pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Ludwig, Sebastian

Bildung, Macht und Lebenschancen. Die Grundbildungsstrategie der UNESCO 'Education for all' und ihr Beitrag zur 'menschlichen Entwicklung'. Eine theoretische Analyse und Fallstudie anhand von Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata (Kalkutta)

Berlin : Logos Verlag 2019, 360 S. - (Dissertation, Freie Universität Berlin, 2017)

Quellenangabe/ Reference:
Ludwig, Sebastian: Bildung, Macht und Lebenschancen. Die Grundbildungsstrategie der UNESCO 'Education for all' und ihr Beitrag zur 'menschlichen Entwicklung'. Eine theoretische Analyse und Fallstudie anhand von Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata (Kalkutta). Berlin : Logos Verlag 2019, 360 S. - (Dissertation, Freie Universität Berlin, 2017) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-333905 - DOI: 10.25656/01:33390; 10.30819/4880

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-333905
https://doi.org/10.25656/01:33390

in Kooperation mit / in cooperation with:

https://www.logos-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Bildung, Macht und Lebenschancen

Die Grundbildungsstrategie der UNESCO ‚Education for All'
und ihr Beitrag zur ‚Menschlichen Entwicklung'

Eine theoretische Analyse und Fallstudie anhand von
Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata (Kalkutta)

Sebastian Ludwig

λογος

Bildung, Macht und Lebenschancen

Die Grundbildungsstrategie der UNESCO ‚Education for All'
und ihr Beitrag zur ‚Menschlichen Entwicklung'

Eine theoretische Analyse und Fallstudie anhand von
Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata (Kalkutta)

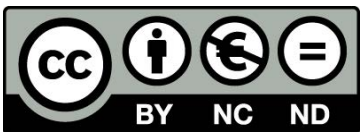
Sebastian Ludwig

Logos Verlag Berlin

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

D188



© Copyright Logos Verlag Berlin GmbH 2019

Alle Rechte vorbehalten.

ISBN 978-3-8325-4880-3

Logos Verlag Berlin GmbH
Comeniushof, Gubener Str. 47,
D-10243 Berlin
Germany

Tel.: +49 (0)30 / 42 85 10 90
Fax: +49 (0)30 / 42 85 10 92
http://www.logos-verlag.de

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung **7**

Abstract **11**

Danksagung **13**

Einleitung **15**

Teil I Verwirklichungs- und Lebenschancen **29**

1.1. Der Begriff Capabilities / Verwirklichungschancen 30
1.2. Capabilities und Lebenschancen 31
1.3. Theorien der Freiheit im Kontext von Entwicklungstheorie und Geschichtsphilosophie 36
1.4. Abgrenzung der Theorien Sens und Dahrendorfs 41
1.5. Soziale Chancen und andere Freiheiten 53
1.6. Soziale Chancen, Ligaturen und politische Partizipation 58
1.7. Armut im Lichte von Freiheit und Gleichheit 63
1.8. Verwirklichungschancen und Funktionen 66
1.9. Operationalisierbarkeit der Verwirklichungs- und Lebenschancen 71
1.10. Zwischenergebnis: Bildung im Kontext von Verwirklichungs- und Lebenschancen **73**

Teil II Die Ligaturen – Macht, Lebenswelt und Kultur **79**

2.1. Machtbeziehungen zwischen Etablierten und Außenseitern **80**
2.1.1. Abgrenzung gegenüber anderen Theorien zu Sozialstruktur und Macht 80
2.1.2. Die Figurationen zwischen Etablierten und Außenseitern 82
2.1.3. Gruppenkohäsion und Macht bei Etablierten und Außenseitern 84
2.1.4. Soziodynamik der Stigmatisierung zum Machterhalt 85

2.1.5. Die Lebenschancen der Etablierten und Außenseiter im sozialen Wandel ... 90

2.2. Die Lebenswelt als Konkretisierung von Ligaturen ... 92

2.2.1. Der Begriff der Lebenswelt ... 92

2.2.2. Der ‚Symbolische Interaktionismus' und Stigmatisierung ... 96

2.2.3. Entwicklung der ‚Kasten-Paria-Beziehung' und des Bildungssystems ... 103

2.2.4. Kollektives Gedächtnis und Kollektive Identität ... 105

2.2.5. Soziale Lebenswelt – Kultur ... 108

2.2.6. Die Kultur der Armut ... 110

2.2.7. Kultur der Armut in der Diskussion ... 113

2.3. Zwischenergebnis: Soziale Identität und Bildungschancen ... 117

Teil III ‚Education for All' im indischen Bildungssystem ... 127

3.1. Verfassungsrecht und Bildungspolitik in Indien ... 130

3.2. Quantitativer Schulbildungserfolg durch Education for All ... 138

3.3. Grundschulbildung in West-Bengalen ... 140

3.4. Zwischenergebnis: ‚Education for All' im indischen Kontext ... 166

Teil IV Lebenswelt von Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata ... 179

4.1. Die Stadt Kolkata ... 180

4.2. Gründe auf Kolkatas Straßen zu leben ... 183

4.3. ‚Straßenkinder' auf Kolkatas Straßen ... 185

4.4. ‚Dichte Beschreibung' sozialer und kultureller Normen ... 194

4.5. Interaktionen von Etablierten und Außenseitern ... 204

4.6. Zwischenergebnis: Die Lebenswelt von Straßen- und SlumbewohnerInnen ... 207

Teil V Biographische Wirkungen von Bildungsbeteiligung 213

Der Zugang zu den Interviewpartnerinnen 215

Fall A – Lakshmi 219
Vorgeschichte und Interviewsituation 219
Kurzporträt 220
Kategoriale Analyse des Interviews 221
Theoretische Analyse des Interviews 239
Fall B – Rina 247
Interviewsituation 247
Kurzporträt 247
Kategoriale Analyse des Interviews 248
Theoretische Analyse des Interviews 265
Fall C – Morjina 271
Interviewsituation 271
Kurzporträt 271
Kategoriale Analyse des Interviews 272
Theoretische Analyse des Interviews 281
Fall D – Nargis 285
Interviewsituation 285
Kurzporträt 285
Kategoriale Analyse des Interviews 286
Theoretische Analyse des Interviews **292**
Fall E – Anjuma 296
Interviewsituation 296
Kurzporträt 296
Kategoriale Analyse des Interviews 297
Theoretische Analyse des Interviews 301

Zwischenergebnis:
Kategoriale und theoretische Analyse der Interviews 303
Ökonomische Sicherheit und Bildungsbeteiligung 303
Bildungsaspirationen 303
Bildungshindernisse 304
Unterschiede der Bildungsinstitutionen 305
Diskriminierung und soziale Abgrenzung 306
Wertekonflikte in der Familie und Nachbarschaft 308
Bildungsgleichheit und Entwertung der Bildungstitel 309
Machtungleichheiten und Korruption 310
Bildungserfolg und Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt 310
Weiterentwicklung des Bildungssystems 311
Tabellarischer Vergleich der Fälle 313

Teil VI Ergebnis der Untersuchung 321

Was ist ‚Menschliche Entwicklung'? 321
Bildung und ‚Menschliche Entwicklung' 330
UNESCO-Bildungsstrategie zur Förderung ‚Menschlicher Entwicklung' 335
Lebenswelt von Straßen- und SlumbewohnerInnen 336
Erfahrungen von Slumbewohnerinnen mit ‚Education for All' 338
Straßen- und SlumbewohnerInnen im Bildungssystem Indiens 344
Alternative Entwicklungen des Bildungssystems 350

Literaturverzeichnis 353
Abkürzungsverzeichnis 359

Kurzfassung

Am Beginn der sog. Entwicklungsdekade fand im Jahr 1990 die World Conference on Education for All der Vereinten Nationen in Jomtien (Thailand) statt. Hier verabschiedeten Regierungen und NGOs eine Resolution, mit der Verpflichtung, allen Kindern bis zum Jahr 2000 die Grundbildung zu ermöglichen. Dies sollte durch die Strategie ‚Education for All' als Gesamtkonzept formaler, non-formaler und informeller Bildung umgesetzt werden. Formale Bildung meint zumeist die allgemeinbildende öffentliche Schule, die vergleichbare Bildungstitel ermöglicht, informelle Bildung ist nicht institutionalisiert, sondern lebensweltlich und alltagsbezogen. Non-formale Bildung soll an informelle Bildungsprozesse anknüpfen, um die Brücke in das formale Bildungssystem zu bauen, damit Bildungstitel erworben werden können. Das übergeordnete Ziel von Bildung gemäß dieser Strategie ist, zu ‚Menschlicher Entwicklung' beizutragen. Dieser Begriff bezieht mehrere Parameter jenseits des Bruttosozialproduktes pro Kopf als den klassischen Gradmesser der Entwicklung eines Landes ein, zum Beispiel die Alphabetisierungsrate oder durchschnittliche Lebenserwartung.

Das Konzept der ‚Menschlichen Entwicklung' ist zurückzuführen auf die Theorie der Verwirklichungschancen (engl. Capabilities) des Nobelpreisträgers Amartya Sen. Nach Sen ist Entwicklung die „Erweiterung der ‚Verwirklichungschancen' der Menschen, genau das Leben führen zu können, das sie schätzen, und zwar mit guten Gründen." Diese Verwirklichungschancen werden durch „persönliche und soziale Umstände" der Individuen bedingt, vor allem aber die Möglichkeiten, diese Chancen auch in Funktionen umzusetzen. Funktionen sind die Ergebnisse, so zu sein oder Dinge zu tun, die Menschen schätzen. Seine Theorie wird mit der Theorie der Lebenschancen von Ralf Dahrendorf verknüpft, da sich beide Theorien gegenseitig ergänzen. Nach Dahrendorf sind Lebenschancen eine Funktion aus Optionen (Wahlmöglichkeiten) und Ligaturen (soziale Bezüge). Mit Ligaturen bezeichnet er das, was Sen als ‚soziale und persönliche Umstände' benennt. Diese Ligaturen werden mit der Theorie der Lebenswelt nach Schütz und Luckmann ausdifferenziert. Die Lebenswelt ist bestimmt durch persönliche und überlieferte Erfahrungen. Dazu gehören auch Erfahrungen von Machtauseinandersetzungen, die mit den Überlegungen von Norbert Elias zu den Beziehungen zwischen Etablierten und Außenseitern greifbar werden. Diese theoretische Erörterung zeichnet ein differenziertes Bild, inwiefern ‚persönliche und soziale Umstände' Verwirklichungschancen, ihre Umsetzbarkeit in Funktionen und damit ‚Menschliche Entwicklung' beeinflussen. Zugleich konkretisiert sich mit der Lebenswelt das,

woran non-formale Bildung anknüpfen muss, um zu ‚Menschlicher Entwicklung' beitragen zu können.

Um zu bestimmen, inwiefern Bildung im Rahmen von ‚Education for All' an der Lebenswelt ihrer Zielgruppen anknüpft und dadurch ‚Menschliche Entwicklung' fördern kann, wird die globale Bildungsstrategie mittels einer Fallstudie anhand der Lebenswelt von Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata (Indien) überprüft. Dazu wird zunächst das indische Bildungssystem mit dem Fokus auf die Bildungsangebote für Straßen- und SlumbewohnerInnen im Kontext der Bildungsstrategie ‚Education for All' beschrieben. In einem nächsten Schritt wird ihre Lebenswelt beschrieben, geht es um die Gründe und Motive, im Slum oder auf der Straße zu leben und um die Sicht der etablierten Bevölkerung auf die Zugezogenen, die Auswirkungen auf ihre Lebensbedingungen haben. Das Motiv der zugezogenen Straßen- und SlumbewohnerInnen ist vor allem die Hoffnung darauf, ein Leben führen zu können, wie sie es schätzen. Dagegen sieht die alteingesessene Bevölkerung in ihnen vor allem Eindringlinge, die es fernzuhalten gilt. Die daraus folgenden, teilweise katastrophalen Lebensbedingungen spiegeln sich in der Lebenswelt, den sozialen und kulturellen Normen der Straßen- und SlumbewohnerInnen wider.

Um konkret, gemäß der Theorie der Lebenswelt, die Erfahrungen von Individuen mit Bildungsangeboten im Rahmen von ‚Education for All' zu erfassen, wurden fokussierte Interviews mit jungen Frauen, die Bildungsangebote in diesem Rahmen genutzt haben, durchgeführt. Der Fokus lag darauf, welchen Einfluss institutionelle Bildung (formale und non-formale) auf ihren biographischen Werdegang hatte. Dabei ging es um ihre Erfahrungen mit Bildungsangeboten und wie diese sich auf sie selbst und ihre sozialen Bezüge (Ligaturen) ausgewirkt haben. Zentraler Punkt war dabei, inwiefern Bildung ihre Erwerbschancen verbessert hat. Die Verbesserung der Erwerbschancen und die damit verbundene Funktion nach Sen, einen adäquaten Arbeitsplatz besetzen zu können, war das Hauptziel der InterviewpartnerInnen, das sie mittels Bildung erreichen wollten. Dies sollte ihnen ein unabhängigeres Leben ermöglichen.

Ergebnis ist, dass formale Bildung, die sich an der Lebenswelt der Etablierten orientiert, diesen einen unschlagbaren Vorteil gewährt. Straßen- und SlumbewohnerInnen müssen sich dagegen von ihrer Herkunftskultur, ihrer Lebenswelt abgrenzen, um im formalen Bildungssystem Erfolg haben zu können. Ihre Ressourcen werden in dieser Abgrenzung umfangreich gebunden. In Kolkata übernehmen non-formale Bildungsangebote die Bildungsinhalte der formalen Schule weitgehend, so dass informelle, lebensweltliche Bildungsprozesse nicht aufgegriffen werden. Dies soll einer effektiveren Hinführung in das formale

System dienen. De facto kann die non-formale Bildung jedoch auch diesem Ziel nicht gerecht werden. Nur wenige Straßen- und SlumbewohnerInnen beenden die Schule im formalen Bildungssystem. Neben diesem grundsätzlichen Dilemma zwischen Lebensweltorientierung und Mainstreaming in das formale System zeigen die Interviews jedoch auch, wie wichtig es ist, Bildung nicht isoliert als Schlüssel zu ‚Menschlicher Entwicklung' zu betrachten, sondern insbesondere elementare Lebensrisiken wie Tod, Krankheit, Arbeitsunfähigkeit abzusichern. Bei den InterviewpartnerInnen hatten solche Schicksalsschläge erheblichen Einfluss auf den Bildungserfolg, waren oft auch Grund, überhaupt im Slum und auf der Straße leben zu müssen. Bildungstitel in Erwerbschancen und -tätigkeit umzusetzen, gelang den InterviewpartnerInnen weitgehend nicht. Aus ihrer Sicht sind dazu vor allem größere finanzielle Ressourcen notwendig und Beziehungen zu Personen, die Personalentscheidungen treffen. Fazit zum Beispiel von Lakshmi ist daher „I could not change my life". Damit Bildung ‚Menschliche Entwicklung' von Angehörigen marginalisierter Bevölkerungsgruppen erweitern kann, ist es sinnvoll, durch Bildung Gruppenprozesse in Gang zu setzen. Derzeit führen Bildungsangebote eher zu einer Individualisierung. Diese führt dazu, dass gebildete Straßen- und SlumbewohnerInnen, die mit ihrer Herkunftskultur zugunsten des Bildungserfolges gebrochen haben, im Falle des Scheiterns keinen Rückzugsraum haben.

Nachdem das Ziel von ‚Education for All' im Jahr 2000 deutlich verpasst wurde, fand es Eingang in die sog. Millennium Development Goals der Vereinten Nationen im Jahr 2000, die bis zum Jahr 2015 umgesetzt sein sollten. Indien hat es geschafft, zu den Ländern zu gehören, in denen im Jahr 2015 fast alle Kinder im schulpflichtigen Alter zumindest eingeschult wurden. Im Rahmen der Sustainable Development Goals wurden die neuen Ziele bis zum Jahr 2030 verabredet. Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Etablierten die ‚Menschliche Entwicklung' aller BürgerInnen Indiens als ihr Interesse ansehen müssen, damit das bildungssoziologische Dilemma überwunden und das Ziel von ‚Education for All', ‚Menschliche Entwicklung' zu bewirken, erreicht werden kann.

Abstract

In 1990, at the beginning of the so-called Development Decade, the World Conference on ‘Education for All’ by the United Nations took place in Jomtien (Thailand). Here, governments and NGOs adopted a resolution with the obligation to ensure basic education for all children by the year 2000. This should be achieved by the strategy ‘Education for all’ to be implemented as an overall concept of formal, non-formal and informal education. Formal education means the general-public schools that provide comparable educational titles; while informal education is not institutionalised, but related to the life-world and everyday life. Non-formal education should build on informal education processes in order to bridge into the formal education system, so that educational titles can be reached. The overall objective of education in accordance with this strategy is to contribute to ‘Human Development’. This term refers more parameters than the gross national product per capita as a classic indicator of development of a country, for example, the literacy rate or life expectancy.

The concept of ‘Human Development’ is found in the theory of ‘realisation opportunities’ (capabilities) of Nobel laureate Amartya Sen. According to Sen, development is the “extension of ‘realisation opportunities’ of the people, to be able to perform the life that they value, with good reasons”. These realisation opportunities are limited by “personal and social circumstances” of individuals, and especially the possibilities to transfer these opportunities also in functions. Functions are the results to be or to do things that people value. His theory can be linked to the theory of “life chances” by Ralf Dahrendorf, since both theories complement each other. According to Dahrendorf ‘life chances’ are a function of options (choices) and ligatures (social relations). He describes with ligatures better what Sen identified as ‘social and personal circumstances’. These ligatures can get differentiated with the theory of the lifeworld by Schütz and Luckmann. The lifeworld is determined by personal and traditional experience. This includes experiences of power struggles that are tangible with the reflections of Norbert Elias on relations between established and outsiders. This theoretical discussion draws a differentiated picture how ‘personal and social circumstances’ influence ‘realisation opportunities’ (capabilities), their feasibility in functions and thus, ‘Human Development’. At the same time, life-world concretised that in which non-formal education must build in order to be able to contribute to ‚Human development’.

To determine to what extent education in the context of ‘Education for All’ is linked to the life-world of the target groups and thus can promote ‘Human Development’ the global education strategy is checked through a case study

based on the life-world of street- and slum-dwellers in Kolkata (India). For this purpose, first the Indian education system is described with a focus on educational opportunities for street- and slum-dwellers in the context of the education policy 'Education for All'. In a next step, the author approaches their life-world. It is about the reasons and motives to live in the slums or on the street and the view of the established population to the newcomers that have an impact on their living conditions. The motive of the street and slum-dwellers is especially the hope of being able to lead a life as valuable for them as Sen decribes 'realisation opportunities'. By contrast, the established population sees them primarily as encroachers that need to keep it off. The consequent, sometimes catastrophic living conditions are reflected in the life-world, as well as in the social and cultural norms of the street- and slum-dwellers.

To concretely capture – in accordance to the theory of life-world theory – experiences of individuals with learning opportunities within the context of 'Education for All', focused interviews were conducted with young women who have utilized training opportunities in this context. The influence of institutional education (formal and non-formal) on their biographical development was focussed. It was about their experiences with education programs and which impact they have on themselves and their social relations (ligatures). The central point was about how education has improved their employment prospects. The improved job opportunities and the associated function according to Sen, to be able to get an adequate job, was the main objective of the interviewees that they wanted to achieve through education. This might allow them a more independent life.

The result is that formal education, which is oriented to the life-world of the established, grants an unbeatable advantage for them. Street- and slum-dwellers instead must distinguish themselves from their culture of origin, their life-world, in order to be successful in the formal education system. Their resources are bound extensively in this demarcation. In Kolkata non-formal education takes over the educational content of the formal school largely so that informal, life-world education processes are not taken into account. This is intended to build a more effective bridge into the formal system. In fact, the non-formal education does not reach this goal either. Only a few street- and slum-dwellers finish school in the formal education system. However, in addition to this basic dilemma between orientation on the life-world and mainstreaming into the formal system, the interviews also show how important it is, to understand education not isolated as the key to 'Human Development', but to protect especially against elementary life risks such as death, illness, inability to work. For the interviewees these fatalities had significant impact on educational

attainment, were often also reason to live at all in the slums and on the streets as such.

The interviewees largely did not succeed in transferring educational titles in employment opportunities and employment itself. In their view, especially larger financial resources are required and social relations to people who decide about appointing personal. Conclusion for example from Lakshmi is therefore “I could not change my life”. In order to extend ‘Human Development’ of persons relating to marginalised groups through education, rather group processes should be put in motion through education. Currently, educational programs are more likely to cause individualisation. This means that educated street and slum-dwellers who have broken with their culture of origin in favour of educational success, in case of failure have no way of return.

