

Bildungsarmut als Problem institutioneller Rationalität

Theoretische Erklärungsoptionen
und empirische Hinweise

bjoern.hermstein@tu-dortmund.de

Fragmentierung und Integration

Duisburg, 21.06.2018

Agenda

1. Bildungsarmut als Beobachtungskonzept
2. Bildungsarmut als **Ungerechtigkeits**kategorie
3. Empirisches zu Bildungsarmut in den Schulsystemen
4. Rezente Bezugsrahmen für die Erklärung von Bildungsarmut und Desiderate
5. Re-Akzentuierung: Bildungsarmut als Schnittstellenproblem und Effekt institutioneller Rationalität
6. Empirische Hinweise auf die Rationalitätsannahme
7. Ausblick und Diskussion

BILDUNGSARMUT ALS BEOBACHTUNGSKONZEPT

Bildungsarmut als Beobachtungskonzept

- Beobachtungskonzept an der Schnittstelle von Bildungs- und Sozialpolitik
- Bildung als bedeutsamer Faktor für Teilhabechancen und Exklusionsrisiken

(Mess-)Konzept von Bildungsarmut (nach Allmedinger/Leibfried 2005); eigene Darstellung		Kenngröße	
		Zertifikate	Kompetenzen
Messbezug/ Bezugsnorm	absolut	Absolute Zertifikatsarmut (z.B. fehlender HS-Abschluss)	Absolute Kompetenzarmut (z.B. nicht Kompetenzstufe II)
	relativ	Relative Zertifikatsarmut (z.B. untere 10% eines Abschlussjahrgangs)	Relative Kompetenzarmut (z.B. untere 20% einer Verteilung)

- Sozialer Wandel → variable Normalitätserwartungen an Ausmaß und inhaltlicher Struktur von Bildung → Anpassungsbedürftigkeit der Beobachtungskonzepte

Bildungsarmut als Beobachtungskonzept

- Orientierung am Indikator „Bildungsminimum“ (Tenorth 2009)
- Schultheoretische Vergewisserung über die Frage „Was soll Schule leisten?“
- Frage nach einem anerkannten Maßstab für ein Bildungsminimum, **„also ein Maß für die Stufe, die Handlungs- und Teilhabefähigkeit der Individuen in ihrer eigenen Kultur und Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt zuverlässig anzeigt.“** (Tenorth, 2009, 159)
- Kontingenz → „Varianten von Bildungsarmut“ (Hermstein et al., i.Ersch.)
 - Eingeschränkte Lern- und Aneignungsfähigkeit (methodische Armut)
 - Distanz zur Bildungsinstitution (Resonanz- und Identifikationsarmut)
 - Mangelndes Wissen über Optionen der Bildung (Armut an institutionellem Wissen)
- Das „Wie“ ist erziehungswissenschaftlich (vllt. auch pädagogisch) weitgehend unthematisiert, unerforscht und unbehandelt (Edelstein 2006)
 - Normalform der Schule justieren vs. umfassende Transformation (Sozialpädagogisierung)?
 - Schulfähigkeit schaffen (Aufgabe für Schüler) vs. Schülerfähigkeit schaffen (Systemaufgabe)?
 - systeminterne oder –übergreifende Problemlösungen?
 -

BILDUNGSARMUT ALS UNGERECHTIGKEITSKATEGORIE

Bildungsarmut als Ungerechtigkeitskategorie

- Bildungsarmut ist zwingend ein Ungerechtigkeits-, aber nicht ein Ungleichheitstatbestand (kein egalitaristischer Hintergrundkonsens)
- Gerechtigkeit: **Wann und wieso ist (Un-)Gleichheit eigentlich problematisch?**
- Gerechtigkeitstheorien stellen moralische/ethische Beurteilungskriterien bereit
- Orientierungswissen für Interventionen, z.B. Schwellen- oder Neutralisierungsgebot?
- Spezifika der jeweiligen Institutionen, z.B. Bildung im Kindes- u. Jugendalter
 - Eingeschränkte Autonomiefähigkeit der Educanden
 - Schule und Unterricht als Machtverhältnis
 - Bildung als kollaterales und prozessuales Gut
 - Schule ohne eindeutige/universelle Codierung
- Leistung und Motivation nicht voraussetzen, sondern in Institution kultivieren
- Gerechte Bildungsinstitutionen zwischen Freiheitseinschränkung und Befreiung



**z.B. meritokratisches
Gerechtigkeitsverständnis
(Leistungsgerechtigkeit)
inadäquat**

Bildungsarmut als Ungerechtigkeitskategorie

- Ist schulische Bildungsarmut als legitim zu bewerten?
- Trias: Verteilungs- vs. Teilhabe- vs. Anerkennungsgerechtigkeit

Gerechtigkeitsansatz	Bildungsarmut ist nicht gerecht wenn...	Bildungsarmut ist gerecht wenn...
Verteilungsansatz (nach Rawls)	...Grundfreiheiten nicht gewahrt werden und die Bildungsarmut implizierenden Differenzen nicht den Bildungsarmen den größten Vorteil verschaffen	..sie aus fairer Allokation hervorgeht und bildungsarme Personen im Ergebnis den größten relativen Vorteil aus diesem Umstand ziehen
Anerkennungsansatz	...die schulischen Sozialbeziehungen durch Missachtungserfahrungen geprägt sind (z.B. mangelnder Respekt und Negation von Fähigkeitenpotentialen) und Autonomiegewinne ausbleiben	...den Beteiligten dennoch Anerkennungserfahrungen zuteilwurden, sie also in die Lage waren, subjektive Autonomie und Identität zu entwickeln
Befähigungs-/Teilhabeansatz	...die schulisch geförderten Fähigkeiten und vergebenen Ressourcen nicht mindestens so ausgeprägt sind, um hochgeschätzte Lebenszwecke im Kontext der institutionellen Gefüge zu erreichen	..sich keine Folgen für die Befähigung zur freien Teilhabe am gesellschaftlichen Zusammenleben ergeben oder der Mangel an Bildung (und damit an Chancen) frei gewählt ist

