seine Forschungsschwerpunkte sind Bildungsökonomie, Wachstumsökonomik und Wirtschaftsgeschichte.

Anouk Zabal ist wissenschaftliche Mitarbeiterin bei GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften in Mannheim, in der Abteilung „Survey Design & Methodology“. Sie ist stellvertretende Projektleiterin im Nationalen Projektmanagement für PIAAC Zyklus 2 in Deutschland. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte liegen in der Kompetenzmessung, der Übersetzung und Adaptation von Erhebungsinstrumenten sowie der Bildungsforschung.

Einführung



Ursachen und Folgen von Bildungsarmut

Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann

Zusammenfassung

Gerade weil die Mehrheit der Bevölkerung immer längere schulische und hochschulische Bildungsgänge durchläuft und damit die gesamte Gesellschaft immer „gebildeter“ wird, ist Bildungsarmut zu einem individuellen und gesellschaftlichen Problem geworden. Ausgehend von Überlegungen, was unter Bildungsarmut zu verstehen ist und wer davon betroffen ist, skizziert der Beitrag verschiedene Folgen geringer Bildung und zeigt dringenden sozial- und bildungspolitischen Handlungsbedarf auf.

Stichwörter

Zertifikatsarmut, Kompetenzarmut, sozialer Wandel, Ungleichheit, Bildungssystem

1 Einleitung

Bildung ist das heute vorherrschende Medium, über das soziale Ungleichheit produziert und reproduziert wird. Zwar spielt die Verfügbarkeit von materiellen Gütern und Geldvermögen auch weiterhin eine zentrale Rolle, aber immaterielle Faktoren wie Wissen, Kommunikations- und Handlungskompetenzen gewinnen in komplexen Gesellschaften an Gewicht. Bildung wird nicht zuletzt deswegen immer bedeutsamer, weil in modernen Gesellschaften auf der individuellen Ebene der Bedarf an Kompetenzen zur Bewältigung komplexer Anforderungen an die Lebensführung und auf der gesellschaftlichen Ebene die Nachfrage nach analytischen und kommunikativen Qualifikationen stark gestiegen ist. Für ein Gesellschaftsmitglied wird es im Rahmen dieser Entwicklung zur individuellen Existenz- und Wohlfahrtssicherung immer wichtiger, genügend Bildungskapital zu erwerben; für eine Gesellschaft wird der von

der Bevölkerung erreichte Bildungsgrad entscheidend, um im globalen Wettbewerb mithalten zu können.

Mit dem Begriff „Bildung“ wird hier der Erwerb und Besitz von Wissen, dessen Einsatz zur Bewältigung alltäglicher Anforderungen und die Fähigkeit beschrieben, ein reflektiertes Verhältnis zu sich selbst und der eigenen Lebenswelt einschließlich anderer Menschen in dieser Lebenswelt aufzubauen. Bildung ist also immer zugleich Voraussetzung für die Entwicklung einer eigenständigen und unverwechselbaren Persönlichkeit als auch für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Wird ein gesellschaftlich als notwendig erachteter Grad an Bildung nicht erreicht, also ein Mindestmaß an Bildung unterschritten, ergeben sich Risiken für die soziale Teilhabe. Ein Unterschreiten der Mindestanforderungen kann dazu führen, dass diese Bürgerinnen und Bürger ihren eigenen Lebensunterhalt im Rahmen einer Erwerbsarbeit nicht dauerhaft bestreiten können und soziale Anerkennung und Teilhabe verlieren und im Extremfall eine Exklusion aus zentralen gesellschaftlichen Bereichen hinnehmen müssen (siehe die Beiträge von Wicht, Stawarz und Ludwig-Mayerhofer sowie von Barz in diesem Band). Diese Bürgerinnen und Bürger leiden, so kann man auch sagen, unter „Bildungsarmut“.