After the aim of ‘Education for All’ has been missed clearly in 2000 it found its way into the so-called Millennium Development Goals of the United Nations in 2000, which should be implemented by 2015. India has managed to be among the countries where at least almost all children are enrolled in school age in 2015. The new aims got agreed for the year 2030. The investigation has shown that the established need to look at all the citizens of India as their interest to ensure that the educational sociological dilemma overcome and the goal of ‘Education for All’ to contribute to ‘Human Development’ can be achieved.

Danksagung

Ohne Unterstützung kann eine Dissertation nicht entstehen. Daher möchte ich an dieser Stelle allen danken, die mich bei der Erstellung dieser Dissertation begleitet und unterstützt haben. Ich danke meinem Betreuer Prof Dr. em. Christoph Wulf und meinem Zweitgutachter Prof. Dr. em. Richard Münchmeier. Dankbar bin ich auch dem Ev. Studienwerk Villigst, das mir zunächst mit einem Stipendium für einige Monate ermöglichte, meine Dissertation auf den Weg zu bringen, bevor ich eine Stelle bei der Diakonie Deutschland als Referent antreten konnte. Anschließend habe ich diese Arbeit neben Vollzeitjob und Familie über mehrere Jahre weitergeschrieben. Daher danke ich meinen Eltern und meiner Familie für die große Unterstützung und den Freiraum, diese Arbeit abzuschließen.

Inhaltlich hätte die Arbeit ohne Bezüge nach Kolkata nicht erstellt werden können. Schon während des Studiums ermöglichten mir die damalige Carl-Duisberg-Gesellschaft zusammen mit der Deutschen Kalkutta Gruppe ein entwicklungspolitisches Praktikum über mehrere Monate. Persönlich begleitet hat mich dabei besonders Dierk Hansen. Insbesondere Sujoy Srimal hat mich in die gesellschaftlichen Verhältnisse Indiens eingeführt und sie mir in langen Gesprächen nahegebracht. Ich danke der Organisation Prantik Jana Vikash Samity für die Unterstützung, InterviewpartnerInnen zu finden. Mein besonderer Dank gilt den Straßen- und SlumbewohnerInnen selbst, den ich diese Arbeit widmen möchte, dass sie mich an ihrer Lebenswelt teilhaben ließen. Zu danken ist auch Arthur Fischer, der mir über die Fallstricke der qualitativen Sozialforschung dieser qualitativen Untersuchung hinweghalf und den beiden SprachmittlerInnen Meenakshi Sarkar und Sujoy Das.

Einleitung

Im Jahr 1990 fand in Jomtien (Thailand) die World Conference on Education for All der Vereinten Nationen statt, bei der Regierungsvertreter von 155 Staaten sowie Vertreter von NGOs eine Resolution verabschiedeten, in der sie sich verpflichteten, allen Kindern bis zum Jahr 2000 die Grundbildung zu ermöglichen. Dazu verabschiedeten sie die Strategie ‚Education for All' (EFA). Es wurde darin festgelegt, dass „Grundbildung sowie non-formale Bildung und alternative Bildungsstrategien zur Verringerung des Analphabetismus bis zum Jahre 2000 Vorrang in den nationalen Bildungsplanungen erhalten sollen" (Jessen 1997:45).

Die UNESCO-Strategie ‚Education for All' hat den Anspruch, Bildung für alle zu ermöglichen, und darüber hinaus zu ‚Menschlicher Entwicklung' beizutragen. In Art. 1 der EFA-Deklaration heißt es: „Every person – child, youth and adult – shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs" und weiter: „Basic education is more than an end in itself. It is the foundation for lifelong learning and human development" (UNESCO 1990). Bajpai (2003:367) schreibt: „Human development – interpreted as widening human choices in economic, political, social, and cultural terms – assigns a critical role to education. The new visions of human development will remain an empty rhetoric until education enables people to understand and exercise the choices that are promised by this new vision." Anknüpfend an ihre These wird in dieser Arbeit der Einfluss von ‚Education for All' auf die ‚Menschliche Entwicklung' untersucht.

‚Education for All' ist eine dreigliedrige Grundbildungsstrategie bestehend aus informeller, formaler und non-formaler Bildung (vgl. Lang-Wojtasik 2002:201). Informelle Bildung meint jede Lerntätigkeit, die nicht in irgendeiner Weise institutionalisiert ist. Sie werde als ein lebenslanger Prozess verstanden, bei dem jede Person Wissen, Fähigkeiten, Haltungen und Einsichten aus alltäglichen Erfahrungen und in Beziehung zu ihrer Umgebung – zu Hause, bei der Arbeit, beim Spiel – erwirbt und erweitert (vgl. Coombs/Ahmed 1974:8). Sie sei ungeplant, nicht organisiert oder institutionalisiert und nicht zielgerichtet. Es handle sich um sog. Alltagswissen, ihr wesentliches Merkmal sei ihre Lebensweltlichkeit.

Formale Bildung bezeichnet das institutionalisierte, in der Regel staatliche Bildungssystem, das vergleichbare Bildungsabschlüsse ermöglicht. Ein inflexibler Lehrplan, autoritäres Lehren ohne Partizipation der Lernenden, Prüfungen

seien Bedingungen formaler Bildung (vgl. Lang-Wojtasik 2001:11). In Bezug auf die formale Bildung in Indien schreibt Jessen (1997:49): Das „Curriculum ist zumeist völlig bedeutungslos für die Lebenssituation vieler Kinder, und sie [Grundbildungssysteme, d. A.] geben großen Gruppen von Kindern im Schulalter, besonders Mädchen, nicht die Möglichkeit, am nationalen Bildungssystem teilzunehmen. Resultat ist, daß diese Grundbildungssysteme ineffizient sind und die Entwicklung eines Landes eher behindern als fördern". Da es „einheitliche Curricula für alle Grundschulen gibt, lernen die Armen auf dem Lande oder die Benachteiligten in den Slums der Städte in schlecht ausgestatteten staatlichen Schulen mit wenig motivierten Lehrern nach einem Lehrplan, der grundlegend an ihren Bedürfnissen vorbeigeplant und an der städtischen Mittelschicht ausgerichtet ist. Es wäre stattdessen notwendig, der Mehrheit der Primarschüler Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, mit denen sie in ihrer unmittelbaren Umwelt zu einer Verbesserung der Lebensbedingungen beitragen und sich selbst ein ausreichendes Einkommen sichern können" (Jessen 1997:47).

Non-formale Bildung werde in der Regel gegenüber informeller Bildung auf der Ebene von Lernprozessen und gegenüber formaler Bildung administrativ abgegrenzt (vgl. Lang-Wojtasik 2002:204). Non-formale Bildung liege „zwischen diesen beiden Enden: Sie versucht, Alternativen zum formalen Bildungssystem zu liefern, und teilt mit dem informellen Lernen die Flexibilität und Alltagsrelevanz. […] Mit ihrer Gewichtung, die Bedürfnisse der Lernenden und die situativen und kulturellen Unterschiede zu berücksichtigen, kann sie ein effektives Korrektiv zu den möglichen Gefahren eines monolithischen Systems – eben der formalen Bildung bieten" (Jessen 1997:53f.). Diese Trennung zwischen informeller, formaler und non-formaler Bildung werde in der Praxis jedoch nicht immer durchgehalten (vgl. Lang-Wojtasik 2002:204). Fast alle Publikationen, die sich mit non-formaler Bildung beschäftigen, lehnten sich an die Definition von Coombs und Ahmed an, die als Urheber der non-formalen Bildung gelten (vgl. z.B. Lang-Wojtasik 2002:203f.): „Non-formale Bildung ist jede organisierte, systematische Bildungsaktivität, die außerhalb des formalen Bildungssystems durchgeführt wird, um bestimmte Lernformen für bestimmte Zielgruppen der Gesellschaft, Erwachsene wie auch Kinder anzubieten" (Coombs/Ahmed 1974:8, Übersetzung d. A.).

Die zentralen Aspekte der non-formalen Bildung nach Jessen (1997) und Lang-Wojtasik (2001) sind folgende: AdressatInnen der non-formalen Bildung seien insbesondere sozial und gesellschaftlich benachteiligte Bevölkerungsgruppen. Die Struktur non-formaler Bildungsangebote solle hinsichtlich der Teilnahmebedingungen, der Unterrichtszeit und -dauer und der Lehrmethodik so flexibel sein, dass alle Kinder Zugang zu Bildung haben. Im Gegensatz zum

formalen System sollen hier die Kinder an der Bestimmung der Inhalte und Rahmenbedingungen der Bildung beteiligt werden. Das Curriculum soll auf die Bildungsbedürfnisse der AdressatInnen in ihrer Lebenswelt und die lokalen Bedürfnisse abgestimmt sein. Die Organisation sei dezentral und finde auf lokaler Ebene statt. Sie orientiere sich an Ansätzen von Befreiungs- und Reformpädagogik, im indischen Kontext insbesondere an den pädagogischen Ideen Gandhis. Die Interaktion von Lehrenden und Lernenden nehme eine Schlüsselrolle ein. LehrerInnen sollten einen ähnlichen kulturellen und gesellschaftlichen Hintergrund wie die Zielgruppe haben. Im Mittelpunkt stehe im Gegensatz zum Auswendiglernen der formalen Schule selbstständiges Lernen. Es sollten keine Prüfungen stattfinden, da das Verstehen der Inhalte und nicht die Wiedergabe im Mittelpunkt des Lernens stehe. Im Gegensatz zur formalen Bildung finde non-formale Bildung vor allem in der Muttersprache statt. Non-formale Bildung werde als Teil eines ganzheitlichen, am Gemeinwesen orientierten Entwicklungsansatzes angeboten und damit in andere Strategien zur Verbesserung der Lebensbedingungen in Bezug auf Gesundheit, Nahrung etc. eingebunden. Non-formale Bildung sei lebenswelt- und nachfrageorientiert. Als Nachsorgestrategien schreibt Lang-Wojtasik der non-formalen Bildung eine klare Post-Literacy-Education-Strategie und Rück- und Hinführungsfähigkeit zum staatlichen, formalen Bildungssystem zu. Der Anspruch der ‚Rück- und Hinführungsfähigkeit zum staatlichen, formalen Bildungssystem' wird auch als Mainstreaming bezeichnet, da formale Bildung auch als Mainstream Education bezeichnet wird (vgl. Lang-Wojtasik 2002:205 und Jessen 1997:52).

Nach der World Conference on Education for All in Jomtien 1990 fand 1993 in Delhi die Education for All Conference der neun bevölkerungsreichsten Länder statt, in denen mehr als 70% der Analphabeten weltweit leben.[1] Indiens damaliger Premierminister N. Rao versprach, bis zum Jahr 2000 mindestens 6% des indischen Bruttosozialproduktes für Bildung zur Verfügung zu stellen. Dies hatten schon mehrere Bildungskommissionen seit 1960 gefordert, um bis zum Jahr 2000 allen Kindern in Indien die Grundschulbildung zu ermöglichen. Die Grundbildung sollte auf die Bedürfnisse der armen Bevölkerung zugeschnitten sein und allen Kindern eine Chance zur Bildung ermöglicht werden. Dies sollte unter anderem durch die Integration non-formaler Bildungsaktivitäten erreicht werden.[2]

---

[1] Seitdem haben acht Folgetreffen stattgefunden, siehe http://www.teindia.nic.in/e9/background.html, Abruf am 07.01.2015

[2] http://www.unesco.org/education/pdf/DELHI.PDF, Abruf 07.01.2015

In Dakar (Senegal) fand im Jahr 2000 eine Nachfolgekonferenz der Vereinten Nationen, das World Education Forum statt, wo die Ziele von 1990 reformuliert wurden. Damit einher ging das Eingeständnis, die Ziele bisher nicht erreicht zu haben. Entsprechend den Millennium Development Goals (MDG) der Vereinten Nationen aus dem Jahr 2000 sollten dann bis zum Jahr 2015 alle Menschen dieser Erde alphabetisiert sein und zumindest die Grundschule abgeschlossen haben, um ‚Menschliche Entwicklung' voranzutreiben. Schon im Halbzeitbericht zu den MDG der Vereinten Nationen von 2008 wurde jedoch deutlich, dass trotz Fortschritten das Ziel auch im Jahr 2015 nicht erreicht werden würde. Trotz Fortschritten ist dies nun auch der Fall. Im Rahmen der Post 2015 Development Agenda soll das neue Zieldatum das Jahr 2030 sein. Nur ein Drittel aller Staaten hat im Jahr 2015 alle Bildungsziele erreicht, die Hälfte hat jedoch das Ziel erreicht, dass alle Kinder zumindest eingeschult sind, darunter auch Indien.

Auf der Konferenz in Dakar im Jahr 2000 wurde festgestellt, dass zwar die Einschulungsraten gestiegen waren, jedoch die Geschlechterdiskrepanz und die Zahl derjenigen Schüler, die zwar eingeschult sind, aber nicht regelmäßig am Unterricht teilnehmen, ebenso wie die Zahl der Drop-outs, zugenommen hatten. In der Erklärung von Dakar wird für das Scheitern folgender Grund benannt: „Many governments and agencies have focused their efforts on the easy to reach and they have neglected those excluded from a basic education, whether for social, economic or geographic reasons" (UNESCO 2000:13). Deshalb wird in dieser Erklärung vor allem in Bezug auf Bildung benachteiligter Gruppen gefordert: „Especially those most disadvantaged and excluded, must be guaranteed access to a basic education of decent quality" (UNESCO 2000:57). Hinzu kommen strukturelle Defizite und die unzureichende Qualität der Bildungsangebote: „Most countries have moved towards achieving high enrolment figures, though many children do not attend school regularly and a sizeable proportion fail, are compelled to repeat classes and ultimately give up. This results in high resource wastage in the system, while it inculcates a sense of despair among individuals, and reduces the potential of their human development" (Rampal 2000:2526). Um diese Defizite auszugleichen, sollen formale, non-formale und informelle Lernprozesse so miteinander verbunden werden, dass sie die soziale Integration und eine Kultur des lebenslangen Lernens fördern (vgl. UNESCO 2000:29). Dafür müssen die Bildungssysteme in der Lage sein, relevante Fähigkeiten für das ‚tägliche Überleben' zu vermitteln und kultursensibel zu reagieren (vgl. UNESCO 2000:58ff). Es ist der zentrale Anspruch von EFA, Bildung anzubieten, die sich alltagsorientiert an der Lebenswelt der AdressatInnen orientiert, um ‚Menschliche Entwicklung' zu ermöglichen. Deutlich wird

jedoch, dass die Lebensweltorientierung der non-formalen Bildung ihrem ersten Ziel, dem Mainstreaming der SchülerInnen in das formale Bildungssystem oft konträr gegenübersteht, da sie sich an dem Lehrplan des formalen Systems orientiert, das zur Lebenswelt ihrer AdressatInnen oft keine Bezüge aufweist. Als Grund für die verheerende Situation der Grundschulbildung schreibt Jessen (1997:46): „Bildungsreformen selbst waren meistens entweder an den westlichen Modellen orientiert und deswegen an den Bedürfnissen der Bevölkerung vorbeigeplant oder nur halbherzig implementiert". In Indien ist das Ergebnis: „At the macro level, NFE [non-formale Bildung, der Autor] appeared to have enabled a little over 1 per cent out-of-school children to complete primary level of education and get admission in the formal school system" (Bose 2003:202)[3]. Darin jedoch besteht das Hauptanliegen von ‚Education for All'.

Die Bildungsstrategie der UNESCO ‚Education for All' ist in unterschiedlicher Weise auch für Indien (West-Bengalen, Kolkata) mit Fokus auf die Wechselwirkungen zwischen formaler und non-formaler Bildung evaluiert worden. Der Erziehungswissenschaftler Lang-Wojtasik (2001) vergleicht in seiner Dissertation „Bildung für Alle! Bildung für alle?" beispielsweise zwei nicht-staatliche Anbieter (NGOs) non-formaler Bildung in Bangladesch und Indien miteinander. Jessen (1996) untersucht in seiner Dissertation „Kinder zwischen Arbeit und Schule" die Wirkung non-formaler ‚Special Schools', die KinderarbeiterInnen auf das formale Bildungssystem vorbereiten sollen und warum sie scheitern. Die Sozialwissenschaftlerin an der London School of Economics and Political Science, Geeta Nambissan (2003), untersucht in „Educational deprivation and primary school provision" Bildungsbenachteiligung in Bezug auf formale als auch non-formale Bildungsangebote in Kolkata. Diese drei Arbeiten versuchen in unterschiedlicher Weise Ursachen für den (geringen) Erfolg der Strategie ‚Education for All' zu identifizieren. Während Lang-Wojtasik die Vorzüge der non-formalen Bildung gegenüber der formalen herausstellt, analysiert Jessen insbesondere die fehlende Kompatibilität formaler und non-formaler Bildungsinstitutionen. Nambissan folgert aus ihrer Erhebung in West-Bengalen, dass non-formale Bildung vor allem Mängel des formalen Bildungssystems ausgleicht und widerspricht damit Lang-Wojtasik, der sie als positive Alternative zum formalen System beschreibt.

Als eine Ursache für das bisherige Versagen von EFA wird die starke Orientierung an quantitativen Ergebnissen benannt, ohne dass ausreichend auf Qualität geachtet wurde. So sind durchaus z.B. deutlich erhöhte Einschulungsra-

[3] Im Original ist ein Prozent genannt, aus dem Kontext ergibt sich jedoch, dass vermutlich eher 10 Prozent gemeint sind.

ten zu verzeichnen. Dieses Problem korreliert mit der dazu vorliegenden Forschung, in der qualitative Aspekte der Bildung kaum berücksichtigt werden. EFA wird insbesondere auf der Makroebene und quantitativ evaluiert. Vorliegende Erhebungen analysieren unzureichend die kausalen Zusammenhänge der qualitativen Defizite von Bildung sowie ihre langfristigen Wirkungen, eingebettet in sozialwissenschaftliche Theorien. Die AutorInnen orientieren sich meist nicht an der Lebenswelt der Betroffenen, allenfalls mit einem Defizit-Ansatz. So wird Diskriminierung als ein Problem angeführt, aber ihre gesellschaftlichen Wirkungszusammenhänge und ihre kulturellen Verknüpfungen werden nicht erforscht und im Rahmen von ‚Education for All' reflektiert.

Als Gründe, warum die Ziele von ‚Education for All' nicht erreicht wurden, werden in der indischen Literatur unterschiedliche Ursachen benannt, die in verschiedenen Studien eruiert wurden. Bose (2003:166) fasst sie zusammen als „(i) family and home related factors, (ii) school related factors and (iii) pupil related factors". Diese werden ausführlich aufgeschlüsselt. Gesellschaftliche Dimensionen bleiben jedoch unterbelichtet. Allenfalls stellt er fest: „These factors operate with greater intensity among the poor and among lower castes, tribal communities, landless labourers, migrant workers, and some religious groups. Fortunately, negative attitudinal factors are undergoing a change and education is increasingly being viewed as necessary for both boys and girls, even among the poor and backward classes" (Bose 2003:166). Dies verdeutlicht, dass zwar eine Korrelation zwischen ausbleibendem Bildungserfolg und bestimmten gesellschaftlichen Gruppen festgestellt wird. Der kausale Zusammenhang für einen nun stattfindenden Wandel wird jedoch darauf beschränkt, dass nun auch arme und rückständige Klassen Bildung zunehmend als notwendig ansehen. Die Möglichkeit einer gesellschaftlich bedingten Bildungsbenachteiligung bleibt unerwähnt.

Die Anforderungen an Grundbildung, um auch Lebenschancen von Straßen- und SlumbewohnerInnen zu erweitern, enthält zumindest folgende zwei Aspekte: „Grundbildung sollte im Kontext eines Entwicklungslandes zwei Aufgaben parallel erfüllen können: einerseits Schüler auf die Sekundarstufe und eine akademische Laufbahn vorzubereiten, andererseits Kinder für ein Arbeitsleben genügend handwerkliche und technische Kenntnisse sowie eine gewisse Allgemeinbildung mitzugeben, so daß diese nicht als ungelernte Arbeiter in den gleichen Teufelskreis der Armut geraten wie die Eltern. Diese zweite Gruppe von Schülern ist bei der Planung des indischen Grundbildungscurriculums nicht berücksichtigt worden" (Jessen 1997:111). Hier wären sicher weitere Aufgaben zu ergänzen, die, wie für Bildung allgemein, auch im Kontext eines Entwicklungslandes gelten sollten, wie die Bildung der Persönlichkeit.