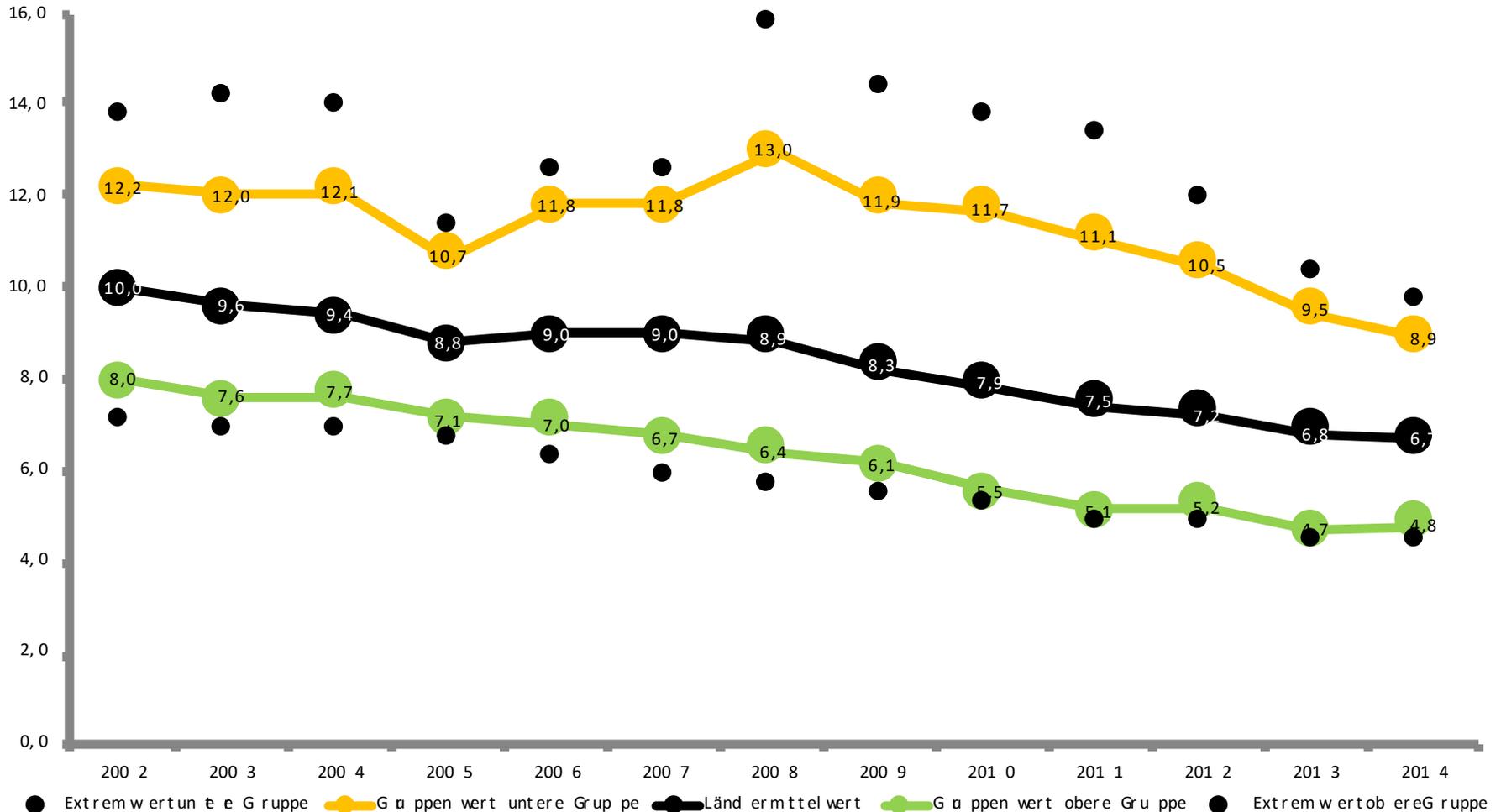
EMPIRISCHES ZU BILDUNGSARMUT IN DEN SCHULSYSTEMEN

Empirisches zu Bildungsarmut in den Schulsystemen

- Fokus: Kompetenz- und Zertifikatsindikatoren
- Reines Beschreibungs-, kein Erklärungswissen
- Kompetenzarmut wird in den einzelnen Studien unterschiedlich operationalisiert
- Kompetenzstufenmodelle als Referenzen
- Referenz Zertifikatsarmut: ohne HS-Abschluss

Empirisches zu Bildungsarmut in den Schulsystemen

Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung, 2002-2014 (Abgängerquote)



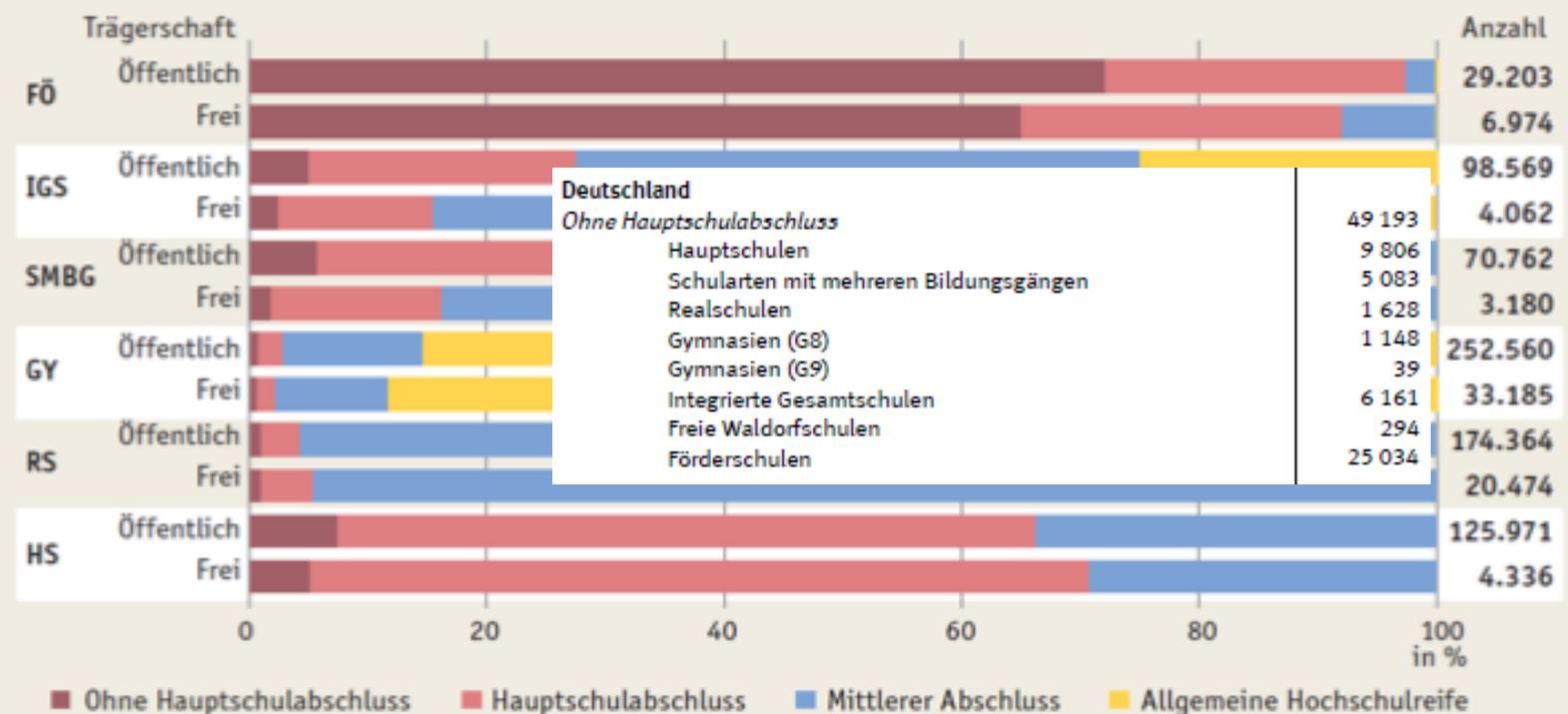
Empirisches zu Bildungsarmut in den Schulsystemen

Anteil der ausländischen Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der ausländischen Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter, 2002-2014 (Abgängerquote)