2 Warum ist Bildungsarmut ein zunehmendes Problem?

Der Begriff „Bildungsarmut“ wurde von Jutta Allmendinger mit als erste verwendet. Sie spricht von Bildungsarmut, wenn die institutionalisierten Mindeststandards in der schulischen und beruflichen Ausbildung in einem Land verfehlt, also etwa ein einfacher Schulabschluss oder der Abschluss einer beruflichen Ausbildung nicht erreicht werden (Allmendinger 1999: 40). Durch die Verwendung des Armutsbegriffs wird die Unterschreitung eines Mindestmaßes an Bildung dabei als gesellschaftspolitisch inakzeptabel charakterisiert. Der Begriff ist also relational und bezeichnet einen defizitären Zustand, gemessen an einer Norm. Ein gering gebildeter Mensch wird erst dann zu einem „bildungsarmen“, wenn die Gesellschaft diese Tatsache als ein Problem definiert oder objektiv für diesen Menschen Probleme entstehen, sich sozial, kulturell, ökonomisch und politisch zu integrieren und an elementaren gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben (Ferber 2015: 2).

Von geringer Bildung zur Bildungsarmut

Gerade weil die Mehrheit der Bevölkerung immer längere schulische und hochschulische Bildungsgänge durchläuft und damit die gesamte Gesellschaft immer „gebildeter“ wird, ist Bildungsarmut zu einem individuellen und gesellschaftlichen Problem geworden. Noch vor drei Jahrzehnten erreichten über zehn Prozent der Bevölkerung in Deutschland keinen basalen Schulabschluss („Hauptschulabschluss“). Sie galten

jedoch nicht als „bildungsarm“, denn ihre ökonomische und soziale Teilhabe war dadurch nicht gefährdet. Heute wird von immer noch sechs Prozent der Bevölkerung der basale Schulabschluss nicht erreicht, und die betroffenen Menschen gelten als bildungsarm (siehe auch den Beitrag von Sixt, Rossen und Fuchs in diesem Band).

Der Grund hierfür liegt zum einen in gestiegenen formalen Anforderungen an Berufstätige, zum zweiten in der Tatsache, dass immer größere Teile der Bevölkerung ein höheres Abschlussniveau der formalen schulischen Bildung erreichen als in den 1980er und 1990er Jahren. In Deutschland erwerben inzwischen über die Hälfte der Jugendlichen eine Hochschulzugangsberechtigung, und in den meisten anderen hochentwickelten Ländern liegt diese Quote sogar bei fast 70 Prozent (OECD 2017a: 52). Auch die Zahl der Hochschulabsolventen ist in den letzten Jahren stark gestiegen. Es gehört zum erklärten Bildungsziel aller hochentwickelten Industrienationen, sie noch weiter zu erhöhen (OECD 2017a: 27). Dieser Prozess führt dazu, dass es für den Einzelnen immer wichtiger wird, mit möglichst hoher Bildung und entsprechend zertifizierten formalen Bildungstiteln in den Wettbewerb um berufliche Positionen einzutreten. Sowohl für den Stuserwerb als auch für den Stuserhalt muss vermehrt in Bildung investiert werden. In der Regel muss von der jungen Generation heute der formale Bildungsgrad der Eltern deutlich überschritten werden, um einen sicheren Berufszugang zu garantieren. Weil im Verlaufe der beruflichen Tätigkeit neue fachliche Anforderungen auftreten, verliert die einmal erworbene formale Bildung mit der Zeit an Wert und muss durch permanente Aufrechterhaltung eines hohen Bildungsniveaus („Lebenslanges Lernen“) ausgeglichen werden (siehe auch den Beitrag von Dohmen in diesem Band).

Exponentielles Wachstum des Wissens

Die zunehmende Bedeutung von Bildung und Bildungstiteln ist in eine Reihe von gesellschaftlichen Entwicklungen eingebettet, durch die Bildung für die Individuen und die Gesellschaft zur zentralen Ressource geworden ist. Zu diesen Entwicklungen gehören die Entwicklung hin zur sogenannten „Wissensgesellschaft“, die Prozesse der Automatisierung, Digitalisierung und Internationalisierung von Produktionsabläufen und der Prozess der zunehmenden Individualisierung und Eigenverantwortung mit steigenden Anforderungen an die Selbststeuerung (siehe auch den Beitrag von Drucks, Bittlingmayer, Bauer und Gerdes in diesem Band).