Es gibt weitgehend einheitliche nationale bzw. bundesstaatliche Lehrpläne im Rahmen institutioneller bzw. formaler Bildung, um die Möglichkeit vergleichbarer Bildungsabschlüsse und damit Chancengleichheit zu weiterführender Bildung für alle zu schaffen. Im Zusammenspiel mit mehr Bildungsbeteiligung, so die Annahme, sollte sich mehr Bildungsgleichheit, zumindest mehr Bildungsgerechtigkeit einstellen. Erhöhte Bildungsbeteiligung führt jedoch weder automatisch zu mehr Bildungsgerechtigkeit noch zu mehr Chancengleichheit. Bildung knüpft immer am Individuum und seinen spezifischen Erfahrungen an, strukturiert und erweitert diese. Diese Erfahrungen, die die Lebenswelt (Schütz und Luckmann 2003) konstituieren, sind aber höchst individuell, d.h. unterschiedlich. Die avisierte Gleichbehandlung wird de facto zu einer Ungleichbehandlung, wenn die Individualität von Bildungsprozessen nicht beachtet wird. Das Dilemma, das sich hieraus für die Diskriminierten ergibt, analysieren Grundmann u.a. (2004:47) in hervorragender Weise: „Der konflikthafte Gegensatz, der hier zwischen lebensweltlich relevanter und institutionell geforderter Bildung besteht, führt in der Perspektive der Kinder und Jugendlichen zu einer alternativen [Hervorh. d. A.] Entscheidungssituation für oder gegen die Schule, welche die gesamte soziale Identität involviert […]. Zur Wahl stehen […] die divergenten sozialen Rationalitäten von Schule, Ausbildung und sozialen Aufstiegshoffnungen auf der einen Seite, von Renitenz, Milieuzusammenhalt und prekärer Arbeit auf der anderen Seite. Die Handlungsbefähigungen und Kompetenzen, die in der einen Welt zählen, sind in der jeweils anderen nichts wert.“ Dabei klingen ‚Renitenz‘, ‚Millieuzusammenhalt‘ und ‚prekäre Arbeit‘ nicht gleichermaßen erstrebenswert wie ‚soziale Aufstiegshoffnungen‘. Es geht hier jedoch um nicht weniger als das Zurechtfinden im Herkunftsmilieu, also der sozialen Bezüge und Identität. Es geht um Fähigkeiten des Überlebens, sollte der Bildungsaufstieg nicht gelingen, was aus strukturellen Gründen und institutioneller Diskriminierung oft sehr wahrscheinlich ist. Dieses bildungssoziologische Dilemma zwischen lebensweltlicher und institutioneller Bildung findet sich auch in der UNESCO-Strategie wieder: Sie soll einerseits lebensweltliche Bildung (life skills & informelle Bildung) fördern, als auch anerkannte Bildungsabschlüsse durch Bildungsinstitutionen ermöglichen und dadurch zu ‚Menschlicher Entwicklung‘ beitragen.

Der Theorie Dahrendorfs entsprechend sind Lebenschancen eine Funktion aus Optionen und Ligaturen. Übertragen auf Bildung entsprechen die Optionen der Eröffnung anerkannter institutioneller Bildungsabschlüsse und die Ligaturen der lebensweltlichen Bildung. Die Theorie der Lebenschancen lässt sich in hervorragender Weise mit der Theorie der ‚Menschlichen Entwicklung‘ von Amartya

Sen (2002), die hinter dem Konzept ‚Human Development' steht, verbinden und dadurch den Widerspruch verdeutlichen.

Anhand einer Fallstudie soll nun aufgezeigt werden, wie sich das von Grundmann u.a. (2004) beschriebene Dilemma der ‚alternativen Entscheidungssituation' zum Postulat der Theorie der Lebenschancen als einer Funktion aus Optionen (institutionelle Bildungsabschlüsse) und Ligaturen (lebensweltliche Bildung) darstellt. Weder Optionen ohne Ligaturen noch Ligaturen ohne Optionen eröffnen neue Lebenschancen, d.h. beide Alternativen, informelle oder formale Bildung allein eröffnen demnach keine neuen Lebenschancen, sondern nur aufgrund ihres gemeinsamen Optimums, das in non-formaler Bildung bestehen könnte. So geht es in der empirischen Untersuchung auch darum, ob und wie sich dieses Dilemma empirisch zeigt und wie Menschen damit umgehen, ob es ihnen gelingt, dennoch ein Optimum an Lebenschancen zu erreichen.

Mittels der Fallstudie und mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Theorien wird somit der Erfolg der globalen Strategie ‚Education for All' im lokalen Kontext von Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata analysiert.[4] Im Rahmen ihrer Lebenswelt werden die kulturellen und sozialen Verknüpfungen erforscht, auf die Bildung im Rahmen von EFA, die zu ‚Menschlicher Entwicklung' beitragen soll, eine Antwort geben muss. In Kolkata konzentrieren sich die Problemlagen, auf die EFA und das Konzept der ‚Menschlichen Entwicklung' fokussieren. Deshalb ist es sinnvoll, hier eine lokale Fallstudie zur Überprüfung der globalen Strategien anhand einer Zielgruppe, die zu ihren wesentlichen AdressatInnen gehören, zu verorten. Anhand vorhandener empirischer Studien, eigener Befragungen und Beobachtungen wird der Zusammenhang verschiedener Bildungszugänge mit Indikatoren der ‚Menschlichen Entwicklung' im gewählten Untersuchungskontext zu analysieren sein.

Ausgangspunkt für die empirische Erhebung ist Prantik, eine in Kolkata seit 30 Jahren arbeitende NGO, die jedes Jahr ca. 3.000 SchülerInnen in ihre non-formalen Schulen aufnimmt, die entsprechend ‚Education for All' zum Zwecke des Abschlusses anerkannter Bildungsabschlüsse auf die Integration im formalen (staatlichen) Schulsystem (Mainstreaming) vorbereitet und deshalb nach dessen Lehrplan unterrichtet werden – der nichts mit ihrer Lebenswelt oder der Entwicklung von ‚life skills' zu tun hat, wie es die UNESCO-Strategie vorsieht. Nur ca. fünf dieser 3.000 SchülerInnen schließen nach ihrem Mainstreaming im formalen System die 10. Klasse tatsächlich ab (Prantik 2003:7). Damit werden

[4] Im Jahr 2012 lebten 863 Mill. Menschen bzw. ein Drittel der urbanen Bevölkerung in sog. Entwicklungsländern in Slums (UNESCO 2015:100). Dem entspricht auch ihr Anteil in Kolkata.

offensichtlich beide Ziele, lebensweltliche Bildung zu fördern als auch institutionelle Bildungsabschlüsse zu ermöglichen, nicht erreicht. Wie sich dies individuell zeigt, soll durch Interviews zum biographischen Werdegang ehemaliger SchülerInnen von Prantik analysiert werden, um Rückschlüsse auf die Bildungsstrategie ziehen zu können.

Die zentrale Fragestellung der vorliegenden Studie ist: Inwiefern kann das Ziel der UNESCO- Bildungsstrategie ‚Education for All', zur ‚Menschlichen Entwicklung' beizutragen, erreicht werden? Die Beantwortung dieser Frage erfolgt anhand einer theoretischen Erörterung sowie empirischen Fallstudie, mit der Leitfrage, welchen Einfluss institutionelle Bildung im Rahmen von ‚Education for All' auf den biographischen Werdegang von Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata hat.

Wenngleich die Grundbildungsstrategie ‚Education for All' sich auf informelle, formale und non-formale Bildung bezieht, ist informelle Bildung als (allein) lebensweltliche Bildung durch staatliche Programme kaum und nur mittelbar beeinflussbar. Daher wird in dieser Arbeit, in der die Wirkung einer politischen Strategie untersucht werden soll, vor allem die Wirkung von institutionalisierter Bildung in Form formaler oder non-formaler Bildung fokussiert. Die informelle Bildung wird durch den Fokus auf die Lebenswelt der Straßen- und SlumbewohnerInnen einbezogen, ihre Erfahrungen, die der Kern informeller Bildung sind.

Um den Beitrag der UNESCO-Strategie zu menschlicher Entwicklung analysieren zu können, wird im ersten Kapitel die hinter dem Konzept zur ‚Menschlichen Entwicklung' stehende Theorie von Amartya Sen (2002) zu den Verwirklichungschancen (Capabilities) eingeführt. Dieser Schritt dient auch dazu, die Kritik, Bildung und ‚Menschliche Entwicklung' würden allein quantitativ gemessen, aufzugreifen und den materiellen Gehalt hinter den statistischen Daten zu erfassen. Die Theorie Sens wird sodann mit der Theorie der Lebenschancen von Ralf Dahrendorf (1979) verbunden. Diese beiden Theorien der Freiheit – wie sie ihre Verfasser nennen – ergänzen und differenzieren sich gegenseitig aus. Während Sen stärker die Zugänge zu gesellschaftlichen Ressourcen aus einer ökonomischen Perspektive theoretisiert, nimmt Dahrendorf die sozialen Bezüge stärker aus einer philosophischen Perspektive in den Blick. Analog zu den divergierenden Ansprüchen der Bildungsstrategie schreibt Dahrendorf „Lebenschancen sind eine Funktion von Optionen und Ligaturen". Demnach fokussiert die formale Bildung vor allem auf die Erweiterung von Optionen, indem sie anerkannte, vergleichbare Bildungsabschlüsse ermöglicht, während non-formale Bildung die Festigung der Ligaturen im Blick haben

sollte, indem sie sich an der Lebenswelt der Lernenden orientiert. Dahrendorf zufolge erweitern sich Lebenschancen nur, wenn beide, Optionen und Ligaturen, miteinander so verbunden sind, dass sie sich gegenseitig befördern. Funktion heißt hier, der hypothetische Nullwert eines Faktors führt auch zu einem Ergebnis gleich Null, ein Optimum entsteht, wenn beide Faktoren einen hohen Wert haben.

Die sozialen Bezüge, Ligaturen, sind geprägt von gesellschaftlichen Machtstrukturen. Im zweiten Kapitel werden daher die machttheoretischen Überlegungen von Norbert Elias (1993) herangezogen, um die Ligaturen Dahrendorfs mit dem Begriff der Figurationen zwischen Etablierten und Außenseitern auf der Makroebene strukturell genauer zu erfassen. Hier wird eine Abgrenzung vorgenommen, warum die Kastentheorie, die häufig zur Beschreibung der indischen Gesellschaft herangezogen wird, nicht geeignet erscheint. Die Theorie der Lebenswelt von Schütz und Luckmann (2003) dagegen, die anschließend in diesem Kapitel eingeführt wird, ermöglicht eine weitere inhaltliche Ausdifferenzierung der Ligaturen auf der Mikroebene. Schütz und Luckmann beschreiben, wie (soziale) Erfahrungen das Bewusstsein des Einzelnen prägen und Entscheidungen und Handeln einzelner Personen hervorbringen. So kann abgeleitet werden, wie soziale Bezüge (Ligaturen) entstehen. Sie werden symbolisiert durch kulturelle und soziale Normen und bestimmen die Kultur einer Gruppe von Menschen, die Ligaturen teilen. Um noch stärker den Blick vom Einzelnen wieder zur sozialen Gruppe hin zur Makroebene zu wenden, kann die Theorie der Lebenswelt mit dem ihr theoretisch verwandten ‚Symbolischen Interaktionismus' und den Überlegungen zum ‚Kollektiven Gedächtnis' und der ‚Kollektiven Identität' ergänzt werden. So spannt sich der Bogen von Elias' Machttheorie über die individuelle Lebenswelt bis zur Kulturtheorie. Hier soll insbesondere die ‚Theorie der Armut', einem Versuch Oscar Lewis' die Kultur der Armen zu beschreiben, kritisch aufgenommen werden.

Vor diesem theoretischen Hintergrund wird im dritten Kapitel nach einer einordnenden Darstellung von Grundbildung in Indien in seine politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen in Bezug auf formale und non-formale Bildungsangebote im Bundestaat West-Bengalen, dessen Hauptstadt Kolkata ist, konkret der Frage nachgegangen werden, inwiefern non-formale Bildung, durch ihren Anspruch des Mainstreaming, der Vorbereitung der SchülerInnen auf das formale Bildungssystem und ihres damit verbundenen auch inhaltlichen Bezuges auf die formale Bildung einerseits, ihrem Anspruch der Lebensweltorientierung andererseits nachkommen kann oder, ob sie schon allein strukturell bedingt nur Mängel des formalen Bildungssystems auszugleichen vermag und daher faktisch nur eine Form substandardisierter formaler Bildung ist, wie Nambissan (s.o.)

kritisiert. Dazu wird das formale Bildungssystem in seinen Grundzügen beschrieben und herausgearbeitet, welche Rolle die non-formale Bildung spielt, um die Bildungsbeteiligung insbesondere marginalisierter Bevölkerungsgruppen zu erhöhen, wie es ihr Anspruch ist. Es wird insbesondere die Situation beschrieben, wie sie sich zu der Zeit nach dem Beschluss der UNESCO-Strategie ‚Education for All' und als die InterviewpartnerInnen, deren Aussagen im Teil V interpretiert werden sollen, zur Schule gegangen sind, dargestellt hat. Gleichwohl wird auch auf die aktuelle Situation Bezug genommen, wie sie sich weiterentwickelt hat.

Im vierten Kapitel wird eine Annäherung aufgrund eigener Beobachtungen – Bezug nehmend auf andere Autoren – an die Lebenswelt von Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata vorgenommen, um zu beschreiben, worauf sich non-formale Bildung beziehen muss, wenn sie lebensweltorientiert sein soll. Ihre Lebenswelt im Kontext gesellschaftlicher Machtbeziehungen beschreibt die Ligaturen, die gemeinsam mit den Optionen eine Funktion bilden, deren Ergebnis mehr oder weniger Lebenschancen sind und damit ‚Menschliche Entwicklung', zu der die Bildungsstrategie ‚Education for All' beitragen soll.

Im fünften Kapitel werden qualitative Interviews, die mit Straßen- und SlumbewohnerInnen, die nach der Verabschiedung der Grundbildungsstrategie ‚Education for All' in den 1990er Jahren institutionelle, formale oder non-formale Bildungsangebote genutzt haben, durchgeführt wurden, ausgewertet. Zentral ist hier die Frage, welchen Einfluss institutionelle Bildung auf ihren biographischen Werdegang im Kontext ihrer Lebenswelt hatte und wie ihre eigenen Freiheiten sich dadurch entwickelt haben und damit ‚Menschliche Entwicklung' auf individueller Ebene stattgefunden hat. Die auf den biographischen Werdegang und Bildung fokussierten narrativen Interviews werden zunächst dargestellt und dann vor dem eingeführten theoretischen Hintergrund jeweils analysiert. Das Kapitel schließt damit, dass typische Faktoren für den Einfluss non-formaler Bildung auf den biographischen Werdegang von Straßen- und SlumbewohnerInnen herausgearbeitet werden.

Im abschließenden *sechsten Kapitel (Ergebnis der Untersuchung)* werden die empirischen Befunde in das theoretische Gerüst eingefügt und geprüft, inwiefern sie generalisierbar sind. Dadurch kann die Untersuchung von ‚Education for All' in diesem lokalen, lebensweltlichen Kontext Schlussfolgerungen auf die globale Strategie ermöglichen. Sie können für die strategische Planung von Bildungsprogrammen, aber auch für die konkrete Arbeit entwicklungspolitischer NGOs im Bereich Bildung hilfreich sein.

Teil I Verwirklichungs- und Lebenschancen

Um die Wirkungen institutioneller Bildung im Rahmen von ‚Education for All' auf den biographischen Werdegang von Straßen- und SlumbewohnerInnen zu analysieren, bedarf es eines theoretischen Rahmens. Dazu soll in einem ersten Schritt die Theorie der Verwirklichungschancen (Capabilities) von Amartya Sen hinter dem Konzept ‚Human Development' (Menschliche Entwicklung), zu der Bildung beitragen soll, eingeführt und mit der Theorie der Lebenschancen von Ralf Dahrendorf verbunden werden.[5] Es wird zu zeigen sein, dass die Verbindung dieser im Wesentlichen ökonomischen Theorie mit der aus einer philosophischen Tradition kommenden Theorie der ‚Lebenschancen' von Dahrendorf [6] sehr nutzbringend insbesondere für den hiesigen Forschungsgegenstand – aber auch darüber hinaus – sein wird. Beide bewegen sich, aus unterschiedlichen Denkschulen kommend, aufeinander zu und stellen miteinander vereinbare, sich gegenseitig ergänzende Theorien auf, die Lücken der jeweils anderen zu füllen vermögen. Die Verbindung ist für diese Arbeit vor allem deshalb relevant, da ‚Education for All' auf dem Konzept der ‚Menschlichen Entwicklung' beruht, es unzureichend umsetzt, aber auch in der zugrunde liegenden Theorie Aspekte unterbelichtet bleiben, die mithilfe der Theorie Dahrendorfs ausgeleuchtet werden können. Nach der Einführung und Verbindung beider Theorien soll dies in diesem Kapitel erarbeitet werden.

---

[5] Dahrendorf selbst hat seine Theorie mit der Sens in Verbindung gebracht und stellt fest: „Damit wird eher das Vokabular als die Theorie von Sen geändert", vgl. http://www.nzz.ch/article7RQLD-1.497542, Abruf 24.08.2015

[6] Obwohl der Begriff der Lebenschancen auch von anderen verwendet wird, beziehe ich mich auf Dahrendorf, da er als einziger eine eigenständige Theorie zu diesem Begriff entwickelt hat, auf die sich andere beziehen, vgl. Beck (1996), Elias (1987). Beck sieht Individualisierungsprozesse als Eröffnung von Lebenschancen an im Gegensatz zur Auffassung von Elias, der eher die negativen Effekte von Individualisierungsprozessen, eben den Verlust traditioneller Bindungen und die Vereinsamung betont. Die Diskussion orientiert sich damit an der von Dahrendorf vorgegebenen Definition von Lebenschancen. Lebenschancen werden zumeist in Bezug auf Ungleichheit und soziale Schichtung verwendet, vgl. Geißler (1994), der schichtspezifische Chancen und Risiken in sechs wichtigen Lebensbereichen (Bildungssystem, politische Teilnahme, Arbeitswelt, Gesundheit, Kriminalität, Alter) analysiert. Glatzer/Ostner (1999) betrachtet Lebenschancen spezifischer Gruppen wie Frauen, Kinder und alter Menschen. Rodemers (1986) definiert die Lebenslage als Einheit von Lebensbedingungen und Lebenschancen: „Lebenschancen umfassen die Gesamtheit aller Möglichkeiten, die von einem Individuum oder einer eindeutig bestimmten und abgegrenzten Personengruppe zur persönlichen anlage- und neigungsgemäßen legalen Entfaltung, Selbstverwirklichung und Identitätsbildung genutzt werden können" (1986:6f).

1.1 Der Begriff Capabilities / Verwirklichungschancen

Sens zentraler Begriff ist der Begriff der Capabilities. Capabilities sind zunächst auf das Gemeinte hin zu prüfen, da es nicht ohne Verlust semantischen Inhalts möglich ist, ihn ins Deutsche zu übersetzen. Heinrichs (2008:54) schreibt: „Capabilities sind zwischen den individuellen Fähigkeiten von Einzelpersonen, den abilities oder capacities und den ihnen zu Gebote stehenden, gesellschaftlichen und durch die Umwelt bedingten Möglichkeiten possibilities, options einzureihen". Im Deutschen werde Capability häufig mit „Fähigkeit"[7] übersetzt. „Dies ist aber gemäß der gerade aufgeführten Mittelstellung zwischen individuellen (Fähigkeiten) und gesellschaftlichen Aspekten der Lebensführung unzureichend. Mit dem Begriff der Fähigkeiten würden lediglich die individuellen Eigenschaften von Personen erfasst. Auf der anderen Seite würden mit dem Begriff ‚Möglichkeiten' nur die externen Umstände impliziert, nicht aber die menschliche Eigenschaft, zu bestimmten Funktionen imstande zu sein" kritisiert Heinrichs (ebd.). Der Begriff Fähigkeit ist an sich nicht auf das Individuum beschränkt, sondern ein Individuum kann auch aufgrund außerhalb von ihm liegender Umstände unfähig sein, etwas zu tun. Im Sprachgebrauch wird jedoch diese Bindung an das Individuum zumeist angenommen, weshalb die Kritik durchaus berechtigt erscheint. Der Begriff Capabilities von Sen wird im deutschen Sprachraum auch mit ‚Verwirklichungschancen' übersetzt (vgl. Sen 2002, vgl. Heinrichs ebd.). Diese Übersetzung ist ebenso problematisch. Während ‚Fähigkeiten' semantisch sehr an das Individuum, sind ‚Verwirklichungschancen' stark an die außerhalb des Individuums liegenden Möglichkeiten geknüpft. Heinrichs (ebd.) schlägt den Begriff „Befähigung" vor. Wenngleich im Folgenden in Analogie zu den Zitaten aus Sens übersetztem Buch der Übersetzung als ‚Verwirklichungschance' gefolgt wird, erscheint auch die Übersetzung der Capabilities als ‚Potential' geeignet. Der Begriff ‚Potential' ließe ausreichend Raum für die verschiedenen Facetten von Sens neoaristotelischer Theorie der Capabilities, scheint jedoch schwer operationalisierbar zu sein. Im Begriff des Potentials ist auch die Verbindung zur Theorie der Lebenschancen von Dahrendorf zu sehen. Potential wäre im Sinne einer angemessenen Chance zu verstehen – angemessen in dem Sinne, dass in ihr tatsächlich die

[7] „Befähigung" bspw. Heinrichs 2008, er schreibt: „Der deutsche Ausdruck impliziert, dass Menschen immer schon über Anlagen zu Fähigkeiten verfügen, aber erst durch zusätzliche Umstände dazu befähigt werden, diese zu entwickeln und auszubilden", aber dies tut meines Erachtens auch der Begriff Befähigung.