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Baden-Württemberg	17,9	17,4	16,7	16,3	16,4	15,8	14,9	14,1	12,8	12,5	11,9	11,2	11,1
Bayern	20,3	18,0	17,3	16,5	15,9	15,1	14,8	13,9	12,3	11,2	12,8	11,3	12,6
Berlin	25,1	27,0	23,2	22,7	19,8	19,5	19,7	14,1	15,6	14,3	16,0	13,8	16,9
Brandenburg	2,0	4,2	3,4	6,5	7,2	5,6	4,4	2,4	3,7	4,0	5,9	4,5	3,8
Bremen	13,0	16,9	18,4	16,2	16,3	16,8	14,2	12,8	12,2	16,3	11,7	14,4	12,7
Hamburg	15,6	17,1	19,3	20,0	22,0	20,6	18,0	16,1	16,5	12,5	11,0	8,6	12,9
Hessen	19,0	19,6	19,5	18,6	19,9	20,7	16,5	17,7	15,3	13,5	12,5	11,4	10,7
Mecklenburg-Vorp.	6,2	7,2	7,9	5,5	6,8	7,1	6,9	7,8	8,3	10,6	9,2	12,6	10,4
Niedersachsen	20,1	22,9	20,7	21,3	19,8	16,5	18,3	15,2	15,2	13,5	13,5	12,3	12,3
Nordrhein-Westfalen	12,8	12,3	13,0	13,6	13,7	14,8	14,3	13,5	13,0	11,8	13,6	13,3	14,5
Rheinland-Pfalz	16,0	21,6	19,3	13,2	15,4	13,7	13,8	12,2	10,4	10,1	10,9	10,7	11,3
Saarland	14,5	14,7	15,6	14,2	12,9	15,5	13,7	12,7	11,2	9,3	10,9	11,4	12,9
Sachsen	11,9	11,6	9,5	10,7	11,0	14,7	20,2	16,4	17,8	17,4	19,3	25,4	27,2
Sachsen-Anhalt	7,3	10,9	13,5	11,0	12,3	10,2	9,6	9,1	10,0	10,2	9,0	8,1	12,7
Schleswig-Holstein	14,2	14,1	15,2	14,9	17,7	16,3	14,1	11,9	12,9	11,2	12,6	14,2	14,9
Thüringen	6,5	5,7	4,8	7,1	7,4	4,8	4,9	5,6	6,0	5,9	6,3	13,0	10,0

Empirisches zu Bildungsarmut in den Schulsystemen

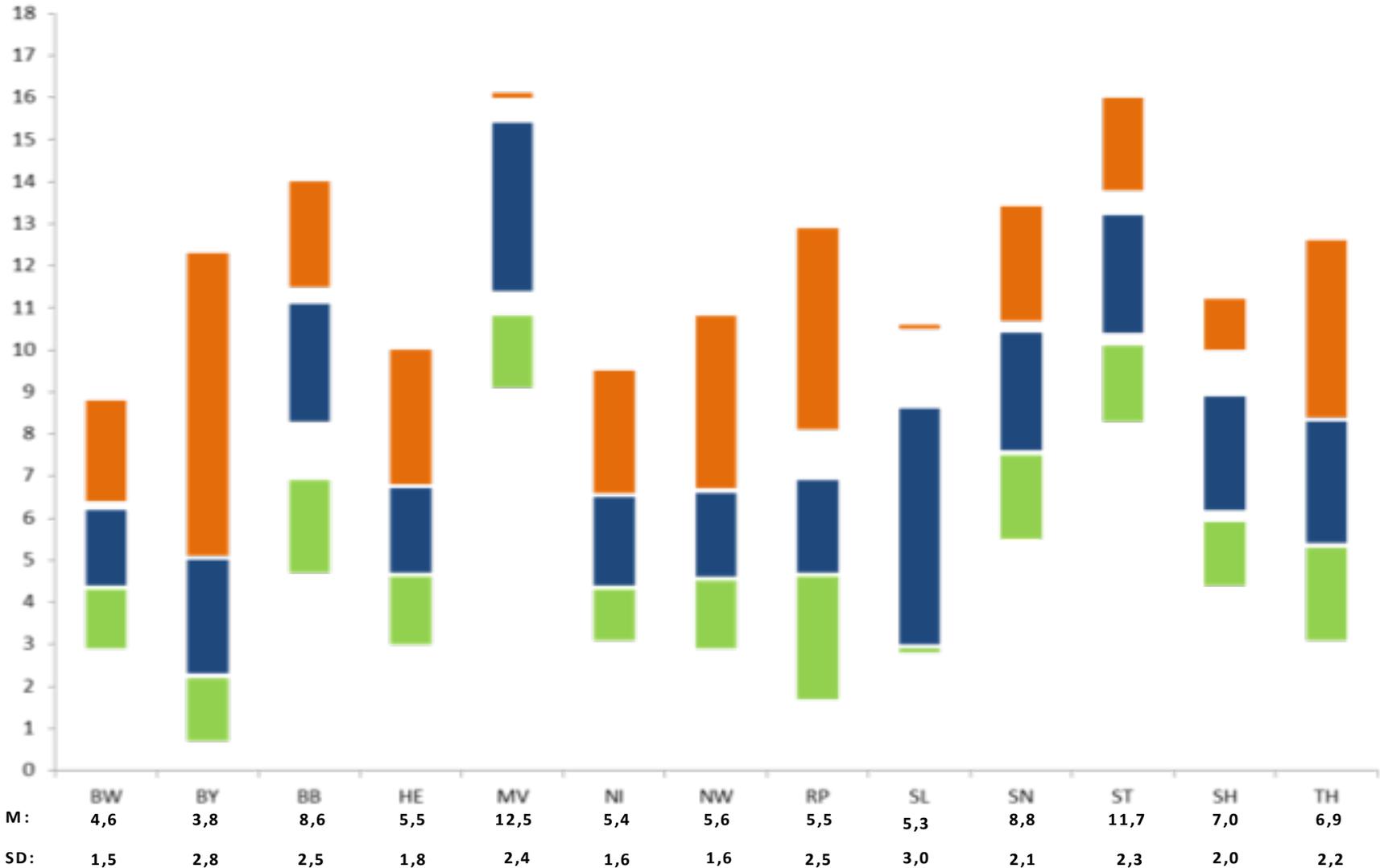
Abb. D7-3A: Absolventenstruktur der Schulen in öffentlicher und in freier Trägerschaft 2014 nach ausgewählten Schularten (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Empirisches zu Bildungsarmut in den Schulsystemen