Die Wissensgesellschaft ist zum einen durch die Zunahme von technologischen Errungenschaften und von Wissen gekennzeichnet, zum anderen dadurch, dass Wissen immer schneller auf Basis neuer Erkenntnisse aktualisiert wird und auf diese Weise an Beständigkeit verliert (Bell 1973; Webster 2014: 38). Im bildungswissenschaftlichen Diskurs spiegelt sich diese Entwicklung in der Formel: „Kompetenz statt Wissensvermittlung“ wider. Diese Formel soll zum Ausdruck bringen, dass die

Vermittlung von Kompetenzen, die dazu dienen, sich Wissen gezielt anzueignen, es kritisch zu reflektieren und anzuwenden, heute von höherer Bedeutung ist als der eigentliche Erwerb von Faktenwissen. Ein viel zitiertes Beispiel in diesem Zusammenhang ist, dass Schülerinnen und Schüler heute nicht mehr lernen, wo ein Fluss verläuft, sondern wo und wie sie dieses Wissen recherchieren können.

Die sinkende Halbwertszeit von Wissen führt zusammen mit den Prozessen der Automatisierung und Digitalisierung in vielen Berufen dazu, dass einmal erworbenes Wissen beständig aktualisiert und erweitert werden muss und auf diese Weise bis hin zu den Lern- und Anlernberufen ein Trend zur permanenten Weiterbildung zu beobachten ist (Hirsch-Kreinsen 2015: 9). Neben dem Trend zur permanenten Weiterqualifizierung führen neue Informationstechnologien zu Veränderungen in der Art und Weise der Wissensakkumulation, Verarbeitung und Anwendung, also zu neuen Formen des Lernens (Evangelista et al. 2014; Välimaa 2009). Eine dieser Veränderungen betrifft den Ort des Lernens. Es sind nicht mehr nur die öffentlichen Schulen und Hochschulen, in denen gelernt wird, sondern praktisch alle Lebensbereiche des Alltags. Dass jeder jetzt quasi überall und eigenständig lernen kann, scheint auf dem ersten Blick zu einem breiteren Zugang zu Wissen zu führen – etwa wenn bei Wikipedia zu Hause und auf Knopfdruck Wissen schnell, kostenfrei zur Verfügung steht, das zuvor denjenigen vorbehalten war, die in ihren Wohnzimmern umfangreiche Enzyklopädien stehen hatten oder den Weg in die Bibliothek auf sich nahmen. Auf der anderen Seite werden diese Angebote vor allem von denjenigen genutzt, die über die Kompetenz verfügen, das erschlossene Wissen in seiner Bedeutung einzuschätzen und auf die zur Diskussion stehende Lösung anzuwenden (OECD 2017a: 317). Da auch die gesellschaftlichen Erwartungen an den Einzelnen gestiegen sind, sich Wissen schnell und selbständig anzueignen, vergrößert die Verschiebung zum informellen Wissenserwerb die Kluft zwischen denjenigen, die sich permanent selbständig weiterbilden und denjenigen, die dies nur selten tun.

Internationalisierung, Digitalisierung und Automatisierung

Die im Rahmen der Internationalisierung („Globalisierung“) zunehmende Verlagerung von Produktionsorten in Niedriglohnländer sowie die mit der technischen Entwicklung einhergehende Digitalisierung und Automatisierung von Arbeitsprozessen führen auf dem Arbeitsmarkt zu einer sinkenden Nachfrage nach Arbeitskräften für Routinetätigkeiten und einer zunehmenden Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften (Autor und Dorn 2013; Hirsch-Kreinsen 2015). Hintergründe der zunehmenden Nachfrage nach Qualifikationen sind die mit dem technologischen Wandel einhergehenden steigenden Anforderungen in vielen Berufen sowie die Tendenz, dass die in Folge der Automatisierung neu entstehenden Arbeitsplätze anspruchsvoller sind als Arbeitsplätze, die wegrationalisiert werden (siehe auch den Beitrag von Heidenreich in diesem Band).

Der Automatisierungsgrad von Tätigkeiten fällt dabei umso geringer aus, je höher das Bildungsniveau der Beschäftigten ist. Bei Beschäftigten ohne Hauptschulabschluss liegt die für die nächsten Jahre prognostizierte Wahrscheinlichkeit der Automatisierung bei 80, bei denjenigen mit Promotion lediglich bei 18 Prozent (Bonin et al. 2015: 16).