Möglichkeit auf Verwirklichung für das Individuum im Rahmen seiner (sozialen) Welt liegt.

1.2 Capabilities und Lebenschancen

So greift Dahrendorf mit seiner Theorie auf Aristoteles' Dialektik von „Potential und Aktualität, dessen, was sein könnte, und dessen, was ist" zurück (Dahrendorf 1979:84). Darin liege der zentrale Aspekt der Lebenschancen als einer sozialen Theorie des Wandels: Der Funke, der sozialen Wandel oder gar Revolutionen auslöse, sei Hoffnung. Hoffnung nicht auf etwas Jenseitiges, sondern etwas in den Ligaturen angelegten Möglichem, „eine gewisse Vorstellung von dem, was nach der Revolution kommt, Hoffnung in der Form eines Bildes von Zukunft" (Dahrendorf 1979:225). Mit dem Prinzip Hoffnung wendet er sich auch gegen einen konservativen Freiheitsbegriff, wenn er sagt: „Freiheit wird dann nichts anderes als die Realisierung der Lebenschancen von hier und heute. […] Es geht hier nicht um die Forderung nach immer mehr von dem, was es schon gibt" (Dahrendorf 1979:128f). Welche Schwierigkeiten auftreten, Hoffnung auf sozialen Wandel als unabdingbares Element für die Erweiterung von Lebenschancen zu generieren, wird an späterer Stelle noch zu erörtern sein. Hoffnung gedeiht auf der Erfahrung, dass sich Hoffnungen erfüllt haben; dass es sich lohnt, zu hoffen, sich verwirklichen zu können und aus der Hoffnung heraus aktiv zu werden. Hoffnung kann jedoch von Erwartung verschieden sein, die sich stärker aus Erfahrungen speist und Hoffnungen entgegenstehen kann. Dies wird im Abschnitt zur Entstehung der Lebenswelt zu erörtern sein (siehe Abschnitt 2.2.1). In Bezug auf Bildung steht die Erfüllung von Hoffnung jedoch erst am Ende eines langen Weges voller Ungewissheit, ob sich diese (immense) Investition lohnen wird, vor allem, umso weniger es sich um direkt anwendungsorientierte Bildung, sondern um Bildung, die anschließend Zugänge eröffnen soll, handelt.

Sen und Dahrendorf wenden sich beide gegen den in der Entwicklungstheorie häufig herangezogenen Utilitarismus (siehe Abschnitt 1.4.1), da er nur das tatsächliche Leben von Menschen in den Blick nimmt, um z.B. soziale Ungleichheit zu bestimmen, nicht aber die Freiheit, die ihnen ein größeres Potential von Alternativen biete. Wenn es jedoch darum geht, die Lebensperspektiven durch Bildung zu verbessern, so gehe es nicht allein um die Analyse eines Zustandes, sondern darum, was potentiell tatsächlich möglich ist. Sozialer Wandel finde jedoch nur in Hoffnung und Erwartung auf etwas Neues statt. Sen und Dahrendorf theoretisieren diese Freiheit, das Potential zu verwirklichen unter Berufung auf Aristoteles' Paradigma vom ‚Guten Leben'. Auf das

Potential zu rekurrieren, dies sei hier vorweg erwähnt, wird nicht allein zu dem Ergebnis führen, Benachteiligte könnten angesichts des Potentials, das sie haben, mehr umsetzen als sie tatsächlich verwirklichen. Die Veränderung des Blickwinkels auf das Potential zeigt ebenso die Möglichkeit des Gegenteils auf: Dass Zugänge zu Einkommensquellen oder Bildungsangeboten oder vorhandene Ressourcen nicht genutzt werden können. Und es stellt die Frage nach den Faktoren, warum sie nicht nutzbar sind und beantwortet diese im Fokus auf die Multidimensionalität, bei denen Zugänge zu Angeboten und Ressourcen eine zwar notwendige, aber nicht allein hinreichende Voraussetzung für Verwirklichungs- oder Lebenschancen sind. Dies meint, dass individuelle und gesellschaftliche Faktoren in einem Wechselspiel zu einander stehen und sich daraus ein bestimmtes Potential ergibt, das sich durch die Veränderung eines Faktors erweitern oder verringern kann. Zugespitzt heißt dies auch, dass die Vergrößerung einer Ressource im Wechselspiel mit anderen Faktoren dazu führen kann, dass Lebensqualität sogar sinkt.

Sens Theorie (2002) ist eine Entwicklungstheorie aus einem makroökonomischen Blickwinkel und in diesem Lichte eine Theorie der Freiheit, wie auch der englische Originaltitel seines Buches, in dem er seine Theorie entwirft, deutlich macht: Development as Freedom.[8] Er beschreibt Capabilities wie auch Dahrendorf die Lebenschancen als ein Potential für individuelles Handeln im Rahmen gesellschaftlich und sozial bestimmter Handlungsfreiheit:

„Wir können, so die hier vorgetragene These, nicht umhin, die Bedeutung verschiedener Formen von Freiheit bei der Bewältigung des Elends anzuerkennen. Letztlich ist das individuelle Handeln entscheidend, wenn wir die Mängel beheben wollen. Andererseits ist die Handlungsfreiheit, die wir als Individuen haben, zwangsläufig bestimmt und beschränkt durch die sozialen, politischen und wirtschaftlichen Möglichkeiten, über die wir verfügen. Individuelles Handeln und soziale Einrichtungen sind zwei Seiten einer Medaille. Es ist sehr wichtig, gleichzeitig die zentrale Bedeutung der individuellen Freiheit *und* die Macht gesellschaftlicher Einflüsse auf Ausmaß und Reichweite der individuellen Freiheit zu erkennen. Wenn wir die uns bedrängenden Probleme lösen wollen, müssen wir in der Freiheit des Einzelnen ein soziales Gebot sehen." (Sen 2002:9f, Hervorhebung i. O.).

Sens Fokus ist die individuelle Freiheit, deren tatsächlicher Gebrauch durch soziale Einrichtungen erst ermöglicht wird. Demnach greift die Gewährung

[8] Verschiedene Aspekte seiner Theorie hat er schon in vorhergehenden Veröffentlichungen entwickelt, z.B. in: Equality of what? (1982), On Economic Inequality (1973), The standard of Living (1985) und Quality of Life (Nussbaum/Sen 1993).

bürgerlicher Freiheiten unbeachtet ihrer tatsächlichen Anwendungsmöglichkeiten zu kurz. Die Macht gesellschaftlicher Einflüsse, der Sen neben der individuellen Freiheit zentrale Bedeutung beimisst, wird in Teil II eingehend erörtert. Was Sen als Capabilities beschreibt, ist dem Begriff Lebenschancen Dahrendorfs vergleichbar. Er bezeichnet gleichsam die Freiheit des Individuums im Zusammenspiel mit gesellschaftlich bzw. sozial vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten und einem daraus resultierenden Potential. Daher sieht Sen in der Freiheit ein ‚*soziales* Gebot' und Dahrendorf sagt: „Freiheit ist eine moralische und politische Forderung; Lebenschancen sind ein sozialer Begriff" (Dahrendorf 1979:61):

Dahrendorf (1979:50f) definiert: „Lebenschancen sind eine Funktion von zwei Elementen, *Optionen* und *Ligaturen*, die unabhängig voneinander variieren können und in ihrer je spezifischen Verbindung die Chancen konstituieren, die das Leben der Menschen in Gesellschaften prägen. [...] Optionen sind in sozialen Strukturen gegebene Wahlmöglichkeiten, Alternativen des Handelns. Sie sind es, die wir meinen, wenn wir von Gelegenheiten sprechen, von Richtungen, in die der einzelne kraft seiner sozialen Position gehen kann (auch wenn sie ihm vielfach durch seine Rollen vorgeschrieben werden). [...] Optionen sind also strukturelle Wahlmöglichkeiten, denen als Aktionen individuelle Wahlmöglichkeiten entsprechen. […] Ligaturen sind Zugehörigkeiten, man könnte sie auch Bindungen nennen. Wiederum geht es um strukturell vorgezeichnete Felder menschlichen Handelns. Der einzelne wird kraft seiner sozialen Positionen und Rollen in Bindungen und Ligaturen hineingestellt. Diese sind für ihn oft mit emotionalen Gewichten geladen […] Vom Standpunkt des einzelnen stellen sich Ligaturen als Bezüge dar. Sie geben dem Ort, den er innehat, Bedeutung. Überhaupt kennzeichnet Ligaturen das Element des Sinns und der Verankerung, während Optionen das Ziel und den Horizont des Handelns betonen. Ligaturen stiften Bezüge und damit die Fundamente des Handelns; Optionen verlangen Wahlentscheidungen und sind damit offen in die Zukunft"

und aus der Sicht des Individuums:

„Individuen haben in ihrer gesellschaftlichen Existenz Lebenschancen; ihre Lebenschancen können sie zur Entfaltung bringen oder zerbrechen; aber ihr Leben ist eine Antwort auf diese Chancen. Lebenschancen sind Formen. Sie können zu groß sein für den einzelnen und ihn herausfordern, sich zu strecken und zu wachsen; sie können auch zu begrenzt sein und ihn zum Widerstand herausfordern. Lebenschancen sind Möglichkeiten des individuellen Wachstums, der Realisierung von Fähigkeiten, Wünschen und Hoffnungen und diese Möglichkeiten werden durch soziale Bedingungen bereitgestellt. Für jeden

gegebenen Einzelnen – und in gewisser Weise auch für soziale Gruppen, Schichten, Klassen – gibt es eine Bilanz von Lebenschancen. Das gilt ebenso für ganze Gesellschaften“ (Dahrendorf 1979:49f).

Ähnlich beschreibt Sen seinen Ansatz. Dabei ließen sich ‚wirkliche Chancen‘ mit Lebenschancen und ‚relevante persönliche Charakteristika‘ mit Ligaturen vergleichen:

„Wenn es das Ziel ist, sich primär mit den wirklichen Chancen zu beschäftigen, die ein Individuum hat, um die von ihm gewählten Zwecke zu verfolgen, […] dann wird man […] auch über die relevanten persönlichen Charakteristika nachdenken müssen, die eine Umwandlung von Grundgütern in die Fähigkeit des Menschen ermöglichen, seine Zwecke zu verfolgen“ (Sen 2002:94f).

Bei Verwirklichungschancen geht es also nicht um theoretische Möglichkeiten, was Menschen alles tun könnten, sondern um die konkrete Chance, sich anhand von Maßstäben zu verwirklichen, die in der eigenen Person begründet sind. An der Vereinbarkeit von Familie (als ein Kernbereich sozialer Bezüge, Ligaturen) und Beruf (als ein Kernbereich zur Selbstverwirklichung, Optionen) kann dies beispielhaft verdeutlicht werden. Im Kontext familiärer Bindungen, zum Beispiel Verantwortung, sind nicht alle theoretisch denkbaren, beruflichen Optionen annehmbar und umsetzbar, sondern nur für den Preis der Aufgabe der Familie. Dies jedoch kann zu einem Gefühl der Sinnlosigkeit führen, wenn zumindest keine anderen sozialen Bezüge an ihre Stelle treten.

In beiden Theorien steht im Zentrum das Individuum, das Entwicklung vorantreibt. Damit grenzen sich Sen und Dahrendorf gegen Theorien ab, die Entwicklung vor allem als Ergebnis eines Konflikts gesellschaftlicher Gruppen sehen, z.B. als ein Kampf verschiedener Klassen oder Interessengruppen miteinander, in denen Individuen nur mittelbar eine Rolle spielen. So besteht aus ihrer Sicht die Rolle des Staates darin, die Rahmenbedingungen zu schaffen, damit sich das Individuum verwirklichen kann und es nicht als passiven Empfänger von Leistungen zu definieren. Damit diese Rahmenbedingungen auch zu Verwirklichungschancen werden, müssen bei der Eröffnung von Wahlmöglichkeiten auch die sozialen Bindungen, nach Dahrendorf die Ligaturen, nach Sen die Macht gesellschaftlicher Einflüsse und die persönlichen Charakteristika einbezogen werden.

„Die Ziele und Mittel von Entwicklung erfordern es, den Standpunkt der Freiheit in den Mittelpunkt zu rücken. In dieser Perspektive müssen wir die Menschen als aktive Subjekte ihres eigenen Schicksals behandeln und ihnen die entsprechenden Spielräume zubilligen, statt in ihnen passive Empfänger der Früchte ausgeklügelter Entwicklungsprogramme zu sehen. Staat und Gesell-

schaft kommt die große Verantwortung dafür zu, die menschlichen Verwirklichungschancen zu erweitern und zu schützen. Doch ihre Aufgabe ist es lediglich, die nötigen Hilfestellungen zu geben, nicht aber Fertiglösungen anzubieten“ (Sen 2002:70).

„Räumt man ihnen angemessene soziale Chancen ein, sind Individuen in der Lage, ihr eigenes Schicksal erfolgreich zu gestalten und einander zu helfen. […] Nein, es ist wirklich ein Gebot der Vernunft, die segensreiche Rolle freien und selbständigen Handelns – ja sogar schöpferischer Ungeduld – anzuerkennen.“ (Sen 2002:22f).

Hiermit macht Sen sein Menschenbild deutlich: Der Mensch als aktives Subjekt, der sein eigenes Schicksal zu gestalten und einander zu helfen in der Lage ist, wenn ‚angemessene soziale Chancen‘ vorhanden sind. Die Frage, was angemessene soziale Chancen sein können, soll hier erörtert werden. Sen sieht sie insbesondere in institutionellen Arrangements, Dahrendorf eher in den sozialen, informellen Bezügen. Die Determinierung angemessener sozialer Chancen kann jedoch in einem weiteren Sinne so verstanden werden, dass sie sowohl die Aspekte Sens als auch Dahrendorfs umfasst. Grundsätzlich gilt jedoch, dass nicht alle theoretischen Möglichkeiten, die ein Individuum hat, vielleicht sogar die wenigsten, Lebenschancen oder Verwirklichungschancen konstituieren. Dahrendorf schreibt: „Lebenschancen geben uns Gelegenheiten, nicht nur Alternativen zur Wahl, sondern sinnvolle Alternativen, nicht nur Bezüge, sondern erreichbare Bezüge, und an diesen Gelegenheiten können wir wachsen“ (Dahrendorf 1979:62). Zentral ist der ihnen gemeinsame Gedanke, dass angeblich ungenutzte Chancen oft nicht vom Individuum zu vertreten sind, sondern in ihrer fehlenden „Angemessenheit“ bzw. in der fehlenden Verankerung in den Ligaturen der betreffenden Person begründet sind. Eine angemessene Chance kann veranschaulicht werden anhand von Geldvermögen. An sich trägt es nicht zur Lebensqualität bei, stellt jedoch eine Ressource und damit eine Verwirklichungschance dar. Es kann in Funktionen, die die Lebensqualität erhöhen, umgesetzt werden. Vorhandenes Geldvermögen konstituiert somit eine ‚angemessene‘ Chance. Allein auf bereits vorhandene Ressourcen zu rekurrieren, wäre jedoch nach Sen und Dahrendorf zu kurz gedacht, denn ihnen geht es auch um das Potential, also um noch nicht in Besitz befindliche Ressourcen, zu denen es jedoch einen für das Individuum offenen Zugang geben muss. Die Wirkung gesellschaftlicher Machtverhältnisse wird jedoch einbezogen, da sie den Handlungsspielraum des Individuums bestimmt. Dies verdeutlicht Dahrendorf noch einmal, wenn er schreibt:

„Lebenschancen sind Gelegenheiten für soziales Handeln, die sich aus der Wechselbeziehung von Optionen und Ligaturen ergeben. Sowohl Optionen als auch Ligaturen sind Dimensionen der Sozialstruktur, das heißt, sie sind als Bestandteile sozialer Rollen gegeben und nicht zufällige Gegenstände des Willens oder der Phantasie von Menschen. “ (Dahrendorf 1979:55).

Beide Autoren bestimmen in ihren Theorien somit die von gesellschaftlichen bzw. sozialen Bedingungen abhängige Freiheit, innerhalb derer Individuen handeln können. Dies ist das zentrale und verbindende Moment beider Theorien. Sie unterscheiden und ergänzen sich insofern, dass Sen stärker darauf fokussiert, welchen Freiraum gesellschaftliche Bedingungen insbesondere in Form von Rechten und Institutionen (‚soziale Einrichtungen‘) den Individuen ermöglichen, während Dahrendorf stärker in den Blick nimmt, welche sozialen Bindungen die Individuen haben, die ihre Handlungsspielräume bestimmen. Sen fokussiert also stärker auf den Zugang zur Gesellschaft, z. B. zu ihren Ressourcen, und auf Teilhabe, z. B. in Form von durch Grundrechte bereitgestellten Chancen. Dahrendorf nimmt als Bedingung für Lebenschancen die individuellen Zugehörigkeiten zu Gesellschaft z.B. in Form von geteilten Normen und Werten, allgemeiner: von Sinn, in den Blick. Um jedoch die Bedingungen der individuellen Freiheit zu analysieren, die durch soziale Bezüge, also in Interaktionen mit anderen Menschen und der Gesellschaft, bestimmt werden, sind beide Perspektiven notwendig. Nicht nur die sozialen Einrichtungen, die Sen meint, strukturieren den individuellen Freiraum, sondern auch die Ligaturen des Individuums, seine (sozialen) Zugehörigkeiten, die Sen verkürzt als persönliche Charakteristika benennt, beeinflussen die Möglichkeiten, Optionen in verwirklichte Lebenschancen umzuwandeln. Bei Sen ist dies die Umwandlung von Verwirklichungschancen (Capabilities) in Funktionen (zum Begriff „Funktionen“ vgl. Abschnitt 1.8).

1.3 Theorien der Freiheit im Kontext von Entwicklungstheorie und Geschichtsphilosophie

Sen und Dahrendorf entwickeln, um ihre Theorien in einen übergreifenden theoretischen Rahmen einzuordnen, einen Bezug zur Entwicklungstheorie und Geschichtsphilosophie. Sen ordnet seine Theorie ein, indem er sich auf die klassische (utilitaristische) Wirtschaftstheorie bezieht, aber teilweise auch von ihr Abstand nimmt, indem er sich auf das aristotelische Paradigma vom ‚Guten Leben‘ bezieht, das allerdings aus seiner Sicht Ausgangspunkt der Wirtschaftstheorie war und sein muss.

„Es sollte jedoch schon hier gesagt werden, daß die freiheitszentrierte Perspektive eine starke Ähnlichkeit mit der allgemein üblichen Analyse der ‚Lebensqualität' aufweist, die sich ebenfalls darauf konzentriert, wie die Menschen leben — möglicherweise sogar, welche Wahlfreiheit sie haben — und nicht bloß auf die Mittel oder das Einkommen, über die jemand verfügt. Die Lebensqualität und substantiellen Freiheiten zu betonen, statt bloß das Einkommen oder den Wohlstand zu berücksichtigen, mag einigen als Abkehr von der anerkannten Tradition der Wirtschaftstheorie erscheinen, und in gewissem Sinn ist sie das auch, vor allem im Vergleich zu einigen strengeren, einkommenszentrierten Analysen, die sich in der zeitgenössischen Wirtschaftstheorie finden. In Wahrheit folgen diese weiter ausgreifenden Ansätze einer Tradition, die schon auf die ersten Anfänge der Wirtschaftstheorie zurückgeht. Die aristotelischen Wurzeln sind unverkennbar, denn wie Martha Nussbaum gezeigt hat, gibt es eine Verbindung zwischen der Idee des ‚Gedeihens' und der ‚Verwirklichungschance' bei Aristoteles und der Konzeption der Lebensqualität und der substantiellen Freiheiten. Auch zu Adam Smith' Analyse der ‚lebensnotwendigen Güter' und der Lebensbedingungen bestehen enge Verbindungen. Tatsächlich verdanken sich die Ursprünge der Wirtschaftstheorie nicht zuletzt dem Bedürfnis, die Chancen der Menschen, ein gutes Leben zu führen, sowie die entsprechenden kausalen Einflüsse darauf zu erforschen. Neben Aristoteles' klassischer Wendung dieses Gedankens waren ähnliche Vorstellungen in den frühen Schriften über volkswirtschaftliche Gesamtrechnung und wirtschaftliche Prosperität verbreitet […] Wenn wir die Aufmerksamkeit nicht mehr allein auf die Güter, sondern verstärkt auf die daraus resultierenden Funktionen lenken, besinnen wir uns auf das alte Erbe der Wirtschaftstheorie" (Sen 2002:37f).