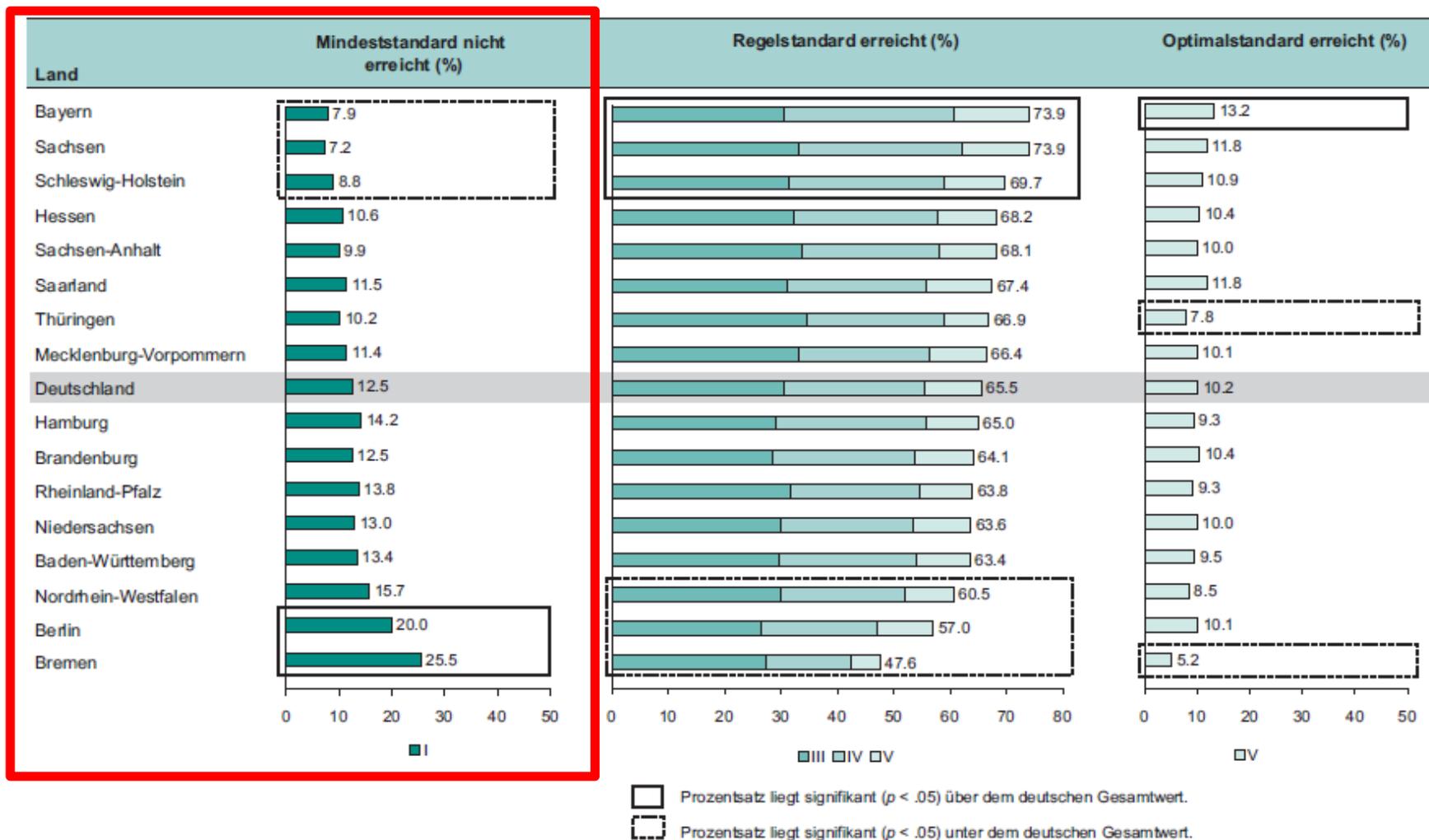
Anteil Abgänger ohne Hauptschulabschluss, 2012, regionale Disparitäten in Kreisen und Städten



Quelle: Berkemeyer et al. 2014; Daten: Statistische Landesämter, eigene Berechnungen

Empirisches zu Bildungsarmut in den Schulsystemen

Abbildung 5.1: Prozentuale Anteile der Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe, die im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch den Mindeststandard nicht erreichen, den Regelstandard erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard erreichen



Empirisches zu Bildungsarmut in den Schulsystemen

Tabelle 2 Prozentuale Anteile von Schülerinnen und Schülern, deren Lesekompetenz auf Kompetenzstufe I oder darunter liegt, differenziert nach EGP-Klassen (Bezugsperson) zwischen PISA 2000 und PISA 2015

EGP-Klassen	PISA 2000 %	PISA 2006 %	PISA 2015 %	Differenz 2015–2000 %
Obere Dienstklasse (I)	9,0	9,5	9,7	0,7
Untere Dienstklasse (II)	9,9	10,9	10,9	1,0
Routinedienstleistungen Handel und Verwaltung (III)	26,1	21,0	19,1	–7,0
Selbstständige (IV)	20,1	22,8	17,1	–3,0
Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion (V, VI)	29,0	26,9	18,0	–11,0
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	38,6	28,2	24,9	–13,7

Quelle: PISA 2000, PISA 2006, PISA 2015, eigene Berechnungen

REZENTE BEZUGSRAHMEN FÜR DIE ERKLÄRUNG VON BILDUNGSARMUT UND DESIDERATE

Bezugsrahmen für Erklärung

„Die Bildungsforschung kann somit zum Beispiel zwar die Frage beantworten, wer bildungsarm ist, nicht jedoch die Frage, wodurch die jeweilige Höhe des Anteils an Bildungsarmen zu erklären ist.“ (Solga 2017)

- Vermutungen über Ursachen (Voigt 2018), begründetes Spekulieren (Edelstein 2006)
- Problem bildungssoziologischen Forschung: Institutionelles Gefüge der Schule als Black Box; Überbetonung der sozialen Herkunftsmerkmale der SuS
- 2 wesentliche Gründe für unzureichende Forschungslage:
 - Bildungssoziologie: Indifferenz gegenüber Struktur und Eigenlogiken der Institution Schule
 - Erziehungswissenschaft: Indifferenz gegenüber dem Thema Bildungsarmut/ Pädagogik des Bildungsminimums

BILDUNGSARMUT ALS SCHNITTSTELLENPROBLEM UND EFFEKT INSTITUTIONELLER RATIONALITÄT

Bildungsarmut als Effekt institutioneller Rationalität

- Schulsystem als Ansammlung von Schnittstellen und Optionen der Indifferenzierung und Externalisierung