Als Folge dieser Entwicklung hat sich etwa in Deutschland der Anteil der geringqualifizierten Beschäftigten in den letzten 50 Jahren deutlich reduziert (Geißler 2014: 185). Da sich im produzierenden Gewerbe, in dem Anfang der 1980er Jahre noch die Hälfte aller Geringqualifizierten beschäftigt waren, der Rückgang besonders schwerwiegend auswirkt, brechen vor allem für geringqualifizierte junge Männer die Beschäftigungsperspektiven weg (Abel et al. 2009). Das hat gravierende Folgen, weil im produzierenden Gewerbe traditionell die Löhne auch für die Geringqualifizierten vergleichsweise hoch sind.

In den letzten zehn Jahren scheint zumindest in Deutschland wieder eine gewisse Stabilisierung bei der Anzahl der Erwerbsmöglichkeiten für geringqualifizierte Beschäftigte eingetreten zu sein, allerdings auf deutlich niedrigerem Niveau als in den 1980er Jahren. Inzwischen hat das Gastgewerbe mit 33 Prozent den höchsten Anteil an Geringqualifizierten (Kalina und Weinkopf 2016: 11). Autor und Dorn (2013) gehen aufgrund von Entwicklungen auf dem US-amerikanischen Arbeitsmarkt davon aus, dass sich der Ausbau von Tätigkeiten für Geringqualifizierte im Servicebereich in den nächsten Jahren noch weiter steigern wird. Die Stabilisierung gilt allerdings nicht für die Lohnentwicklung. Denn das Niedriglohnrisiko für Geringqualifizierte hat sich in den letzten 20 Jahren nahezu verdoppelt (Kalina und Weinkopf 2016: 5). Inwieweit das steigende Niedriglohnrisiko durch die Einführung des gesetzlichen Mindestlohn gebremst werden kann, ist momentan noch nicht absehbar. Auch zur Bildungs- und Arbeitssituation der in den letzten Jahren nach Deutschland, Österreich und in die Schweiz geflüchteten Menschen ist zurzeit noch wenig bekannt.

Individualisierung der Lebensführung

Nicht nur im beruflichen Bereich ist eine Komplexitätssteigerung zu beobachten. Auch im privaten Bereich der Lebensführung ist der Bedarf an kreativen und flexiblen Problemlösungskompetenzen gestiegen. Seit den 1980er Jahren ist auch ein Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf leitende Normen und Handlungswissen und eine Zunahme an Entscheidungsmöglichkeiten in der individuellen Lebensgestaltung zu beobachten (Baumann 2010; Beck 1986; Rosa 2013).

Ulrich Beck hat für die „Individualisierung“ der Lebensläufe und dem Gefühl der zunehmenden Eigenverantwortlichkeit für die eigene Lebensplanung den Anspruch geprägt, dass sich jeder Mensch zunehmend als „Planungsbüro“ in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen oder Partnerschaften begreift, mit dem Ergebnis, dass Ereignisse und Verhältnisse von jedem einzelnen

Menschen immer auch – und zunehmend – als *Konsequenz der von ihm selbst getroffenen Entscheidungen* wahrgenommen werden (Beck 1986: 218).

Jugendliche können und müssen heute deutlich mehr Entscheidungen treffen als die Generationen ihrer Eltern und Großeltern – angefangen von der Entscheidung, welche Schulform und welche Ausbildung zur finanziellen Sicherheit und zu einer befriedigenden Berufskarriere führen, über die Wahl des Freundes- und Bekanntenkreises bis hin zur Wahl des Lebensstils, der Wahl der Beziehungsform und der Freizeitgestaltung. Mit den gestiegenen Möglichkeiten, das Leben nach individuellen Zielen und Bedürfnissen zu gestalten, ist zwangsläufig auch die Wahrscheinlichkeit gestiegen, an den neuen Freiheiten zu scheitern (Baumann 2010; Rosa 2013). Bildung ist eine Möglichkeit, den erhöhten Bedarf an Problemlösungskompetenzen zu erwerben. Mehr noch: Bildungserwerb gerät immer mehr zur Voraussetzung, ohne deren Erfüllung die Wahl- und Entfaltungsmöglichkeiten nicht wirklich erweitert und der Anspruch nicht eingelöst werden kann, das eigene Leben nach individuellen Zielvorgaben gestalten zu wollen (siehe auch den Beitrag von Calmbach in diesem Band).