Ausgehend von dieser Verortung seiner Theorie im Kontext der klassischen Wirtschaftstheorie rückt er die Freiheit in den Mittelpunkt seiner Aufmerksamkeit. Freiheit ist in Sens Sinne sowohl Mittel als auch Ziel von Entwicklung, hat also einen instrumentellen und einen intrinsischen Wert. Verschiedene Formen von Freiheit bedingen einander. Sie müssen durch Institutionen garantiert und gefördert werden. Dabei analysiert er die Verbindungen der Freiheiten untereinander, ausgehend insbesondere von der Annahme, dass sich soziale Chancen und ökonomische Freiheiten nicht feindlich gegenüber stehen, wie häufig in politischen Debatten unterstellt werde, sondern positiv miteinander korrelieren. Ausgangspunkt seiner Analyse ist dabei das aktive, sich selbst verwirklichende Individuum. Sen erläutert dies so:

„Die Erweiterung von Freiheit wird dabei sowohl als Zweck an sich wie auch als oberstes Mittel für die Entwicklung betrachtet. Entwicklung besteht darin,

die verschiedenen Arten von Unfreiheit aufzuheben, die den Menschen nur wenig Entscheidungsspielraum und wenig Gelegenheit lassen, wohldurchdachten Gründen gemäß zu handeln. Meine These lautet, daß die Beseitigung gewichtiger Unfreiheiten eine *grundlegende Voraussetzung* für die Entwicklung ist. Freilich müssen wir, um die Verbindung zwischen Entwicklung und Freiheit in aller Deutlichkeit zu verstehen, über diese fundamentale, wenngleich entscheidende Erkenntnis hinausgehen. Es ist hier zu unterscheiden zwischen dem intrinsischen Wert der menschlichen Freiheit als überragendem Ziel der Entwicklung und ihrer instrumentellen Funktion, bestimmte wesentliche Freiheiten, andere Freiheiten zu befördern. Zwar sind die verschiedenen Freiheiten nicht wesensmäßig oder als Teile eines Ganzen miteinander verbunden, wohl aber gibt es empirische und kausale Verkettungen. Es sprechen beispielsweise starke empirische Belege dafür, daß ökonomische und politische Freiheiten sich wechselseitig stärken, statt – wie manchmal behauptet wurde – einander feindlich gegenüberzustehen. Ähnlich ergänzen soziale Bildungschancen und Gesundheitsfürsorge, die auf öffentliche Maßnahmen angewiesen sind, die individuellen Chancen, am wirtschaftlichen und politischen Leben teilzuhaben, so wie sie auch unsere Eigeninitiative beflügeln, den uns bedrängenden Mangel zu überwinden. Wenn der Ausgangspunkt meiner Untersuchung darin liegt, Freiheit als das Hauptziel der Entwicklung zu identifizieren, so liegt die Reichweite der sozialpolitischen Analyse darin, jene empirischen Verbindungen zu begründen, die den Standpunkt der Freiheit als Leitfaden für den Entwicklungsprozeß kohärent und plausibel erscheinen lassen. Diese Arbeit legt die Notwendigkeit einer integralen Analyse wirtschaftlicher, sozialer und politischer Tätigkeiten dar, die eine Vielzahl von Institutionen und aufeinander einwirkende Handlungsinstanzen einschließt. Sie konzentriert sich vor allem auf die Funktionen und Verflechtungen bestimmter instrumenteller Grundrechte, etwa der *ökonomischen Chancen,* der *politischen Freiheit,* der *sozialen Einrichtungen,* der *Gewährleistung von Transparenz* und der *sozialen Sicherheit*. Gesellschaftliche Organe, darunter viele Institutionen (der Staat, der Markt, das Rechtssystem, politische Parteien, die Medien, öffentliche Interessengruppen und Diskussionsforen), werden unter dem Gesichtspunkt thematisiert, daß sie die wesentlichen Freiheiten von Individuen erweitern und garantieren. Die Individuen selbst gelten dabei nicht als passive Empfänger ausgeteilter Wohltaten, sondern als aktive, Veränderungen bewirkende Subjekte“ (Sen 2002:10f).

Sen sieht Entwicklung, vor allem in der Freiheit des Individuums, ‚wohldurchdachten Gründen gemäß zu handeln‘. Diese Argumentation bezieht sich auf die Idee Aristoteles’ vom ‚Guten Leben‘. Nach Sen (2002:29) ist Entwicklung die „Erweiterung der ‚Verwirklichungschancen‘ der Menschen, genau das

Leben führen zu können, das sie schätzen, und zwar mit guten Gründen.“. Er fokussiert, entsprechend seiner Theorie, Freiheit verstanden als das Potential, ein ‚Gutes Leben‘ zu verwirklichen, diejenigen Chancen, die durch instrumentelle Grundrechte bereitgestellt werden: die ökonomischen Chancen, die politische Freiheit, die sozialen Einrichtungen, Gewährleistung von Transparenz und soziale Sicherheit.

Dahrendorf, dessen Theorie stark von den Ideen Poppers (1952) geprägt ist, schreibt Bezug nehmend auf die Geschichtsphilosophie: „Das Eigentümliche an der menschlichen Existenz ist ihr schöpferisches Potential, also die Fähigkeit, Neues, nicht vorher Dagewesenes in den Prozeß der Entwicklung einzuführen“ (Dahrendorf 1979:18). So sei Geschichte „der Prozeß, der sich aus den prinzipiell unberechenbaren Erfindungen der Menschen ergibt“ (Dahrendorf 1979:19). „Der Gedanke, dem wir nachgehen, versteht die Menschengeschichte als einen grundsätzlich offenen Prozeß“ (Dahrendorf 1979:23). Zur Verbindung zwischen Geschichte und Lebenschancen sagt er: „Die spezifische Kombination von Optionen und Ligaturen, von Wahlmöglichkeiten und Verbindungen, aus denen menschliche Lebenschancen bestehen, ist das Substrat, dessen Gestaltungen es erlauben, einen Sinn der Geschichte zu bewerten“ (Dahrendorf 1979:24f). „Menschliche Gesellschaften gewinnen ihre Qualität durch ihre Fähigkeit, mehr Menschen mehr Lebenschancen zu geben. Individuen leisten ihren Beitrag zu einem sinnvollen Prozeß der Geschichte, indem sie Lebenschancen erfinden, realisieren und erweitern. Geschichte ist ein Weg zu immer neuen Ufern – aber das mißverstehe man nicht: nicht nur das immer *Neue*, also die Alternativen und Optionen, ist daran wichtig, sondern auch die Ufer, also die Bezüge und Bindungen“ (Dahrendorf 1979:27).

„Nach dieser Auffassung ist der Entwicklungsprozeß im wesentlichen identisch mit der Geschichte der Überwindung von Unfreiheiten. Zwar ist diese Geschichte keineswegs vom Prozeß des Wirtschaftswachstums und der Akkumulation natürlichen und menschlichen Kapitals loszulösen, doch schließt sie sehr viel mehr ein und geht weit über diese Variablen hinaus“ (Sen 2002:47).

Während Sen mit seiner Theorie den Begriff der Freiheit mit der ökonomischen Entwicklungstheorie in Bezug setzt, beschreibt Dahrendorf, von Popper (1952) inspiriert, Geschichte als offenen Prozess. „Jenseits gewisser natürlicher Beschränkungen seiner Fähigkeiten wird der Mensch durch sein eigenes Handeln herausgefordert, auf unterschiedliche, neuartige und umfassendere Chancen in seinen Lebensumständen eine Antwort zu geben“ (Dahrendorf 1979:35). Sen setzt da an, diese Lebensumstände gezielt zu beeinflussen. Was Dahrendorf als ‚Qualität menschlicher Gesellschaften‘ bezeichnet, ist nach Sen

das Ergebnis von Entwicklung. So erscheint Dahrendorf offener als Sen, denn Dahrendorf gibt der Geschichte kein Ziel vor. Den Wert von Entwicklung oder Geschichte messen sie jedoch daran, inwiefern es gelungen ist, dass mehr Menschen im Sinne Aristoteles' ein ‚Gutes Leben' führen können.

Während Sen nur auf die beiden Entwicklung strukturierenden Elemente, individuelle Freiheit und soziale Einrichtungen, hinweist, und, dass sie zusammengedacht werden müssen, weil sie miteinander interagieren, geht Dahrendorf darüber hinaus und sagt: „Lebenschancen sind eine Funktion von Optionen und Ligaturen" (Dahrendorf 1979:51). Mit dieser mathematischen Gleichung stellt Dahrendorf die These auf, dass die Nichtbeachtung der Ligaturen (=0) zwangsläufig und vorhersagbar zu keiner Erweiterung von Lebenschancen führt ($0 \cdot x=0$), selbst wenn Optionen einen Maximalwert erreicht haben (=1).

„Ein Maximum an Optionen ist als solches kein Maximum an Lebenschancen, und ein Minimum an Optionen ist nicht das einzige Minimum an Lebenschancen. Ligaturen ohne Optionen bedeuten Unterdrückung, während Optionen ohne Bindungen sinnlos sind. Vormoderne Gesellschaften mit ihren übermächtigen Kräften der Familie, des Standes oder der Kaste, des Stammes, der Kirche, der Sklaverei oder feudalen Abhängigkeit waren in mancher Hinsicht nur Bezug ohne Wahl. Die sozialen Bindungen des unausweichlichen Status beherrschten das Leben vieler Menschen. Modernisierung hat unweigerlich eine Ausweitung von Wahlmöglichkeiten bedeutet. Aber Modernisierung schafft solche Wahlmöglichkeiten häufig genug durch das Aufbrechen von Ligaturen. […] Hier ist vor allem wichtig, daß die Reduktion und am Ende Destruktion von Bindungen Wahlmöglichkeiten bis zu einem gewissen Grade steigert, aber von diesem Punkt an verlieren Wahlentscheidungen ihren Sinn, weil sie in einem sozialen Vakuum stattfinden, oder vielmehr in einer sozialen Wüste, in der keine bekannten Koordinaten irgendeine Richtung einer anderen vorziehbar machen" (Dahrendorf 1979:51f). „Zu jedem gegebenen Zeitpunkt gibt es ein optimales Gleichgewicht von Optionen und Ligaturen – Wahlentscheidungen und Bezügen vom Standpunkt des Einzelnen –, es gibt daher eine Funktion von Optionen und Ligaturen, die ein Maximum an Lebenschancen bezeichnet. Indessen können beide, Optionen und Ligaturen, sowohl wachsen als auch schrumpfen; daraus folgt, daß Lebenschancen ansteigen und ausgeweitet werden können. Die Erkundung der Bedingungen, unter denen Lebenschancen wachsen, ist die erste Aufgabe der sozialen Theorie des Wandels und die erste Absicht der politischen Theorie der Freiheit" (Dahrendorf 1979:55). „Ligaturen sind aber auch Werte; dass sie Sinn geben ist ihr vornehmster Aspekt […] Bloße Wahlmöglichkeit ist die Abwesenheit von Moral; eine Welt bloßer Optionen steht jenseits von Gut

und Böse. Damit verlieren aber die Wahlmöglichkeiten ihren Inhalt; ein Gefühl der Sinnlosigkeit breitet sich aus“ (Dahrendorf 1979:66).

Insbesondere Kriege im Namen von ideologischen oder religiösen Zugehörigkeiten verdeutlichen, welche Lebenschancen sich (nicht) ergeben, wenn Ligaturen überhand gewinnen und Optionen auf Null sinken. Andererseits sind Ligaturen laut Dahrendorf Koordinaten, die Optionen eine Verankerung und damit für den einzelnen Sinn geben und daher nicht gering zu schätzen. Ohne diese Koordinaten sind Optionen für das konkrete Individuum sinnlos, schreibt Dahrendorf. Da Ligaturen individuell sind, ergeben die gleichen Optionen für jedes Individuum einen anderen Sinn. Optionen sind besonders dann für den einzelnen sinnlos, wenn sie nicht in soziale Zugehörigkeiten eingebettet sind oder zumindest die Hoffnung darauf besteht. Die gleiche Option kann für den einen zu herausfordernd sein und für den anderen kaum eine Herausforderung darstellen. Dies ist bei der Beurteilung, inwiefern konkrete Optionen Auswirkungen auf die Lebenschancen haben, zu beachten. Diesen ‚Sinn‘ bezeichnet Sen als Attraktivität. So müsse „die Bedeutung substantieller Freiheit nicht allein bezüglich der Zahl der verfügbaren Wahlmöglichkeiten beurteilt werden, vielmehr ist auch deren Attraktivität in Anschlag zu bringen“ (Sen 2002:146). Attraktiv erscheinen Wahlmöglichkeiten dann, wenn sie auf ein individuelles Ziel hin ein umsetzbares Fortkommen erwarten lassen.

1.4 Abgrenzung der Theorien Sens und Dahrendorfs

Zur Herleitung der Auswahl, warum die Theorien Sens und Dahrendorfs anstelle anderer Theorien zur Bearbeitung der Fragestellung dieser Arbeit verwendet werden, werden im Folgenden auch die Argumentationen dieser beiden Theoretiker herangezogen. Diese Abgrenzung gegenüber anderen dient auch dem besseren Verständnis der ausgewählten Theorien.

1.4.1 Abgrenzung vom Utilitarismus

Dahrendorf grenzt Lebenschancen gegen drei konkurrierende Begriffe ab: Glück, Nutzen und Wohlfahrt. „Das Streben nach Glück ist schwer greifbar, weil es so viele Wege kennt, daß es sich der sozialen und politischen Verallgemeinerung entzieht“ (Dahrendorf 1979:38). Daher entzieht es sich auch als

theoretische Kategorie, auch wenn es Versuche der Glücksforschung gibt.[9] Der „ernsteste Nachteil des Glückes als Ziel sozialer Bemühung liegt darin, daß dies ein zutiefst unhistorischer Gedanke ist“ (Dahrendorf 1979:39). Die Verteidigung der Freiheit als Ziel sozialen und politischen Handelns bestehe jedoch mittelbar im „Schaffen von Bedingungen für mögliches Glück“, aber sie erkenne „die Vielfalt menschlicher Wünsche, Bedürfnisse und Lebensweisen an, die jede allgemeine Definition des Glücks verbietet“ oder „die Gefahren von Gesellschaften, die Glück für alle zu schaffen oder zu garantieren versuchen und dabei mehr Menschen unglücklich machen als solche, die sich auf soziale Ziele im engeren Sinn konzentrieren“ (Dahrendorf 1979:41).

Glück sei ein ‚unhistorischer‘, statischer Zustand, eine Empfindung, kein Prozess, weil dem Glück das Potential fehle, das in der Freiheit begründet ist und einen Prozess erst möglich macht. Glück sei ein möglicher emotionaler Zustand am Ende eines Prozesses, es weist nicht aus dem Unglück heraus. Glück ist zumeist eine Bewertungskategorie der eigenen in Bezug zur Lebenslage anderer. Glücklich ist, wer nicht weiß, dass er es besser haben könnte oder weil er froh ist, dass es ihm nicht schlechter geht, als es möglich wäre. Andersherum kann Glück zu Unglück werden, ohne dass sich etwas an der tatsächlichen Lebenslage verändert. Zudem ist Glück eine individuelle, psychologische Kategorie, oft auch eine irrationale, mit Hilfe derer ein rationaler, operationalisierter Zugriff auf Sozialstrukturen nicht möglich ist. Erst die Ideen der Veränderungsnotwendigkeiten, um vom Unglück ins Glück zu gelangen, können einen Prozess auslösen, dessen Umsetzung Freiheit voraussetzt (vgl. Dahrendorf 1979: S. 38ff).

Auch wenn die Bewertung von Entwicklung allein mithilfe des Bruttosozialproduktes inzwischen allgemein als überholt anerkannt ist, sei die Abgrenzung vom Utilitarismus noch einmal verdeutlicht, da utilitaristische Gedanken nach wie vor für die Bewertung von Entwicklung prägend sind.

‚Nutzen‘ im Sinne des Utilitarismus lehnt Dahrendorf ab, denn „der utilitaristische Ansatz läßt die Dimension der Sozialstruktur außer Acht, also der

[9] Dahrendorf zitiert eine Gallups-Studie und merkt an, „daß zwischen den Glücksniveaus der reichen und armen Länder ‚überraschend‘ geringfügige Unterschiede bestehen“ (Dahrendorf 1979: 40). In einer Studie aus dem Jahre 2000 erhob die London School of Economics das Glücksniveau verschiedener Gesellschaften. Auf Platz eins kam Bangladesch, eines der ärmsten Länder der Welt, auf Platz fünf kam Indien und Deutschland erst auf Platz 42 (vgl. „Die Glücklichen“, in: Berliner Zeitung vom 28.11.2000, S. 11). Sicco Manshold hat in Reaktion auf den *Bericht des Club of Rome* die Idee des *Gross Human Happiness* anstelle des Bruttosozialproduktes entwickelt. Dies sei eher da erreichbar, wo die Dollars spärlich fließen (vgl. Dahrendorf 1979: 78).

Gelegenheiten und Grenzen menschlichen Verhaltens, die durch gesellschaftliche Normen und Sanktionen gegeben sind. Utilitarier sprechen von Gesellschaft in einer naiv voluntaristischen Weise; ihre Moralität erreicht daher nirgends die Dimension des Politischen und Sozialen, was zugleich bedeutet, dass sie keinen Maßstab zur Bestimmung von Fortschritt in der Wirklichkeit des geschichtlichen Prozesses liefert. Vergleiche utilitaristischen Glücks sind jämmerlich oberflächlich und gehaltlos“ (Dahrendorf 1979:43f).

Damit ist Dahrendorfs Abgrenzung auch schon – zumindest in seinem Buch, in dem er die Theorie der Lebenschancen exploriert – beendet. Angesichts dessen, dass er in seiner Theorie Ligaturen als eine von zwei konstitutiven Faktoren für Lebenschancen angibt, ist der dargestellte Sachverhalt für einen theoretischen Ausschluss auch ausreichend. Sen lehnt aus ähnlichen Motiven, allerdings viel stärker argumentierend, den Utilitarismus ab. Dies ist vielleicht auch dem Umstand zuzuschreiben, dass, obwohl beide dem Utilitarismus ablehnend gegenüberstehen, Sen ihm doch näher steht als Dahrendorf.

Sen (2002:40) stellt rückblickend fest: „Die Wirtschaftstheorie hat dazu tendiert, sich nicht auf den Wert der Freiheiten zu konzentrieren, sondern auf Nutzen, Einkommen und Wohlstand“, um sich sodann mit ihr inhaltlich aus der Perspektive der Wirtschaftstheorie auseinanderzusetzen.

„Im klassischen Utilitarismus, vor allem in der von Bentham vertretenen Version, wird Nutzen als Lust, Glück oder Zufriedenheit definiert, und alles wird am Erreichen dieses psychischen Zustandes gemessen. Potentiell so wichtige Dinge wie individuelle Freiheit, die Einhaltung oder Verletzung anerkannter Rechte, Aspekte der Lebensqualität, die sich ja nicht adäquat in einer Statistik der Lust spiegeln, können einer normativen Wertung in dieser utilitaristischen Struktur nicht unmittelbar eine andere Wendung geben. Doch können sie mittelbar *durch* ihre Wirkungen auf die Nutzengröße eine Rolle spielen, d.h., insofern als sie sich auf die psychische Zufriedenheit, die innere Freude oder das empfundene Glück auswirken. Zudem zeigt der mit Aggregationszuständen beschäftigte Utilitarismus für die tatsächliche *Verteilung* des Nutzens weder Aufgeschlossenheit noch Interesse, da er sich ganz und gar auf den *Gesamt*nutzen aller Individuen zusammengenommen konzentriert. Das alles führt zu einer sehr engen Informationsbasis, deren durchgängige Unempfänglichkeit für andere Erwägungen die utilitaristische Ethik nachhaltig beschränkt.“ (Sen 2002:73f, Hervorhebung i. O.).