Tab. 2: Schulisches Mehrebenenmodell

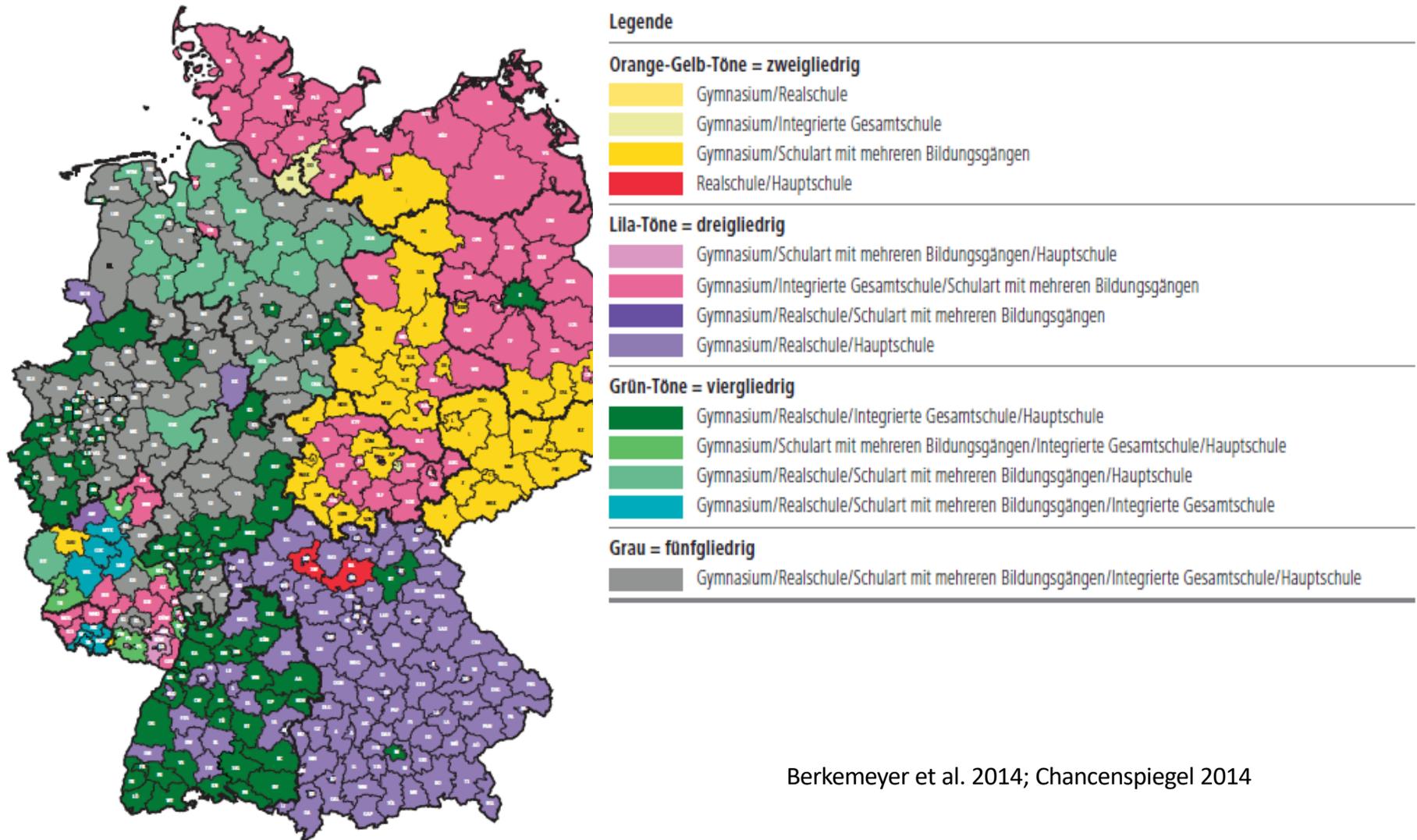
Akteur	Handlungsorientierung	Teilsystembezüge	Kommunikationsarten innerhalb von
Ebene Zentrale: Bildungspolitik	politische Machbarkeit, Entscheidung, Macht	Politik, staatl. Bildungssystem	Organisation, Administration
Ebene Zentrale: Bildungsmonitoring	Wissenschaft mit den Augen der Politik deuten; Politik mit Hilfe der Wissenschaft beraten	staatl. Bildungssystem, Wissenschaft, Teilprofessionalisierung	Organisation, Administration, Teilelemente einer eigenen professionellen Tätigkeitsausübung
Ebene Zentrale: Bildungsverwaltung	Umsetzbarkeit, orientiert an Ordnung, Verwaltung, Recht, Management	staatl. Bildungssystem/ Exekutivverwaltung	Organisation, Administration
Intermediäre Ebene: Schulaufsicht	Kontrolle, Anordnungen	staatl. Bildungssystem/ Exekutivverwaltung	Organisation, Administration
Intermediäre Ebene: Schulinspektion	Anregung, Fachberatung	Institutionell eigenständiger Teil des staatl. Bildungssystems, Wissenschaft	Organisation, Profession
Schulebene: Lehrkräfte	an SchülerInnen ausgerichtet	Profession, Arbeitsorganisation (Beschäftigte des Staates)	Profession

Merkmale von Mehrebenensystemen

- Verkoppelte Leistungen/Funktionen
- Formen der Abstimmungsarbeit
- Aggregation von Handlungsbeiträgen
- Differierende Handlungslogiken
- → spezifische Handlungsprogramme
- Formale Regelungsstruktur vs. empirische Aktivitätsstrukturen auf jeder Ebene
- Ebenen bilden Umwelten füreinander → „Re-Kontextualisierung“ (Fend 2006)
- keine Determination der Handlungen, eher lose Kopplungen

Bildungsarmut als Effekt institutioneller Rationalität

Abbildung ZV-1: Gliederungen der regionalen Regelschulsysteme in Deutschland, Schuljahr 2012/13*



Bildungsarmut als Effekt institutioneller Rationalität

- Schulsystem als Ansammlung von Schnittstellen und Optionen der Indifferenzierung und Externalisierung

Tabelle 2: Typen von Organisationsformen schulischer Integration nach Bundesländern zum Stand 01.08.2012.

Bundesland	Prävention Variante A	Prävention Variante B	Kooperation	Sonderklassen	Integration in Regelklassen	Schwerpunkt-schulen
BW	✓	o	✓	✓	✓	o
BY	✓	o	✓	✓	✓	✓
BE	✓	✓	✓	✓	✓	✓
BB	✓	✓	✓	✓	✓	✓
HB	✓	o	o	✓	✓	o
HH	o	✓	o	o	✓	o
HE	✓	✓	✓	✓	✓	o
MV	✓	o	o	✓	✓	o
NI	✓	✓	✓	✓	✓	o
NW	✓	o	o	o	✓	o
RP	✓	o	o	o	✓	✓
SL	✓	✓	✓	✓	✓	✓
SN	✓	o	✓	✓	✓	o
ST	✓	o	o	✓	✓	o
SH	✓	✓	o	o	✓	o
TH	✓	✓	o	o	✓	o

Quelle: Eigene Darstellung.

Bildungsarmut als Effekt institutioneller Rationalität

- Zusätzliche Fragmentierungen angesichts der organisatorischen Gliederung der Schulstufen und Bildungsgänge
 - (leistungs-)Differenzierte Lerngruppen
 - Auffangklassen
 - Sonderpädagogische Förderbedarfe
 - Angebote der Kinder- und Jugendhilfe/ psychosozialen Stellen im Rahmen von Ganztagskooperationen
- Differenzierungsstrukturen sind das Medium für „Allokationsauftrag“ von Schule (aber auch für Spezialisierungen)
- Indifferenzierung und Externalisierung sind strukturell angelegt (Hierarchie der „pädagogisch“ legitimierten Differenzen)

Bildungsarmut als Effekt institutioneller Rationalität

- Intention der Überlegungen: Bildungsarmut als „Systemleistung“ theoretisch erschließen und empirisch plausibilisieren
- Bildungsarmut als ein kollektiv verursachtes Phänomen
- Eigenlogiken und Handlungsbeiträge der institutionellen Elemente/Ebenen des Schulsystems im Zusammenwirken erkennen
- Theoretische Prämissen: Akteure selektieren Situationsdefinitionen und Handlungen rational und zweckbezogen, aber stets kontextuiert und nicht zwingend nutzenorientiert (Frame-Selektion-Theorie, Esser/Kroneberg)

Bildungsarmut als Effekt institutioneller Rationalität

- Zwei universelle institutionelle Mechanismen der Entstehung von Bildungsarmut im Schulsystem werden angenommen:
 - Indifferenzierung gegenüber Schwierigkeiten
 - Externalisierung von Problemen
- **Indifferenzierung:** komplexer Vorgang aus Kontingenzbewusstsein, Relativierung und Entledigung zum Zweck der Gewinnung eines neutralen „Frames“ zum Problem (strategische Entfremdung)
- **Externalisierung:** Kosten und negative Effekte von Handlungen (Anstrengung, Misserfolg...) können auf ein (adäquateres) „Äußeres“ hin verschoben oder abgewehrt werden

Bildungsarmut als Effekt institutioneller Rationalität

- These I: Bildungsarme/bildungsarmutsgefährdete SuS werden auf jeder Handlungsebene als abzuweisendes/abzuwehrendes Problem interpretiert
- These II: für jede Akteurebene im Schulsystem ist es rational, sich dem Problem der Bildungsarmut gegenüber indifferent zu verhalten
- These III: vielfältige Fragmentierungen fördern Indifferenzierung und Externalisierung (bis zur Externalisierungsgrenze: absolute Exklusion)