Alle drei hier skizzierten Entwicklungen, die Vervielfältigung des Wissens, die Umstrukturierung des Arbeitsmarkts durch die Internationalisierung und der Trend zur steigenden Individualisierung der Lebensgestaltung führen dazu, dass Bildung in modernen Gesellschaften sowohl für die Selbststeuerung der Individuen als auch für die soziale Teilhabe zur zentralen Ressource geworden ist.

3 Wer gilt als bildungsarm?

Da Bildung ein vielschichtiger Begriff ist und unter Bildung Zustand und Prozess, Ressource und Persönlichkeitsbildung, Reflexionsvermögen, Kommunikations- und Handlungskompetenz zugleich verstanden werden (Becker 2017: 5), hängt die Festlegung eines Mindeststandards davon ab, welcher Aspekt von Bildung jeweils in den Vordergrund gestellt wird. Vielfach wird dabei in der aktuellen Bildungsdiskussion der Aspekt von Bildung als Ressource für die soziale Teilhabe und hier insbesondere für den Zugang zum Arbeitsmarkt in den Vordergrund gerückt (Gaisbauer 2013; Ferger 2015).

Absolute und relative Bildungsarmut

Im Anschluss an den materiellen Armutsbegriff kann zwischen absoluter und relativer Bildungsarmut unterschieden werden (Allmendinger 1999; Allmendinger und Leibfried 2003):

- Absolute Bildungsarmut bezeichnet das Nicht-Erreichen eines Mindeststandards von Wissen und Können, der in der jeweiligen Gesellschaft als Voraussetzung für

die berufliche und soziale Teilhabe angesehen wird. Mögliche Mindeststandards für absolute Bildungsarmut wären etwa Lesen, Schreiben und Rechnen zu können oder ein bestimmtes schulisches oder berufliches Qualifikationsniveau erreicht zu haben.

- Relative Bildungsarmut wird demgegenüber nicht inhaltlich, sondern in ihrem Verhältnis zur gesamtgesellschaftlichen Verteilung von Bildung bestimmt und nach einer bestimmten Formel in ihrer Relation zum durchschnittlichen Bildungsniveau einer Bevölkerung berechnet. Wie hoch der Anteil an relativer Bildungsarmut einer Gesellschaft ist, sagt dementsprechend vor allem etwas darüber aus, wie groß die Bildungsungleichheit in ihr ist und welche sozialen Gruppen sich im Hinblick auf ihren Bildungsgrad am unteren Rand befinden.

In der Regel werden absolute und relative Bildungsarmut zwar zunächst separat diskutiert, in der weiteren empirischen Analyse dann jedoch zusammen betrachtet. Im Zentrum steht die Feststellung, was in einer Gesellschaft an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit an minimaler Bildung als „Normalität“ verfehlt wird. In unserer Gesellschaft gehören „alphabetisiert“ zu sein, einfache Sätze schreiben und kurze Texte verstehen zu können, sowie die Grundrechenarten zu beherrschen dazu. Wer unter diese Schwelle fällt, gilt als bildungsarm.

Zertifikatsarmut

Etabliert hat sich weiter die Unterscheidung zwischen Zertifikats- und Kompetenzarmut (Allmendinger 1999; Allmendinger und Leibfried 2003; Berger et al. 2010; Gross und Hadjar 2014). Um den Bildungsgrad einer Person zu erfassen, wird häufig auf die von ihr erreichten schulischen oder beruflichen Zertifikate zurückgegriffen, wohlwissend, dass Bildung und Bildungstitel nicht unbedingt immer deckungsgleich sind und zwei Personen mit gleicher Bildung unterschiedliche Bildungstitel erreicht haben können. In Deutschland, Österreich und der Schweiz kann Zertifikatsarmut als Fehlen eines Hauptschulabschlusses oder einer Berufsausbildung definiert werden (siehe auch die Beiträge von Rockmann, Leerhoff, Nauenburg und Lohauß sowie von Holtmann, Menze und Solga in diesem Band).