Dies entspricht dem Einwand, den auch Dahrendorf hat: Durch die Gesamtrechnung des Nutzens einer Gesellschaft, sei der Nutzen für das Individuum

zumindest zweitrangig und lasse damit die Dimension der Sozialstruktur – also die Frage: Wer hat welchen Nutzen? – außer Betracht.

Sen beschäftigt sich nun mit der Informationsbasis des Utilitarismus und stellt drei Komponenten der Bewertungskriterien dar, die für die Abgrenzung seiner Theorie von Bedeutung sind:

„Die erste Komponente ist der ‚Konsequentialismus' (kein sehr attraktives Wort), und er bezeichnet die These, daß alle Entscheidungen (von Handlungen, Regeln, Institutionen usw.) nach ihren Konsequenzen zu beurteilen sind, d.h. nach den von ihnen erzielten Resultaten. Die Betonung des Folgezustandes richtet sich vor allem gegen die Neigung einiger normativer Theorien, gewisse Grundsätze unabhängig von ihren Resultaten für richtig zu halten. In der Tat geht der Utilitarismus noch einen Schritt weiter, er klagt nicht nur Sensibilität für die Folgen ein, sondern schließt aus, daß letztlich etwas anderes als die Konsequenzen ins Gewicht fallen könnten. […] Die zweite Komponente des Utilitarismus ist der ‚Wohlfahrtsgedanke'. Sie schränkt die Beurteilung von Sachverhalten auf den Nutzen der jeweiligen Zustände ein, so daß Dinge wie die Einhaltung oder Verletzung von Rechten, Pflichten usw. nicht unmittelbar berücksichtigt werden. Wird der Wohlfahrtsgedanke mit dem Konsequentialismus verbunden, ergibt sich die Forderung, daß jede Entscheidung nach dem jeweils dadurch erzeugten Nutzen zu beurteilen ist. […] Die dritte Komponente ist die ‚Summierung', das heißt die Forderung, den Nutzen verschiedener Individuen einfach zu summieren, um so die Gesamtmenge der Vorteile zu ermitteln, ohne daß darauf geachtet wird, wie die Gesamtmenge auf die Individuen verteilt ist. (Die Nutzensumme soll also ungeachtet des Ausmaßes der Ungleichheit bei der Verteilung des Nutzens maximiert werden. [Unter Umständen kann das Ziel, einen Zuwachs an Gesamtnutzen zu erreichen, jedoch verlangen, den Nutzen ungleicher zu verteilen, d. A.]) Die drei Komponenten zusammengenommen ergeben die klassische utilitaristische Formel, daß jede Entscheidung anhand der Gesamtmenge des von ihr erzeugten Nutzens zu beurteilen ist. Nach dieser utilitaristischen Auffassung ist Ungerechtigkeit definiert durch die Abnahme des Gesamtnutzens verglichen mit dem, was man hätte erreichen können. Eine ungerechte Gesellschaft ist danach eine, in der die Menschen in ihrer Gesamtheit eindeutig weniger glücklich sind, als sie sein müßten." (Sen 2002:76f).

Daraus ableitend sieht Sen folgende Grenzen des utilitaristischen Standpunkts, die sich auf seine Informationsbasis zurückführen lassen und die Sen mit seiner Theorie überwinden will. Für den Utilitarismus ist unerheblich, wie ungleich der Nutzen in der Gesellschaft verteilt ist. Zudem haben Rechte und

Freiheiten keinen intrinsischen Wert. Er sagt, es sei zwar plausibel, „das Glück zu berücksichtigen, aber wir wollen nicht unbedingt glückliche Sklaven oder berauschte Vasallen sein“ (Sen 2002:80). Dies macht er an den ehemaligen Sklaven in der ‚Neuen Welt‘ deutlich:

„Robert Fogels und Stanley Engermans klassische Studie zu diesem Thema (Time on the Cross: The Economics of American Negro Slavery) hat die erstaunliche Entdeckung gemacht, daß die Sklaven ein verhältnismäßig hohes ‚Einkommen in Form von Geld‘ hatten. […] Der Güterkonsum der Sklaven schnitt verglichen mit dem Einkommen freier Landarbeiter recht gut – sicherlich nicht schlecht – ab. Selbst die Lebenserwartung der Sklaven war relativ gesehen nicht besonders niedrig – ‚sie kam in etwa der Lebenserwartung in so fortgeschrittenen Ländern wie Frankreich und Holland gleich‘ und ‚übertraf bei weitem die Lebenserwartung der freien städtischen Industriearbeiter sowohl in den Vereinigten Staaten als auch in Europa‘. Dennoch liefen Sklaven weg, und es gab ausgezeichnete Gründe für die Annahme, daß die Interessen der Sklaven im System der Sklaverei nicht sehr gut aufgehoben waren. Selbst die Versuche, die Sklaven nach der Abschaffung der Sklaverei zurück auf die Felder zu bringen, um sie, wenn auch zu hohen Löhnen, wieder wie Sklaven schuften zu lassen (vor allem in Form von ‚Arbeitskolonnen‘), scheiterten. […] Um die damit verbundenen Bewertungen zu verstehen, muß man sich über die Bedeutung freier Arbeitsverhältnisse und freier Arbeitsbedingungen im Klaren sein.“ (Sen 2002:42)

Nach dieser Lesart waren Sklaven materiell relativ gut situiert, vielleicht waren einige sogar glücklich, die meisten wohl eher nicht. Vielleicht waren nach Dahrendorf ihre Optionen auch nicht gleich Null, aber ihre Ligaturen, ihre Bezüge und ihr Selbstbild war eindeutig und unerträglich: Die Zugehörigkeit zur Gruppe der Sklaven und damit ihre Abhängigkeit. Ihnen fehlten die Freiheit und die Hoffnung auf Selbstverwirklichung.

Sen grenzt sich ebenso wie Dahrendorf gegen Lust, Glück oder Wunscherfüllung ab, da es ihm nicht nur um die Feststellung eines psychischen Zustandes geht:

„Nicht einmal die Auffassung des utilitaristischen Ansatzes über das individuelle Wohl ist besonders unerschütterlich, denn sie läßt sich leicht durch psychische Konditionierung und Anpassung beeinflussen. […] Sich allein auf psychische Zustände (wie Lust, Glück oder Wunscherfüllung) zu berufen, kann sich auf interpersonelle Vergleiche von Wohl und Mangel besonders restriktiv auswirken. Unsere Wünsche und unsere Fähigkeit, Lust zu schaffen, passen sich den jeweiligen Umständen an, vor allem wenn wir unser Leben in widrigen

Situationen erträglich gestalten wollen. Der utilitaristische Kalkül kann sich auf diejenigen, die dauerhaft benachteiligt sind, äußerst unfair auswirken: […] Schon aus purem Selbsterhaltungstrieb neigen Benachteiligte dazu, sich mit ihrer Misere zu arrangieren, und daher mag es ihnen am nötigen Mut mangeln, um radikale Veränderungen zu fordern, und möglicherweise passen sie ihre Wünsche und Erwartungen anspruchslos dem an, was sie für machbar halten. Der psychische Maßstab von Lust oder Wunscherfüllung ist allzu formbar, als daß er eine zuverlässige Richtlinie für Mangel und Benachteiligung abgeben könnte. Es ist daher wichtig, nicht nur die Tatsache zur Kenntnis zu nehmen, daß in der Nutzenskala der Mangel der dauerhaft Benachteiligten nicht adäquat auftaucht. Vielmehr sollten wir auch für die Schaffung von Bedingungen eintreten, unter denen die Menschen eine echte Chance haben, die Lebensweise zu beurteilen, die ihnen zusagen würde. Soziale und wirtschaftliche Faktoren wie elementare Bildung, ausreichende Gesundheitsfürsorge und ein gesicherter Arbeitsplatz sind nicht nur in sich wertvoll, sondern auch weil sie den Menschen die Chance geben, der Welt mit Mut und im Bewußtsein ihrer Freiheit entgegenzutreten. Überlegungen dieser Art machen es erforderlich, die Informationsbasis zu erweitern, vor allem aber die Verwirklichungschancen zu berücksichtigen, die die Menschen benötigen, um das von ihnen mit Gründen geschätzte Leben zu führen“ (Sen 2002:80f).

Sen zeigt die Schwierigkeit auf, interpersonelle Vergleiche von Nutzen, Realeinkommen vorzunehmen. Aufgrund der Unmöglichkeit, Glück zu messen, wird Entscheidungsverhalten als Grundlage genommen. „Die heute gebräuchlichste Form ist die, dass der Nutzen nichts anderes ist, als die numerische Darstellung dessen, was ein Individuum vorzieht“ (Sen 2002:87). Damit kommt zwar das Individuum ins Spiel, „doch macht er [der Nutzen, d. A.] zugleich ganz und gar die Möglichkeit zunichte, interpersonelle Nutzenvergleiche anzustellen. Denn Nutzen ist nur noch die für jedes Individuum getrennt erfolgende Rangordnung seiner Präferenzen“ (Sen 2002:87). Damit könne das Problem der Summierung, die Sen am Utilitarismus kritisiert, zwar gelöst werden. Daraus ergibt sich nach Sen jedoch ein weiteres Problem: „Eine Koinzidenz des Entscheidungsverhaltens muß nicht notwendigerweise zu einer Kongruenz des Nutzens führen“ (Sen 2002:88). Angenommen, zwei Menschen entscheiden sich für ein gleiches Güterbündel – zum Beispiel für die gleiche Bildung – heißt dies nicht, dass sie beide denselben Nutzen daraus ziehen. Die Nachfragefunktion entspricht nicht unbedingt der Nutzenfunktion (vgl. Sen 2002:88).

Dem Utilitarismus immanent ist zudem der Wohlfahrtsgedanke, gegen den sich Dahrendorf ebenso wie Sen aus teils ähnlichen, teils unterschiedlichen Gründen wenden. Dahrendorf (1979:45) verwirft den Begriff ‚Wohlfahrt‘ für

seine Theorie, denn er sei „ein empirischer und kein analytischer Begriff, der sich daher weder als Element einer sozialen Theorie des Wandels noch als eines der politischen Theorie der Freiheit verwenden lässt“, die zu sein, er seiner Theorie der Lebenschancen zuschreibt. Wohlfahrt sei nur an bereits vorhandenen Normen messbar, eröffne keine neuen Perspektiven für potentiell Mögliches – was für die Theorien von Sen und Dahrendorf im Sinne des avisierten Potentials jedoch konstitutiv ist. Gesellschaftlicher Fortschritt könne mehr Wohlfahrt ermöglichen, doch Wohlfahrt sei zumeist lediglich im Sinne einer sichernden Basis an Entwicklungsprozessen beteiligt. Wohlfahrt seien somit Prozesse sozialen Wandels nicht zwangsläufig immanent, wohl aber dem, was der Begriff der Lebenschancen bzw. Verwirklichungschancen beschreibt.

Sens Kritik, Entwicklung allein am Bruttosozialprodukt zu messen, ist schlüssig. Doch auch Sen vermag mit seiner Theorie das Problem der zunehmenden Aggregation individueller Maße je größer die Gruppen sind, die betrachtet werden sollen, was er als „Summierung“ des Utilitarismus kritisiert, offenbar nicht zu lösen. Im Zuge der Operationalisierung von Sens Theorie werden dem Aggregationsmaß BSP weitere Aggregationsmaße hinzugefügt: Alphabetisierung, Lebenserwartung, medizinische Versorgung, die auch im Human Development Index (HDI) erhoben werden. Wie diese wiederum in einer Gruppe oder gar Gesellschaft verteilt sind, darüber kann auch der HDI nur Aussagen machen, die sich auf bestimmte Untergruppen beziehen, nicht jedoch auf das Individuum. Sen schlägt zwar vor, verschiedene gesellschaftliche Gruppen zu betrachten und die Aggregationsmaße auf sie herunterzubrechen, z.B. auf Behinderte und Alte oder z.B. in den USA, die Lebenserwartung von ‚Weißen‘ und ‚Schwarzen‘ oder nach Geschlechtern getrennt zu berechnen. Das Individuum kann er damit jedoch noch nicht in den Blick nehmen. So ist seiner, aber auch Dahrendorfs Theorie ein ähnliches Problem immanent, wie dem Utilitarismus. Vermutlich ist es jedoch grundsätzlich nicht möglich, die Mikro- und Makroebene aufeinander bezogen zu betrachten und beiden Ebenen vollends gerecht zu werden.

Jedoch ist aus den vorgenannten Gründen zur Beantwortung der – dieser Arbeit zugrunde liegenden – Fragestellung ein utilitaristischer Ansatz nicht sinnvoll. Es geht vielmehr darum, die Verteilung von Nutzen auf benachteiligte Individuen wie Straßen- und SlumbewohnerInnen zu betrachten. Diese Gruppe ist mit den Theorien Sens und Dahrendorfs abgrenzbar. Es ist notwendig, ihren spezifischen Mangel an Verwirklichungschancen aufzuzeigen und es ist notwendig, wie Sen schreibt, „Bedingungen zu schaffen, unter denen die Menschen eine echte Chance haben, die Lebensweise zu beurteilen, die ihnen zusagen würde“. Dazu ist Bildung ein notwendiger Baustein. Sie ist notwendig,

um die eigene Lage und die ihnen zusagende Lebensweise beurteilen zu können, aber auch, um diese dann zu verwirklichen. Sie allein ist aber nicht hinreichend.

In dieser Arbeit soll es stärker um die individuellen Lebens- und Verwirklichungschancen gehen, als es der Utilitarismus ermöglicht, aber auch als es die gewöhnliche Operationalisierung der Theorie Sens mittels des Human Development Index und vergleichbarer Statistiken zuließe. Daher werden Aussagen persönlicher Interviews herangezogen. Jedoch kann ebenso nicht der Maßstab individuellen Glücks entscheidend sein. Wie Sen in Bezug auf die ehemaligen Sklaven argumentiert hat, wäre die Frage, ob die Straßen- und SlumbewohnerInnen in ihrer Lebenswelt glücklich sind, für die Fragestellung dieser Arbeit belanglos. Es ginge dann um einen konkreten Zeitpunkt, zum Beispiel des Interviews. Darin werden sich Anhaltspunkte zeigen, ob sie mit ihrem biographischen Werdegang glücklich sind oder nicht. Jedoch ist dieser Gesichtspunkt für die Analyse der Verbindung von institutioneller Bildung und biographischem Werdegang nicht geeignet. Gerade angesichts einer zu beobachtenden gesellschaftlichen Entwicklung, dem persönlichen Glück zunehmend Aufmerksamkeit zu schenken, ist diese Abgrenzung wichtig.

1.4.2 Abgrenzung vom Liberalismus

Sen grenzt sich außer gegen den Utilitarismus auch gegen den (radikalen) Liberalismus ab, indem er sich auf die Theorie der Gerechtigkeit von Rawls bezieht. Während er dem Utilitarismus vor allem vorwirft, allein das Ergebnis zu betrachten, gleich wie es zustande gekommen ist, wirft er dem Liberalismus vor, ungeachtet des Ergebnisses bestimmten persönlichen Freiheitsrechten einen *unbedingten* Vorrang einzuräumen. Es komme jedoch darauf an, sowohl den Prozess, als auch das Ergebnis in den Blick zu nehmen.

„John Rawls' klassische Theorie der ‚Grundgüter' entwirft ein breiteres Bild der Mittel, deren die Menschen ungeachtet ihrer Zwecke bedürfen; dazu zählen das Einkommen, aber auch andere allgemein nutzbare ‚Mittel'. Grundgüter sind allgemein verwendbare Mittel, die jedem behilflich sind, seine Zwecke zu erreichen. Dazu gehören ‚Rechte, Freiheiten und Chancen, Einkommen und Wohlstand sowie die sozialen Fundamente der Selbstachtung'. Die Betonung der Grundgüter innerhalb des Rawlsschen Systems entspringt seiner Auffassung des individuellen Vorteils, den die Individuen bezüglich der Chancen haben, ihre jeweiligen Ziele zu verfolgen. Rawls definiert diese Ziele als Streben nach individuellen ‚Vorstellungen vom Guten', die von Person zu Person verschieden ausfallen. Wenn eine Person, obwohl sie denselben Korb von Grundgütern wie

eine andere besitzt, dennoch weniger glücklich wird als diese andere, etwa weil sie einen sehr erlesenen Geschmack hat, dann liegt in der Ungleichheit des erzielten Nutzens keine Ungerechtigkeit. Für Präferenzen ist nämlich, wie Rawls behauptet, eine Person selbst verantwortlich. Die Erweiterung der Informationsbasis vom Einkommen auf die Grundgüter reicht jedoch nicht aus, um alle relevanten Unterschiede in der Beziehung zwischen Einkommen und Ressourcen einerseits und Wohl und Freiheit andererseits hinreichend zu erfassen. Tatsächlich sind Grundgüter ihrerseits weitgehend verschiedene Typen allgemeiner Ressourcen, und ihre Verwendung zur Erzeugung der Fähigkeit, wertvolle Dinge zu tun, ist denselben Unterschieden unterworfen, die wir im letzten Abschnitt mit Blick auf die Beziehung zwischen Einkommen und Wohl behandelten: persönliche Eigenheiten, Umweltbedingungen, unterschiedliches soziales Klima, Unterschiede in den relativen Aussichten und in der Verteilung innerhalb der Familie. Persönliche Gesundheit und die Möglichkeit, gesund zu bleiben, können beispielsweise von vielfältigen Einflüssen abhängen.“ (Sen 2002:92f).

Wie auch gegenüber dem Utilitarismus kritisiert, bleibt hier die Frage offen, inwiefern Menschen zwar über Güterbündel verfügen, sie jedoch nur in unterschiedlichem Maße in Funktionen umsetzen können. Da auch der Geschmack sozial geprägt ist, spart die Zuschreibung, dass Personen für ihre Präferenzen selbst verantwortlich sind, einen wichtigen Teil gesellschaftlicher Machtverhältnisse in der Gerechtigkeitsfrage aus. Auch wenn es in dieser Arbeit nicht um Gerechtigkeit gehen soll, ist die Frage der Präferenz Bestandteil der Bestimmung des verwirklichbaren Potentials im Sinne von Lebens- und Verwirklichungschancen. Die Präferenz ergibt sich nach Dahrendorf zu einem wesentlichen Teil aus den Ligaturen. Sen zufolge fiele der Geschmack in die ‚Unterschiede der relativen Aussichten‘. Hier würde er allerdings ebenfalls nicht als individuelle Präferenz gedeutet, sondern im Sinne eines sozialen Bezuges.

„John Rawls formuliert seinen Grundsatz eher bescheiden, doch wird der Vorrang der Freiheit in der modernen ‚libertären‘ Theorie recht scharf konturiert, die in einigen Varianten […] eine ziemlich umfassende Klasse von Rechten, von persönlichen Freiheitsrechten bis zu Eigentumsrechten, mit nahezu vollständiger politischer Priorität gegenüber der Verfolgung sozialer Ziele ausstattet (so auch gegenüber der Bekämpfung von Mangel und Not). Diese Rechte nehmen die Form von ‚Nebenbedingungen‘ an, die nicht verletzt werden dürfen. Die Verfahren zur Sicherung der Rechte, die ungeachtet ihrer Folgen gültig sind, bewegen sich, so das Argument – nicht auf derselben Ebene wie die Dinge, die wir als erstrebenswert beurteilen würden (Nutzen, Wohl, faire Verteilung der Resultate oder Chancen usw.). Nach dieser Auffassung geht es

nicht um die *vergleichsweise Bedeutung* von Rechten, sondern um ihren *unbedingten Vorrang*“ (Sen 2002:82, Hervorhebung i. O.). Sen kann dem nicht folgen, sondern fragt: „Warum sollte bitterste ökonomische Not, die eine Frage von Leben und Tod sein kann, von geringerem Rang sein als persönliche Freiheiten?“ (2002:82). „Der eigentliche Streitpunkt, so meine These, ist nicht der unbedingte Vorrang, sondern die Frage, ob der Freiheit einer Person dasselbe (oder nicht vielmehr ein größeres) Gewicht beizulegen ist als anderen Formen persönlicher Vorteile wie Einkommen, Nutzen usw. […] Die kritische Frage richtet sich vielmehr darauf, inwiefern mehr oder weniger Freiheit oder Rechte zu haben den *persönlichen* Vorteil einer Person vergrößert, was nur ein *Teil* dessen wäre, worum es hier geht“ (Sen 2002:83, Hervorhebung i. O.).