Bildungsarmut als Effekt institutioneller Rationalität

Tab. 2: Schulisches Mehrebenenmodell

Akteur	Handlungs-orientierung	Teilsystembezüge	Kommunikationsarten innerhalb von
Ebene Zentrale: Bildungs-politik	politische Machbarkeit, Entscheidung, Macht	Politik, staatl. Bildungssystem	Organisation, Administration
Ebene Zentrale: Bildungs-monitoring	Wissenschaft mit den Augen der Politik deuten; Politik mit Hilfe der Wissenschaft beraten	staatl. Bildungssystem, Wissenschaft, Teilprofessionalisierung	Organisation, Administration, Teilelemente einer eigenen professionellen Tätigkeitsausübung
Ebene Zentrale: Bildungs-verwaltung	Umsetzbarkeit, orientiert an Ordnung, Verwaltung, Recht, Management	staatl. Bildungssystem/ Exekutivverwaltung	Organisation, Administration
Intermediäre Ebene: Schulaufsicht	Kontrolle, Anordnungen	staatl. Bildungssystem/ Exekutivverwaltung	Organisation, Administration
Intermediäre Ebene: Schul-inspektion	Anregung, Fachberatung	Institutionell eigenständiger Teil des staatl. Bildungssystems, Wissenschaft	Organisation, Profession
Schulebene: Lehrkräfte	an SchülerInnen ausgerichtet	Profession, Arbeitsorganisation (Beschäftigte des Staates)	Profession



Annahmen

Problem eignet sich nicht für Machterhalt

Zu enge Bindung an politische Ebene

Zu stark an Kontinuität und Machbarkeit orientiert

Problem ist kaum zu „kontrollieren“

Problem ist nicht Teil der „Evaluationslogik“

Schwache/habitusferne SuS stören die Erfolgsaussichten pädagogischer Arbeit

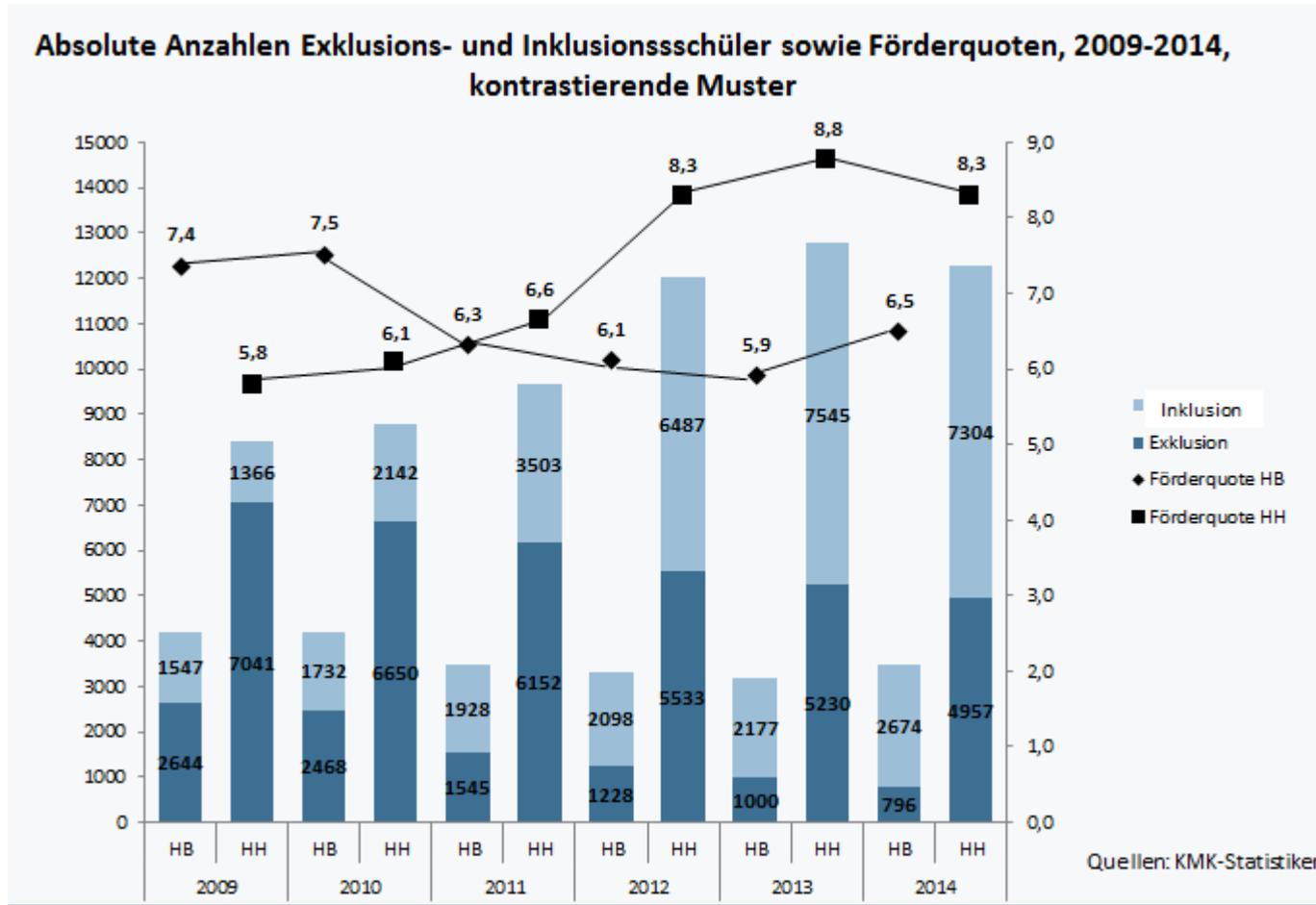
EMPIRISCHE HINWEISE AUF DIE RATIONALITÄTSANNAHMEN

Hinweise auf Rationalitätsannahmen

- Folgen von Indifferenzierung und Externalisierung sind beobachtbar (die einzelnen Systemleistungen bleiben invisibel)
- Handlungen und Prozesse sind auf Basis vorliegender Forschungen kaum abzubilden
- Methode derzeit: selektive argumentative Plausibilisierung