Die auf bildungspolitischer Ebene initiierten Bemühungen zum Abbau von Bildungsarmut tragen zumindest in Deutschland einige Erfolge. So liegt der Anteil derjenigen, die ohne Abschluss von der Schule abgehen, inzwischen in Deutschland unter sechs Prozent. Ob diese Erfolge in Deutschland auf die verstärkten Inklusionsbemühungen von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern in den Regelunterricht zurückzuführen sind oder hier andere bildungspolitische Maßnahmen wirken, ist noch wenig untersucht. In Österreich und der Schweiz liegt der Anteil seit längerem unter vier Prozent.

Ein erheblicher Teil derer, die zunächst ohne Schulabschluss von der Schule ab-

gehen, holen diesen in den darauf folgenden Jahren nach. In der Gruppe der 25- bis 64-Jährigen liegt dann der Anteil ohne Hauptschulabschluss (höchster Abschluss: primary education) in Deutschland bei drei Prozent, in Österreich bei einem und in der Schweiz bei zwei Prozent (OECD 2017a: 50; siehe auch den Beitrag von Maaz und Ordemann in diesem Band).

Auch der Anteil derjenigen ohne Ausbildungsabschluss ist gesunken. 1996 waren in Deutschland mit 22 Prozent noch mehr als jeder Fünfte im erwerbstätigen Alter zwischen 25 und 65 Jahren ohne abgeschlossene Berufsausbildung (Eurostat 2017a). Zwanzig Jahre später waren es 14 Prozent. In Österreich ist in diesem Zeitraum der Anteil von 30 auf 16 Prozent zurückgegangen und hat sich damit fast halbiert. Selbst in der Schweiz, in der der Anteil ohne Berufsausbildung traditionell sehr niedrig ist, ist ein Rückgang von 17 auf 12 Prozent zu beobachten.

Kompetenzarmut

Seit der Etablierung von internationalen Schülerleistungsstudien, den Studien zu Grundkompetenzen im Erwachsenenalter und dem Nationalen Bildungspanel in Deutschland kann Bildungsarmut auch über die in den Leistungstests ermittelten Kompetenzen und damit als Kompetenzarmut operationalisiert werden (siehe auch den Beitrag von Blossfeld, Carstensen und von Maurice in diesem Band).

Die bekannteste der internationalen Kompetenzstudien ist das *Programme for International Student Assessment*, die sogenannte PISA-Studie, in denen seit dem Jahr 2000 in regelmäßigen Abständen die Kompetenzen von 15 Jahre alten Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Lesen-, Mathematik und Naturwissenschaften erhoben werden (OECD 2016). In den PISA-Studien wird als Mindestkompetenz, ohne die die soziale Teilhabe in relevanten Lebensbereichen gefährdet ist, das Erreichen der Kompetenzstufe 2 definiert (OECD 2016: 68; 177, 206). Erreichen Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzstufe im Bereich Lesen nicht, dann verfügen sie nur über elementare Lesefähigkeit und erkennen relevante Informationen in einem Text nur dann, wenn diese deutlich erkennbar sind. Erreichen Schülerinnen und Schüler die Kompetenzstufe 2 in Mathematik nicht, dann verbleibt ihr arithmetisches und geometrisches Wissen auf Grundschulniveau. Erreichen Schülerinnen und Schüler die Kompetenzstufe 2 in den Naturwissenschaften nicht, dann können sie nur wenige komplexe naturwissenschaftliche Phänomene verstehen und erklären.

In den letzten Jahren konnte der Anteil derjenigen, die bei den PISA-Tests im Bereich Lesen die Grundkompetenzen nicht erreichen, die es ihnen ermöglichen sollen, effektiv und produktiv am Leben teilzuhaben, um einige Prozentpunkte abgebaut werden. Er liegt in Deutschland aktuell bei 16 Prozent (gegenüber 20 Prozent im Jahr 2006). In Österreich mit 23 und der Schweiz mit 20 Prozent ist ein schlechterer Stand und kein positiver Trend bei der Leseleistung zu verzeichnen (siehe auch den Beitrag von Baumert, Maaz, Lühe und Schulz in diesem Band).