Unbeachtet bleibt die Frage, inwiefern Individuen die Freiheiten, die Rawls beschreibt, tatsächlich nutzen können. Wenn die Freiheit, im Sinne Rawls bestehend aus sog. Grundgütern, unbedingten Vorrang hat und daher auch gegenüber jedweder Herstellung von Ergebnisgleichheit durch nachträglichen Ausgleich vorzuziehen ist, sie aber nicht tatsächlich nutzbar ist, kann dies Menschen in eine aussichtslose Situation bringen.

„Der kompromisslose Vorrang der libertären Rechte ist insofern besonders fragwürdig, als die realen Folgen einer Verwirklichung der berechtigten Ansprüche mit großer Wahrscheinlichkeit zu ziemlich entsetzlichen Resultaten führen können“ (Sen 2002:84). Sen (2002:85f) fährt fort: „Die Mittellosen, etwa die Arbeitslosen oder die Verarmten, können gerade deshalb verhungern, weil ihre ‚Zugangsrechte‘ – so legitim sie auch sein mögen – ihnen nicht genug zu essen verschaffen […]. Ähnlich können andere Formen von Mangelerscheinungen, z.B. fehlende medizinische Behandlung heilbarer Krankheiten, auftreten, obwohl alle libertären Rechte, Eigentumsrechte eingeschlossen, in vollem Umfang gewährleistet sind. Der Vorschlag einer die Folgen ignorierenden Theorie politischer Priorität ist mit beträchtlicher Gleichgültigkeit gegenüber den substantiellen Freiheiten behaftet, die die Menschen am Ende haben oder auch nicht haben. […] Konsequentialistische Überlegungen können demgegenüber der Einhaltung oder Verletzung individueller Freiheitsrechte einen großen Wert beimessen – sie sogar bevorzugt behandeln – [auf den Nutzen bezogen, auch wenn sie keinen intrinsischen Wert haben, d. A.], ohne darüber andere Erwägungen aus dem Auge zu verlieren, auch nicht den realen Einfluß der jeweiligen Verfahren auf die substantiellen Freiheiten der Menschen […] Hinsichtlich seiner Informationsbasis ist der radikale Liberalismus als theoretischer Ansatz einfach zu einseitig. Er ignoriert nicht nur die Variablen, die für utilitaristische Theorien und die Wohlfahrtsökonomie von größter Bedeutung sind, er berücksichtigt nicht einmal die Grundrechte, die wir mit guten Gründen

schätzen und einklagen. Selbst wenn wir der Freiheit einen besonderen Rang zusprechen, wäre es gänzlich unplausibel zu behaupten, dass sie den absoluten und unbedingten Vorrang besitzt, den sie für den libertären Theoretiker haben muß. Gerechtigkeit bedarf einer breiteren Informationsbasis."

Damit argumentiert Sen mithilfe des Utilitarismus, nämlich dem ihm immanenten Konsequentialismus, gegen den radikalen Liberalismus. Sens Hauptkritik ist, dass seine Informationsbasis allein aus Freiheiten und Rechten bestehe, die unbedingten Vorrang genießen und die Folgen ausgeblendet werden sollen. „Ohne auf die genauen Formeln einzugehen, mit denen der Utilitarismus oder der Liberalismus Gerechtigkeit charakterisieren, läßt sich aus dem bloßen Gegensatz ihrer Informationsbasis ablesen, daß sie voneinander abweichende — und typischerweise miteinander unvereinbare — Theorien der Gerechtigkeit vertreten" (Sen 2002:74). Sens Kritik an diesen beiden divergierenden Theorierichtungen ließe sich so auf den Nenner bringen, dass es zu einseitig sei, nur die Konsequenzen unabhängig von ihren Entstehungsbedingungen oder nur die Freiheiten ohne die Konsequenzen zu betrachten. Der Ansatz der sich daraus ergibt, ist, die Freiheiten gegenüber ihren Konsequenzen zu gewichten, menschliche Entwicklung als eine Funktion von Freiheiten (Capabilities, Chancen) und Ergebnissen (Funktionen) zu definieren.

„Insbesondere gelingt es dem an Freiheit orientierten Standpunkt unter anderem, dem Interesse des Utilitarismus am menschlichen Wohlergehen, der Beschäftigung des radikalen Liberalismus mit Entscheidungs- und Handlungsfreiheit sowie der Rawlsschen Theorie mit ihrer Konzentration auf individuelle Freiheit und die zur Ausübung substantieller Freiheiten nötigen Mittel zu genügen. In diesem Sinn verfügt die Perspektive der Verwirklichungschancen über eine Breite und Sensibilität, die ihr große Reichweite verleihen und es ermöglichen, eine Reihe von wichtigen Punkten in die Bewertung einzubeziehen, die zum Teil auf die eine oder andere Weise von den alternativen Ansätzen vernachlässigt werden. Möglich wird diese Spannbreite, weil sich die Freiheiten von Menschen nach den expliziten Ergebnissen und Verfahren beurteilen lassen, die sie vernünftigerweise schätzen und zu verwirklichen suchen", meint Sen (2002:109).

Gegenüber einem Liberalismus, der nur die Verfahren und damit die (theoretische) Handlungs- und Entscheidungsfreiheit in den Mittelpunkt stellt, grenzt er sich ab, indem er „die realen Chancen, die Menschen angesichts ihrer persönlichen und sozialen Umstände haben" einbezieht. Hiermit konkretisiert er, dass er mit „angemessen" den persönlichen und sozialen Bezug von Chancen meint, und ist damit nahe bei Dahrendorf, der Lebenschancen als eine Funktion aus

Optionen (Handlungs- und Entscheidungsfreiheit) und Ligaturen (soziale Bezüge) theoretisiert.

Sen bedenkt diesen Aspekt, indem er sagt, dass „die hier verteidigte Idee von Freiheit zweierlei bedeutet: die *Verfahren,* die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit ermöglichen, und die realen *Chancen,* die Menschen angesichts ihrer persönlichen und sozialen Umstände haben. Unfreiheit kann unzulänglichen Verfahren entspringen – beispielsweise der Verletzung des Wahlrechts oder anderer politischer bzw. bürgerlicher Rechte – oder den unzulänglichen Chancen, die man hat, um auch nur minimale Ziele zu erreichen – darunter das Fehlen solch grundlegender Chancen wie die Vermeidung von vorzeitigem Sterben, von Krankheiten oder Hungersnot. Die Unterscheidung zwischen dem *Verfahrensaspekt* und dem *Chancenaspekt* der Freiheit kennzeichnet einen recht wesentlichen Gegensatz, der sich auf verschiedenen Ebenen verfolgen lässt […] Beides, Verfahren und Chancen, sind in sich von Bedeutung, und jeder Aspekt bezieht sich auf das Verständnis der Entwicklung als Freiheit“ (Sen 2002:28f).

Verfahren seien darüber hinaus auch gegenüber den Ergebnissen abzugrenzen. Dies unterscheide ‚maximale Ergebnisse‘ von ‚optimalen Ergebnissen‘, in denen auch die Verfahren berücksichtigt würden. Optimal bedeute, dass der Aspekt der Freiheit inbegriffen ist (vgl. Sen 2002:40f). Dies verdeutlicht Sen wiederum anhand der Sklaven, die im Ergebnis über einen relativ guten Güterkonsum verfügten, dessen Zustandekommen in Form eines unfreien Lebens- und Arbeitsverhältnisses dennoch keineswegs optimal sei. Ebenso könne zwischen Arbeitsverhältnissen unterschieden werden, in denen Arbeiter zwar den gleichen Lohn erhalten, aber der eine im Unterschied zum anderen seinen Arbeitgeber nicht wechseln könne. Ebenso anwendbar sei diese Unterscheidung auch oft auf in Indien anzutreffende Kinderarbeit. Zwar verfügen Familien, in denen die Kinder arbeiten, oft über ein höheres Einkommen, als Familien, deren Kinder zur Schule gehen. Aber die oft fehlende Freiheit, sich gegen die Arbeit der Kinder für die Schule entscheiden zu können, sei eine starke Einschränkung von Freiheit und damit von Verwirklichungschancen (vgl. Sen 2002:143).

Sen ordnet Rawls dem Liberalismus zu, während Dahrendorf ihn als „sozialdemokratisch“ (vgl. Dahrendorf 1979:62) bezeichnet, vermutlich, weil er ihm eine Versorgungsmentalität mittels ‚Grundgütern‘ unterstellt, da Rawls zwar von dem Vorrang von Freiheit spricht, aber Gerechtigkeit anhand der Verfügbarkeit von Güterbündeln definiert. Die unterschiedliche – teils sogar widersprüchliche – Interpretation der Theorie von Rawls durch Sen und Dahrendorf kann jedoch an dieser Stelle dahingestellt bleiben. Dahrendorf grenzt sich nicht gegen den Liberalismus ab, sondern sieht seine eigene Theorie vielmehr in

dessen Tradition. Dennoch sieht er Freiheit Bindungen unterworfen und fragt kritisch: „Wäre es ganz unberechtigt, dies in die Aussage zu übersetzen, dass die politische Theorie der Freiheit [damit meint er insbesondere den Liberalismus, d. A.] sich so sehr auf menschliche Wahlmöglichkeiten konzentriert hat, dass sie dabei die Bedeutung von Bindungen und Bezügen aus den Augen verloren hat?“ (Dahrendorf 1979:60). Damit kritisiert Dahrendorf implizit auch den unbedingten Vorrang der Freiheit, den Rawls postuliert.

„Freiheit ist eine moralische und politische Forderung; Lebenschancen ein sozialer Begriff. Aber die beiden sind eng miteinander verknüpft, insoweit es bei der Forderung darum geht, mehr Menschen mehr Möglichkeiten oder Gelegenheiten zu eröffnen, und zwar im Sinne der Verbindung von Wahlen [Optionen, d. A.] und Bezügen [Ligaturen, d. A.]“ (Dahrendorf 1979:61).

Freiheit allein eröffnet noch keine Lebenschancen. Liberale Theorie muss nach Dahrendorf neben Freiheit auch die Ligaturen in Betracht ziehen, um im Ergebnis Lebenschancen zu erweitern. So gesehen ist die Abgrenzung der beiden Theorien in ihrer Auseinandersetzung mit dem Utilitarismus sinnvoll. Setzt man als Nutzen im utilitaristischen Sinne jedoch nicht das BSP ein, sondern nach Dahrendorf Lebenschancen oder nach Sen menschliche Entwicklung, wäre dies ein utilitaristischer Gedanke. Der Unterschied liegt darin, dass es nicht *allein* – wie der Utilitarismus vorsieht – auf die Konsequenzen ankommt, sondern auch darauf, wie die Verfahren zur Erreichung dieser Ergebnisse beschaffen sind, nämlich im Sinne der Freiheit in Bezug auf die sozialen Bedingungen, die bei Dahrendorf insbesondere individuelle Zugehörigkeiten darstellen und bei Sen sich aus dem Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen, der durch staatliche Institutionen mittels fairer Verfahren sichergestellt werden müsse, ergeben.

1.5 Soziale Chancen und andere Freiheiten

Nach der Einordnung, Einführung und Verbindung der Theorien werden sie im Folgenden unter für die Fragestellung dieser Arbeit relevanten Aspekten näher erörtert. Dabei kommt es insbesondere darauf an, wie sich Freiheiten gegenseitig bedingen. Zunächst hebt Sen jedoch die Bedeutung von Freiheit in Abgrenzung zu anderen Entwicklungstheorien hervor:

„Es ist wichtig, nicht nur dem Markt die ihm gebührende Anerkennung zuteilwerden zu lassen, sondern auch die Bedeutung anderer wirtschaftlicher, sozialer und politischer Freiheiten für die Verbesserung und Bereicherung des menschlichen Lebens richtig einzuschätzen“ (Sen 2002:20). „Ein angemessener

Begriff von Entwicklung kann sich nicht mit der Anhäufung von Reichtum, dem Wachsen des Bruttosozialprodukts und anderen auf das Einkommen bezogenen Variablen begnügen. […] Entwicklung hat sich stärker damit zu beschäftigen, Freiheiten, die wir genießen, und das Leben, das wir führen, zu intensivieren" (Sen 2002:25f).

„Die zentrale Rolle, die den individuellen Freiheiten im Entwicklungsprozeß zukommt, läßt es besonders geraten erscheinen, ihre Determinanten zu untersuchen. Den sozialen Einflüssen, darunter die staatlichen Maßnahmen, die geeignet sind, Wesen und Reichweite der individuellen Freiheiten zu bestimmen, gebührt besondere Aufmerksamkeit. Soziale Einrichtungen können von ausschlaggebender Bedeutung sein, wenn es um die Sicherung und Erweiterung der individuellen Freiheit geht. Einerseits wirkt sich die soziale Absicherung von Bürgerrechten, von Toleranz und der Chance von Tausch und Transaktionen auf die individuellen Freiheiten aus, andererseits werden diese von der tatkräftigen öffentlichen Sorge für jene Einrichtungen gefördert, die wie Gesundheitsfürsorge oder solide Schulbildung wesentlich die Entwicklung und die Nutzung von Verwirklichungschancen bestimmen. Keine dieser beiden die individuellen Freiheiten determinierenden Bedingungen darf mißachtet werden" (Sen 2002:56).

In Sens Theorie ist Freiheit daher aus zwei Gründen zentral – einerseits als Mittel (Effektivitätsgrund) und andererseits als Ziel (evaluativer Grund). Der evaluative Grund bestimme, ob die realen Freiheiten der Menschen zugenommen haben.

„Entwicklung läßt sich, so meine These, als Prozeß der Erweiterung realer Freiheiten verstehen, die den Menschen zukommen. […] Natürlich kann das Wachstum des Bruttosozialprodukts oder des individuellen Einkommens ein wichtiges *Mittel* zur Erweiterung der Freiheiten sein, deren sich die Mitglieder einer Gesellschaft erfreuen. Freiheiten werden jedoch auch durch andere Dinge geprägt, etwa durch soziale und ökonomische Institutionen – beispielsweise Bildungseinrichtungen und Gesundheitsfürsorge –, aber auch durch politische und bürgerliche Rechte (etwa die Freiheit, an öffentlichen Diskussionen und Untersuchungen teilzunehmen). […] Entwicklung im Sinne der Erweiterung gewichtiger Freiheiten zu begreifen, lenkt den Blick auf eben die Zwecke, die Entwicklung so wichtig machen, statt nur auf einige der Mittel, die unter anderen eine herausragende Rolle in dem Prozeß spielen. Entwicklung fordert, die Hauptursachen von Unfreiheit zu beseitigen: Armut wie auch Despotismus, fehlende wirtschaftliche Chancen wie auch systematischen sozialen Notstand, die Vernachlässigung öffentlicher Einrichtungen wie auch die Intoleranz oder

die erstickende Kontrolle seitens autoritärer Staaten. Obwohl der Überfluß insgesamt in nie gekannter Weise zunimmt, werden einer großen Anzahl – vielleicht sogar der Mehrheit – der Menschen in der heutigen Welt elementare Freiheiten vorenthalten. Manchmal geht der Mangel an substantieller Freiheit unmittelbar mit wirtschaftlicher Armut einher, die den Menschen die Freiheit nimmt, ihren Hunger zu stillen, sich gesund zu ernähren, Medizin für heilbare Krankheiten zu bekommen, sich geeignete Kleidung und Unterkunft zu verschaffen oder über sauberes Wasser und sanitäre Anlagen zu verfügen. In anderen Fällen ist Unfreiheit eng mit dem Fehlen öffentlicher Einrichtungen und sozialer Fürsorge verknüpft, etwa mangelhafte Seuchenprävention, kein organisiertes Gesundheitswesen, fehlende Bildungsanstalten oder starke Institutionen, die Frieden und Ordnung lokal aufrechterhalten können. In wieder anderen Fällen entspringt die Verletzung der Freiheit unmittelbar der Verweigerung politischer und bürgerlicher Rechte seitens autoritärer Regime und erzwungener Beraubung der Freiheit, am sozialen, politischen und wirtschaftlichen Leben des Gemeinwesens teilzunehmen“ (Sen 2002:13f).

Der Effektivitätsgrund (Freiheit als Mittel) besage dagegen, dass von der Handlungsfreiheit der Menschen abhängt, ob Entwicklung erreicht wird (vgl. Sen 2002:14). Diese würden in unterschiedlicher Weise miteinander zusammenhängen:

„Freiheiten sind nicht nur das primäre Ziel von Entwicklung, sie zählen auch zu den prinzipiellen Voraussetzungen ihrer Verwirklichung. Neben der grundlegenden Anerkennung der evaluativen Bedeutung von Freiheit müssen wir auch Einsicht in die bemerkenswerte empirische Verbindung gewinnen, die Freiheiten verschiedener Art miteinander verknüpfen. Politische Freiheiten – in Gestalt von Meinungsfreiheit und freien Wahlen – tragen dazu bei, ökonomische Sicherheit zu fördern. Soziale Chancen – in Gestalt von Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen – erleichtern die Teilhabe am ökonomischen Prozeß. Wirtschaftliche Einrichtungen – in Gestalt der Chancen, am Handel und an der Produktion teilzunehmen – können sowohl persönlichen Wohlstand schaffen als auch die öffentlichen Mittel für soziale Einrichtungen reichlicher fließen lassen. Verschiedene Freiheiten können sich zusammenwirkend gegenseitig bestärken“ (Sen 2002:22).

Sen untersucht dazu die Verbindungen, die im günstigen Falle zu einer wechselseitigen Verstärkung der verschiedenen Arten von Freiheiten beitragen.

„Nicht nur, daß eine ungehinderte Handlungsfähigkeit [damit gemeint ist offensichtlich Handlungsfreiheit bzw. capability, d. A.] selbst ein ‚konstitutiver‘ Teil der Entwicklung ist, sie trägt auch dazu bei, die ungehinderte Handlungsfä-

higkeit einer anderen Art zu stärken“ (Sen 2002:14). Diese Verbindungen „verknüpfen die beiden Aspekte der Idee von ‚Entwicklung als Freiheit‘. Die Beziehung zwischen individueller Freiheit und der Durchsetzung sozialer Entwicklung geht weit über die konstitutive Verbindung hinaus, wie wichtig diese auch ist. Was Menschen positiv erreichen können, hängt von den ökonomischen Möglichkeiten, den politischen Freiheiten, den sozialen Kräften und jenen Bedingungen ab, ohne die das alles nicht möglich wäre: gute Gesundheit, Schulbildung, Förderung und Pflege von Initiativen. Die institutionellen Rahmenbedingungen für diese Möglichkeiten werden ebenfalls dadurch beeinflußt, inwieweit die Menschen ihre Freiheiten ausüben können, das heißt durch ihre Freiheit, an jenen sozialen und öffentlichen Entscheidungen mitwirken zu können, die den Fortschritt dieser Möglichkeiten befördern.“ (Sen 2002:15).

Sen klassifiziert insgesamt fünf unterschiedliche Typen von Freiheit aus der instrumentellen Perspektive (Freiheit als Mittel): politische Freiheiten, ökonomische Vorteile, soziale Chancen, Garantien für Transparenz und soziale Sicherheit (vgl. Sen 2002:20).

„Alle diese verschiedenen Typen von Rechten und Chancen tragen dazu bei, die allgemeinen Verwirklichungschancen eines einzelnen zu fördern. Sie können ihren Sinn auch darin finden, einander zu ergänzen. Politische Maßnahmen zur Förderung der Verwirklichungschancen des Menschen und der wesentlichen Freiheiten im Allgemeinen können bewirken, daß sie diese verschiedenen, aber untereinander verbundenen instrumentellen Freiheiten stärken. Darüber hinaus wird es Gelegenheit geben, ihre jeweilige Bedeutung für die Förderung der prinzipiellen Freiheit der Menschen zu untersuchen, ein von ihnen als sinnvoll erkanntes Leben zu führen. Im Licht einer ‚Entwicklung als Freiheit‘ sind die instrumentellen Freiheiten sowohl untereinander verbunden als auch mit den Zielen, die eine Erweiterung der menschlichen Freiheit allgemein verfolgt“ (Sen 2002:21f, Hervorhebung d. A.).

Soziale Chancen, die für die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit besonders, wenn auch notwendigerweise nicht allein, im Fokus stehen, definiert Sen wie folgt:

„*Soziale Chancen* beziehen sich auf jene Einrichtungen, die eine Gesellschaft für die Bildung, das Gesundheitswesen usw. bereitstellt und die sich auf die substantielle Freiheit des einzelnen auswirken, ein besseres Leben führen zu können. Diese Einrichtungen sind nicht allein für die private Lebensführung wichtig, wie etwa gesund zu leben, nicht an vermeidbaren Krankheiten leiden zu müssen oder vor der Zeit zu sterben, sie sorgen auch für eine effektivere

Teilnahme an ökonomischen und politischen Aktivitäten“ (Sen 2002:53f, Hervorhebung i. O.).