Hinweise auf Rationalitätsannahmen

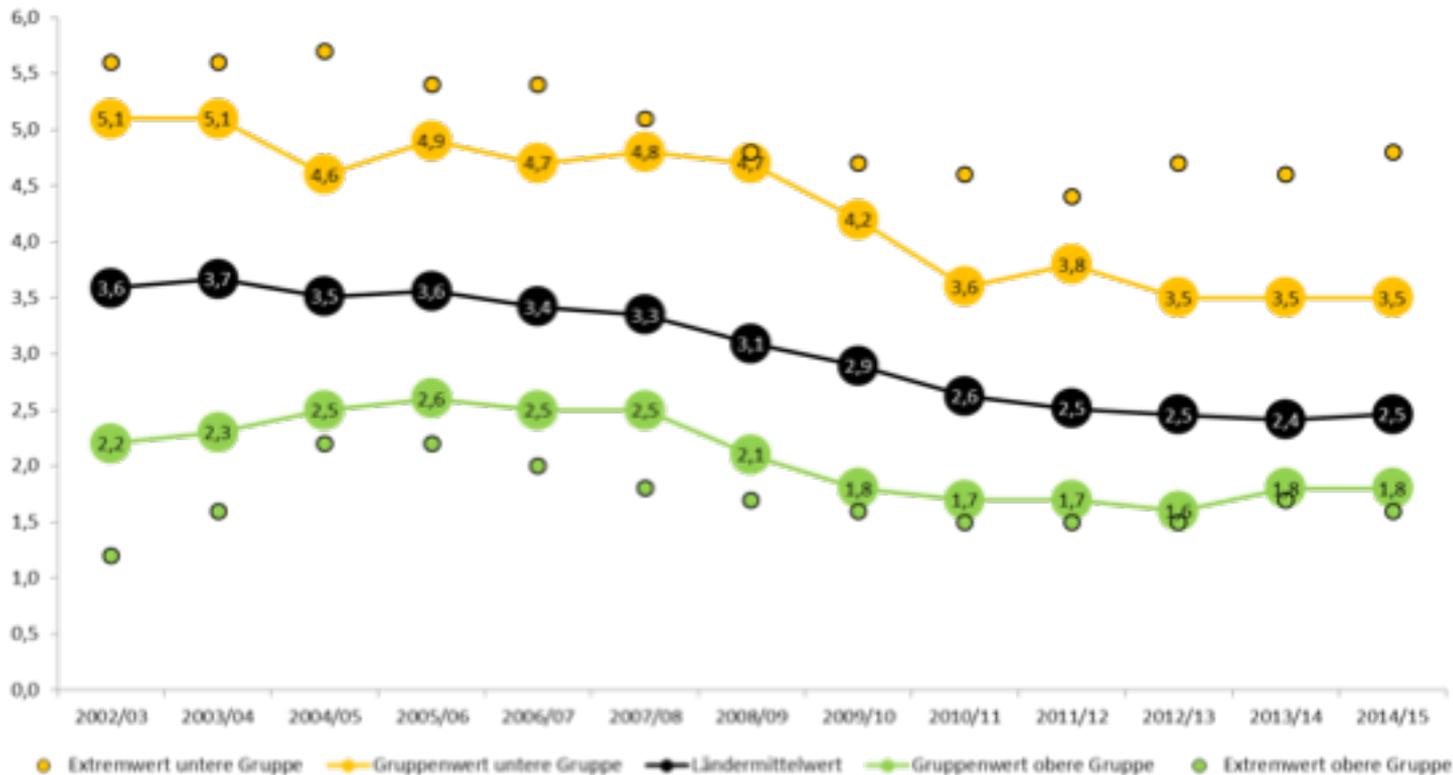
- Externalisierung in sonderpäd. Förderbedarfe



Hinweise auf Rationalitätsannahmen

- Externalisierung innerhalb der Schule

Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe*, 2002/03 bis 2014/15** (Wiederholerquote)



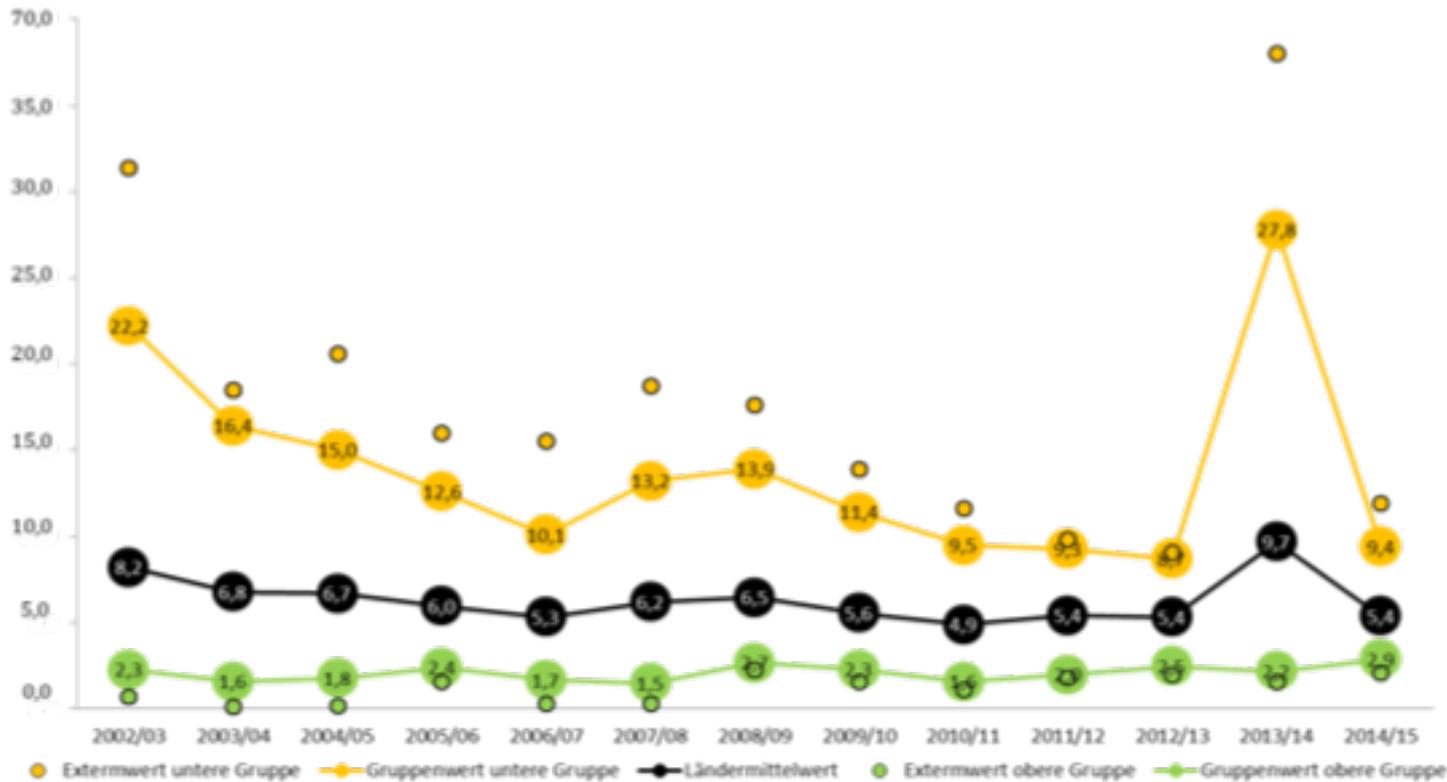
* Zusammenfassung Sekundarstufe I und II, ohne Förderschulen; ** Für 2002/03 und 2004/05 keine Angaben zu IGS

(Berkemeyer et al. 2017), Chancenspiegel 2017

Hinweise auf Rationalitätsannahmen

- Externalisierung auf andere Schulform

Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, 2002/03 bis 2014/15* (Schulartwechselverhältnis)



*Ab 2012/12 ohne Berlin und Hamburg, da aufgrund der schulstrukturellen Gegebenheiten keine sinnvollen Werte berechnet werden können

(Berkemeyer et al. 2017), Chancenspiegel 2017

Hinweise auf Rationalitätsannahmen

- „voraussetzende“ Externalisierung

Tabelle 6: Gruppenspezifische Standards („kritische Werte“) für die Gymnasialpräferenzen der Lehrkräfte und der Eltern – Gesamtskala Lesen (Werte für 2001 in Klammern)

	Gruppenspezifischer Standard („kritischer Wert“) für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte	Gruppenspezifischer Standard („kritischer Wert“) für eine Gymnasialpräferenz der Eltern
Oberer Dienstklasse (I)	537 (551)	498 (530)
Untere Dienstklasse (II)	569 (565)	559 (558)
Routinedienstleistungen (III)	582 (590)	578 (588)
Selbstständige (IV)	580 (591)	556 (575)
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)	592 (603)	583 (594)
Un- und angeleitete Arbeiter, Landarbeiter (VII)	614 (601)	606 (595)
Gesamt	580 (581)	565 (572)

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

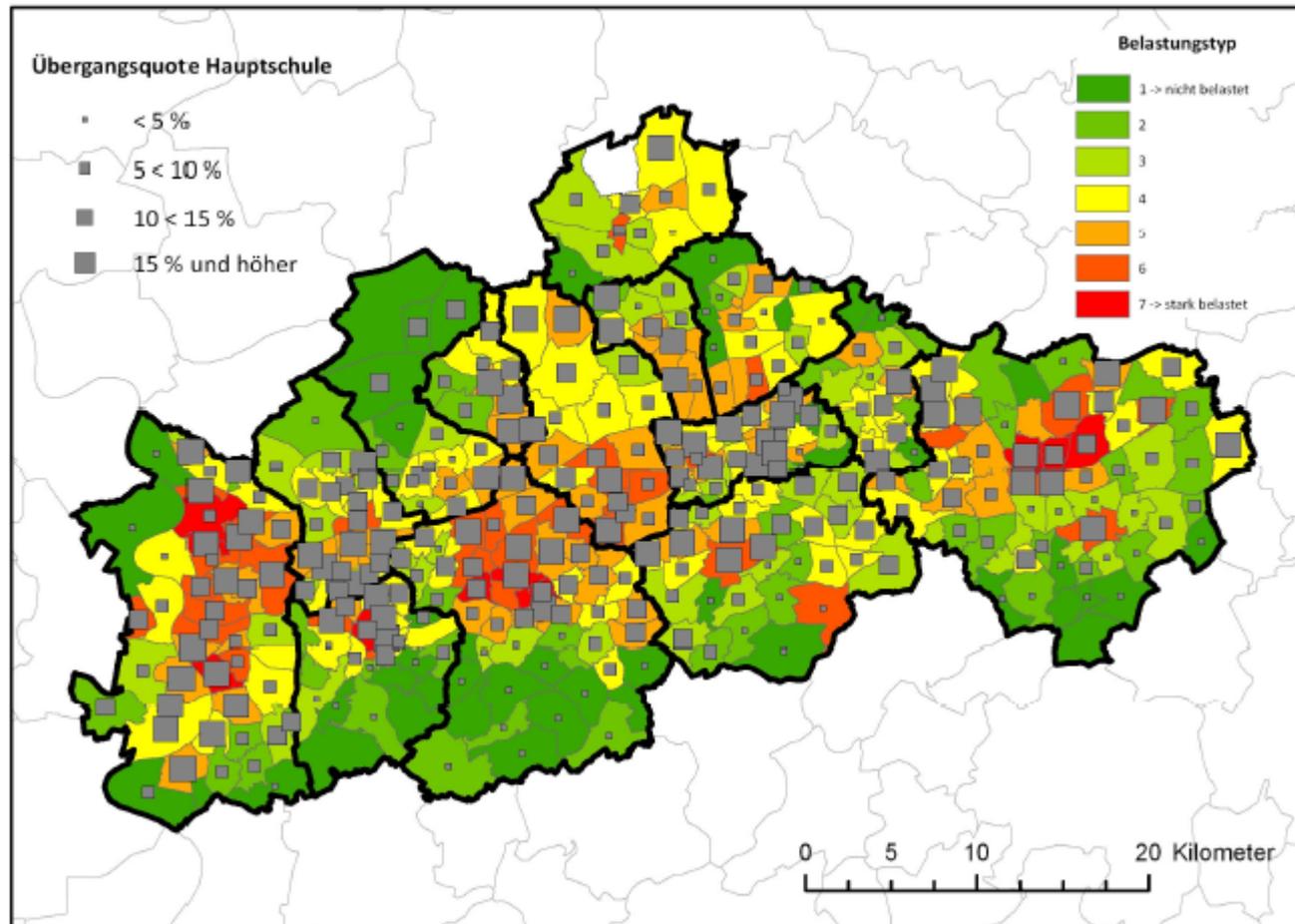
© IGLU 2006

- **Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern erhalten von ihren Lehrern und Eltern erst bei deutlich höheren Leistungswerten eine Gymnasialpräferenz als Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern. Dieser Befund ist 2006 noch deutlicher als 2001 sichtbar.**

Hinweise auf Rationalitätsannahmen

- Segregation als „räumliche“ Externalisierung

Karte 16: Übergangsquote zur *Hauptschule* in den Stadtteilen der Untersuchungsregion – Schuljahre 2003/2004 bis 2008/2009 (kumuliert)



AUSBLICK UND DISKUSSION

Ausblick und Diskussion

- **Bildungsarmutskonzept**
 - Begriffarbeit: (schulische) Bildung und ihre Abwesenheit
 - Wie definiert Umwelt (berufliche Bildung, Demokratie) Bildungsarmut?
 - Verhältnis Kompetenz- und Zertifikatsarmut erklären?
- **Forschungsaufgaben**
 - Entwicklung eines Werkzeug- und Hypothesenkastens zur Beobachtung
 - Situationsdefinitionen und Handeln der Akteure verstehen
 - Zusammenwirken an den Schnittstellen beobachten
 - Z.B. Verstärkung der rationalen Gründe für Indifferenzierung auf Unterrichtsebene (z.B. lehrerseitige Aufkündigung des Arbeitsbündnisses) durch Entscheidungen auf Schulträger- und Schulaufsichtsebene?
 - Best-/Good-Practice identifizieren und beschreiben
 - Bedingungen und Ressourcen der Internalisierung und Anerkennung von Bildungsarmut als pädagogisches, administratives, politisches Problem?
 - Beiträge von Schulreformen, Programmen und lokalen Initiativen?

Ausblick und Diskussion

- Sind die Begriffe „Indifferenzierung“ und „Externalisierung“ brauchbar/plausibel für die Problemanalyse?
- Differenzierungen zwischen Spezialisierung und Externalisierung?
- Fördern die vielen Beobachtungen (Bildungsberichte, Vera) ein Problembewusstsein im System?
- Können Maßnahmen der Systemintegration (Regionalisierung, Ganztagschule...?) angesichts der bestehenden Fragmentierungen überhaupt greifen?
- Was sind geeignete Präventionsmaßnahmen und wie werden diese von welchen Systemebenen organisiert?
- Kann Bildungsarmut gerecht sein?
- Was muss Schule leisten? Was sollen andere leisten?
- Überlastung des Systems? → Indifferenzierung und Externalisierung als „rationale“ Reaktionen?

Vielen Dank
für Ihre
Aufmerksamkeit!



bjoern.hermstein@tu-dortmund.de

Literatur

- Allmendinger, J. (1999): Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, 50. 1, 35–50.
- Allmendinger, J./Leibfried, S. (2005): Bildungsarmut. Zum Zusammenhang von Sozialpolitik und Bildung. In: Opielka, M. (Hrsg.): *Bildungsreform als Sozialreform*. Wiesbaden: VS, 45–60.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baumert, J., Maaz, K., Lühe, J. & Schulz, S. (i.Ersch.). *Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments*. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden. Springer VS.
- Berkemeyer, N./Bos, W./Hermstein, B./Abendroth, S./Semper, I. (2017): *Chancenspiegel - eine Zwischenbilanz*. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Blanck, J. (2015): *Schulische Integration und Inklusion in Deutschland. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer*. In: Kuhl, P./Stanat, P. (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: VS, 153–177.
- Edelstein, W. (2006): *Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut*. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26. 2, 120–134.
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden: VS.
- Solga, H. (2017): *Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft*. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS, 443–486.
- Terpoorten, T. (2014). *Räumliche Konfiguration der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet*. Bochum: ZEFIR-Materialien Band 3.
- Voigt, M. (2018). *Bildungsarmut. Determinanten, Herkunftseffekte und Mechanismen des Hauptschulübertritts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weirich, S., Wittig, J. & Stanat, P. (2016). *Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch*. IQB-Bildungstrend 2016.