Die Rolle sozialer Chancen verdeutlicht Sen am Unterschied zwischen China und Indien. Demnach konnte China von seiner marktwirtschaftlichen Öffnung weit mehr profitieren als Indien, da es über ein Bildungs- und Gesundheitssystem verfügte, dass es breiteren Bevölkerungskreisen die Nutzung des marktwirtschaftlichen Potentials ermöglichte.

„Als China sich 1979 der Marktwirtschaft zuwandte, war die Bevölkerung weitgehend alphabetisiert […] Im Gegensatz dazu konnte die Hälfte der indischen Bevölkerung, als Indien sich 1991 für die Marktwirtschaft entschied, weder lesen noch schreiben, und daran hat sich bis heute nicht viel geändert […] Durch seine soziale Rückständigkeit war Indien, das vor allem auf die höhere Bildung der Eliten setzte und das allgemeine Schulwesen massiv vernachlässigte, wie es auch der medizinischen Grundversorgung kaum Beachtung schenkte, nur wenig auf eine weite Bevölkerungskreise einschließende wirtschaftliche Expansion vorbereitet.“ (Sen 2002:57).

Sen stellt fest, dass die Schaffung sozialer Chancen sich direkt auf die Verwirklichungschancen auswirkt. Zudem sagt er, insbesondere in Bezug auf Indien, es sei nicht notwendig, erst ökonomischen Wohlstand zu schaffen und dann soziale Chancen einzuräumen. Die Argumentation, wirtschaftliche Entwicklung sei Voraussetzung, um die Bildung- und Gesundheitsversorgung zu verbessern, sei falsch. Eher werde letzteres mit zunehmender wirtschaftlicher Entwicklung schwieriger. Für ihn ist die Eröffnung sozialer Chancen dagegen Voraussetzung für ökonomischen Wohlstand beziehungsweise muss sie mit ihm zumindest Hand in Hand gehen. Er verdeutlicht, dass die Eröffnung sozialer Chancen für ärmere Länder günstiger zu schaffen sei als für wohlhabendere, da Voraussetzung nicht teure Technologien seien, sondern billige Arbeitskraft, worüber arme Länder am meisten verfügten. So zeigt er, wie Soziale Chancen gerade in armen Ländern ‚Menschliche Entwicklung‘, zu der auch Bildung gemäß der UNESCO-Strategie ‚Education for All‘ beitragen soll, bewirken:

„Was bewirkt menschliche Entwicklung? Die Schaffung sozialer Chancen leistet, wie wir sahen, direkt einen Beitrag zur Steigerung der menschlichen Verwirklichungschancen und der Lebensqualität. Die Ausweitung von Gesundheitswesen, Bildung, Sozialversicherung usw. beeinflußt die Lebensqualität unmittelbar positiv. Keinerlei Zweifel besteht daran, daß selbst bei einem relativ niedrigen Einkommensniveau ein Land, das allen medizinische Versorgung und Schulbesuch garantiert, bezogen auf die ganze Bevölkerung sehr gut bei der Lebenserwartung und der Lebensqualität abschneidet. Da Gesundheitsfürsorge

und elementarer Schulunterricht ihrer Natur nach sehr arbeitsaufwendig sind, wie übrigens menschliche Entwicklung überhaupt, sind sie in den Anfangsstadien einer Wirtschaftsentwicklung, wo die Arbeitskosten noch niedrig sind, relativ billig zu haben. Der Lohn für menschliche Entwicklung geht, wie wir sahen, über die direkte Steigerung der Lebensqualität deutlich hinaus; er schließt auch deren Wirkung auf die Arbeitsproduktivität der Menschen und insofern auf ein breite Bevölkerungsschichten erfassendes Wirtschaftswachstum ein. Lesen und Rechnen sind Fertigkeiten, die es den Massen ermöglichen, am wirtschaftlichen Fortschritt teilzuhaben, wie uns die Länder von Japan bis Thailand bewiesen haben. Die Chancen des Welthandels zu nutzen, die ‚Qualitätsstandards' ebenso wie die ‚Produktion nach präzisen Kundenangaben', kann von entscheidender Wichtigkeit sein, aber für Arbeiter, die nicht lesen und rechnen können, bestehen sie kaum. Ferner gibt es hinreichend Gründe für die Annahme, daß Verbesserungen in der Ernährung und medizinischen Versorgung die arbeitenden Schichten ebenfalls produktiver machen und zu höherer Bezahlung führen." (Sen 2002:177f).

1.6 Soziale Chancen, Ligaturen und politische Partizipation

Neben der Absicherung ökonomischer Freiheit durch soziale Einrichtungen beispielsweise geht Sen der Frage nach, wie Freiheit in soziale Entwicklung umgesetzt werden kann und identifiziert Faktoren, die diesen Prozess beeinflussen. Sen sieht Freiheit dabei einerseits von institutionellen Rahmenbedingungen beeinflusst, aber es werden beispielsweise auch soziale Werte und herrschende Sitten einbezogen.

Sen stellt seine Theorie vor, in der eine „Vorstellung von Entwicklung entfaltet wird, in der diese als zusammenhängender Prozeß der Ausweitung substantieller, miteinander verknüpfter Freiheiten gedeutet wird. […] Dies geschieht in der Absicht, den Entwicklungsprozeß ganzheitlich, das heißt, unter Einschluß wirtschaftlicher, sozialer und politischer Überlegungen zu untersuchen […] Ein solcher Ansatz erlaubt uns auch den Stellenwert der sozialen Werte und herrschenden Sitten anzuerkennen, und ebenso den Einfluß, den sie auf die Freiheiten haben, die Menschen genießen und die zu schätzen sie Grund haben. Gemeinsame Normen können soziale Verhaltensformen bestimmen, etwa die Gleichbehandlung der Geschlechter, die Erziehung und Sorge für die Kinder, die Größe der Familien und die Fortpflanzung, den Umgang mit der Umwelt und viele andere Einrichtungen und Ergebnisse. Herrschende Werte und soziale Sitten wirken sich auch darauf aus, ob es Korruption gibt oder nicht und wie groß das Vertrauen in die wirtschaftlichen, sozialen oder politischen Verhältnis-

se ist. Die Verwirklichung von Freiheit wird durch Werte vermittelt, und diese sind ihrerseits Ausfluß öffentlicher Diskussionen und sozialer Interaktionen, welche wiederum durch die partizipatorische Freiheit beeinflußt sind. Alle diese Zusammenhänge verdienen eine eingehende Untersuchung“ (Sen 2002:19f).

Hier beschreibt Sen mit dem Einfluss der ‚sozialen Werte und herrschenden Sitten‘ und den Freiheiten, ‚die Menschen genießen und die zu schätzen sie Grund haben‘ das Feld der sozialen Bindungen, die Dahrendorf mit Ligaturen als eine Konstituente von Lebenschancen beschreibt. Während Sen diese Bindungen nur als einen Faktor im Kontext der Sozialen Chancen aufnimmt, ist er für Dahrendorf einer der beiden wesentlichen Faktoren für Lebenschancen. Die Ligaturen bedingen die tatsächliche Nutzung von zunächst rein deklaratorischen Freiheiten. Dahrendorf konkretisiert den Begriff Ligaturen nicht näher, da sie individuell sehr unterschiedlich sein können, sondern bezeichnet sie als soziale Bezüge, zum Beispiel soziale Werte.

„Die Fremdwörter [Optionen und Ligaturen, d. A.] sind nicht etwa zum Zweck der Verschleierung gewählt; sie sind zunächst nur Chiffren“ (Dahrendorf 1979:50). „Ligaturen oder Bezüge zu messen ist sehr viel schwieriger. Sie sind die (oft bizarren) Muster, durch die soziale Positionen an anderen festgezurrt sind, um so ihren Trägern Bindungen zu vermitteln. Solche Muster sind wie Leitseile, an denen Menschen sich festhalten können, wenn sie durch den Nebel ihres sozialen Lebens laufen, wenngleich sie auch zu Barrieren werden können, auf die sie im Nebel stoßen“ (Dahrendorf 1979:53).

Dahrendorf stellt fest, dass mit der sozialen Differenzierung zwar die Zahl möglicher Ligaturen wachse, „aber der empfindlichere und schwierigere Aspekt (und hier exploriere ich in der Hoffnung, weitere Forschung und Überlegung anzuregen) liegt in der Intensität sozialer Bindungen“ (Dahrendorf 1979:53) und diese Intensität nehme im Laufe der Modernisierung ab. Für die Bestimmung der Ligaturen ist demnach nicht nur ihre Anzahl, sondern auch ihre Intensität entscheidend. Insofern die ‚Multioptionsgesellschaft‘ (Gross 2005) die Intensität der Ligaturen verringert, weil das Wechseln von Optionen und Ligaturen zwar eine Bindungsfähigkeit voraussetzt, die aber nicht zu intensiv sein darf, um flexibel sein zu können, erweitert sie Lebenschancen nicht unbedingt, sondern kann sie aufgrund der geringeren Intensität der Ligaturen verringern. „Es gibt nicht viele Beispiele dafür, daß Gesellschaften neue Bezüge stiften, wenn der Prozeß der Abweisung von Ligaturen zugunsten von Optionen erst begonnen hat. Um so wichtiger ist es zu betonen, daß es möglich ist, beides zu haben, Wahlen und Bezüge, und daß das Wachsen des einen nicht notwendig das Schrumpfen des anderen bedeutet“ (Dahrendorf 1979:54). Dahrendorf ist der

Ansicht, „daß die größere Gefahr für die Freiheit nicht von fehlenden Optionen, sondern von fehlenden Bindungen und Bezügen droht“ (Dahrendorf 1979:132).

„Bis zu einem gewissen Grade bedeutete die Ausweitung von Lebenschancen unweigerlich die Reduktion menschlicher Bindungen und Bezüge. Ligaturen mussten gelöst werden, um Menschen in die Lage zu versetzen, die Optionen der modernen Gesellschaft wahrzunehmen. […] Nur durch die Reduktion der Intensität solcher Bezüge bekommen Wahlentscheidungen den von ihnen gemeinten Sinn für den einzelnen. Aber die Reduktion von Bezügen erwies sich als selbst-beschleunigender und scheinbar unaufhaltsamer Prozeß. […] Die Zerstörung von Ligaturen hat menschliche Lebenschancen bis zu dem Punkt reduziert, an dem selbst Überlebenschancen wieder gefährdet sind“ (Dahrendorf 1979:58f).

Diese Entwicklung habe sich fortgesetzt und längst auch schon zum damaligen Zeitpunkt (1979) noch relativ autarke und traditionale Gesellschaften wie die indische erfasst. Doch „der Wandel wird stets daran gemessen, in welchem Maße er neue Lebenschancen eröffnet, ohne schon vorhandene zu zerstören“ (Dahrendorf 1979:133), zum Beispiel, weil Ligaturen entwertet werden. Diese emotionale Zugehörigkeit führt Ligaturen auch über den Begriff der Sozialstruktur hinaus, der den Aspekt der Intensität emotionaler Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe nur indirekt thematisiert, im Wesentlichen sich aber auf rein „objektive“ Indikatoren wie Einkommen, Bildung stützt.

Während Dahrendorf Ligaturen als eine der beiden Konstituenten von Lebenschancen sieht, sieht Sen insbesondere in traditionellen Werten eher ein Hindernis. Daher hebt Sen insbesondere den Aspekt der Partizipation hervor, wenn bestimmte soziale Werte oder ‚herrschende Sitten‘ anderen Freiheiten im Wege stehen.[10] Politische Partizipation ist bei Dahrendorf dagegen im Begriff der Optionen enthalten und beschreibt die Wahlmöglichkeiten, Ligaturen mitzubestimmen. Sen verdeutlicht, wie diese sozialen Bezüge durch die politische Freiheit, sie in öffentlichen Diskussionen und soziale Interaktionen mitbestimmen zu können, ihrerseits geprägt sind.

[10] Dies unterstreicht auch ein Bericht des United Nations Development Programme, dass für die ‚Menschliche Entwicklung‘ innerhalb der UN verantwortlich ist. In diesem Bericht geht es darum, inwiefern kulturelle Diskriminierung Armut bewirkt: „Wenn arme und marginalisierte Menschen, die häufig religiösen oder ethnischen Minderheiten angehören oder Migranten sind, keine Möglichkeit haben, auf lokaler und nationaler Ebene auf die politischen Entscheidungen Einfluß zu nehmen, dann werden sie wahrscheinlich auch keinen gleichberechtigten Zugang zu Arbeitsplätzen, Schulen, Krankenhäusern, Gerichten, zu Sicherheit und anderen Basisdienstleistungen haben“ (UNDP 2004: V).

„Die hier vorgeschlagene Analyse der Entwicklung betrachtet die verschiedenen Freiheiten von Individuen als Grundbausteine. Daher gilt die Aufmerksamkeit vor allem der Erweiterung der ‚Verwirklichungschancen' der Menschen, genau das Leben führen zu können, das sie schätzen, und zwar mit guten Gründen. Die Verwirklichungschancen lassen sich durch öffentliche Maßnahmen vergrößern, doch läßt sich die Richtung solcher Maßnahmen durch wirksamen Einsatz partizipatorischer Verwirklichungschancen seitens der Öffentlichkeit ihrerseits beeinflussen. Die *zweigleisige Beziehung* ist für die hier vorgestellte Analyse zentral" (Sen 2002:29, Hervorhebung i. O.).

So sei Partizipation besonders wichtig, wenn es beispielsweise darum gehe, dass Traditionen der Entwicklung im Wege stehen und eine Entscheidung getroffen werden müsse.

„Falls sich herausstellt, daß einige Elemente der Tradition nicht zusammen mit wirtschaftlichen oder sozialen Veränderungen bestehen können, die aus anderen Gründen notwendig sind, dann muß eine Wahl getroffen werden, und diese enthält unvermeidlich Werturteile […] Der Hinweis auf einen realen Konflikt zwischen dem Bewahren der Traditionen und den Vorteilen der Moderne fordert eine partizipatorische Lösung, nicht jedoch die einseitige Ablehnung der Moderne zugunsten der Tradition seitens politischer Machthaber, geistlicher Autoritäten oder anthropologischer Bewunderer eines Erbes aus der Vergangenheit […] Da Partizipation Wissen und elementare Kulturfähigkeiten voraussetzt, widerspricht es unmittelbar den fundamentalen Bedingungen partizipatorischer Freiheit, wenn bestimmte gesellschaftliche Gruppen vom Schulbesuch ausgeschlossen bleiben – z. B. die Mädchen" (Sen 2002:45ff).

Sen spricht sich dafür aus, eine partizipatorische Lösung für Konflikte zwischen Tradition und Moderne zu finden. Er verdeutlicht, dass Partizipation Wissen und elementare Kulturfähigkeiten voraussetzt, deren Erwerb der Besuch der Schule ermöglichen könne. Dabei verweist er auf den Zusammenhang zwischen partizipatorischer, politischer Freiheit und sozialen Einrichtungen.

Dabei impliziert einerseits, dass Sen davon ausgeht, dass sich Menschen frei gegen ihre Traditionen entscheiden können und anderseits, dass, wenn sie frei entscheiden können, sie sich wahrscheinlich gegen die Tradition aussprechen. Insgesamt ist der Begriff ‚Tradition' negativ behaftet. Doch was sind Traditionen? Es handelt sich zumeist um Handlungen, die soziale und damit auch individuelle Identität mitbestimmen. Es sind nach Dahrendorf Ligaturen. Es wird im Folgenden noch die Frage zu beantworten sein, inwiefern es Menschen möglich ist, sich gegen Traditionen (Ligaturen allgemein) zu entscheiden. Ginge es um die Entscheidung gegen Identität, Erfahrungen oder Bewusstsein, wäre

nachvollziehbar, dass die Freiheit sich gegen sie zu entscheiden, begrenzt ist. So, wie oben beschrieben, Krieg Ausdruck eines aus dem Ruder gelaufenen Ungleichgewichts von Optionen und Ligaturen darstellt, so wird anhand von Nachkriegsgesellschaften der schwierige Weg deutlich, extreme Ligaturen zu lösen und auf ein Maß zu reduzieren, das Optionen wieder ermöglicht. Deutlich wird dabei auch, dass dies nur durch die öffentliche Diskussion und Partizipation der betreffenden Menschen erfolgversprechend ist. Gerade in Nachkriegsgesellschaften wird deutlich, dass Rekonziliation und dauerhafter Frieden nur möglich sind, wenn die Wechselwirkung unterschiedlicher Freiheiten beachtet wird, also der Friedensprozess durch öffentliche Diskussion begleitet und durch den Wiederaufbau von Institutionen, die elementare Freiheiten der Menschen absichern, abgestützt wird. Dies ist auch in dem folgenden Zitat von Sen angelegt.

„Individuelle Freiheit ist im wesentlichen eine soziale Schöpfung; es besteht eine wechselseitige Beziehung zwischen (l) sozialen Einrichtungen zur Erweiterung individueller Freiheiten und (2) der Realisierung individueller Freiheiten nicht nur zur Verbesserung des Lebens, sondern zur besseren und effektiveren Gestaltung der sozialen Einrichtungen. Überdies formen die sozialen Verbindungen, insbesondere die interaktive Bildung öffentlicher Wahrnehmungen und das gemeinsam gewonnene Verständnis der Probleme und ihrer Abhilfen, die individuellen Vorstellungen von Gerechtigkeit und Billigkeit. Eine Analyse und Einschätzung öffentlicher Maßnahmen muß sich dieser verschiedenen Verbindungen bewußt sein“ (Sen 2002:44).

Dies kommt der Theorie der Lebenschancen von Dahrendorf sehr nahe. Dahrendorf sieht die Ligaturen im Wechselspiel mit Optionen, so dass sie auch durch gewährte Freiheiten veränderbar sind, zum Beispiel durch die Partizipation des Individuums an öffentlichen Diskussionen, wie auch Sen dies beschreibt. Bezüglich des Verhältnisses von politischer Freiheit und sozialen Chancen kann Dahrendorfs Unterscheidung zwischen den notwendigen (liberty) und den zureichenden (freedom) Bedingungen für Freiheit herangezogen werden. Hierin wird die Bedeutung politischer Partizipation für Lebenschancen deutlich, die mitunter gegen soziale Chancen abzuwägen ist. Erstere meinen bestimmte notwendige (Grund-) Freiheiten als Bedingung für Lebenschancen, letztere meinen eine Haltung zur unermüdlichen Erweiterung neuer Freiheiten und Lebenschancen (vgl. Dahrendorf 1979:125f). Dafür nennt er ein Beispiel in Bezug auf Indien: „Die Beseitigung der Armut gehört zu den zureichenden, nicht zu den notwendigen Bedingungen von Freiheit. Die indischen Wähler haben das bei ihrer Stimmabgabe im Jahre 1977 [die Abwahl von Indira Gandhi, die mit diktatorischen Mitteln soziale Ungleichheit bekämpfen wollte, d. A.]

besser gewußt als alle Theoretiker der ‚Freiheit von Not', die Armut und Elend gegen elementare Freiheiten aufzurechnen bereit sind" (Dahrendorf 1979:127f). Dies trifft sich mit Sen, der ‚soziale Chancen' nur als einen Bestandteil der Verwirklichungschancen sieht, die nicht absolut zu setzen sind, sondern die mit ‚politische Freiheiten' in Wechselwirkung stehen.

In Bezug auf Straßen- und SlumbewohnerInnen wird dies noch von Bedeutung sein, insoweit sich Widerstand gegen wohlgemeinte Angebote zum Zwecke von Optionserweiterungen regt, die nicht in den Ligaturen angelegt sind und/oder die politische Freiheit beschneiden. In diesem Sinne ist es eine notwendige Bedingung von Freiheit, seine eigenen Ligaturen bewahren und schützen zu können und sie nicht für eine sprichwörtliche „Handvoll Reis" aufzugeben.

1.7 Armut im Lichte von Freiheit und Gleichheit

In seiner Theorie, derzufolge insbesondere ökonomische, politische Freiheiten und soziale Chancen in Wechselwirkung zueinander stehen und sich gegenseitig verstärken oder beschränken können, richtet Sen seinen Fokus vor allem auf diejenigen, die in relativer Armut leben. Sen (2002:31) schreibt: „Es gibt gute Gründe dafür, Armut als Mangel an fundamentalen Verwirklichungschancen zu betrachten." Damit wendet er sich vor allem gegen die Definition von Armut als zu niedrigem Einkommen, da Armut sich vor allem in mangelnden Freiheiten zeige, zu denen er auch die Freiheit, ein langes Leben führen zu können, zählt und sich so bspw. die Begrenzung dieser Freiheit in niedrigerer Lebenserwartung zeigen kann. Dies werde statistisch beispielsweise daran deutlich, dass Afroamerikaner in den USA eine geringere Lebenserwartung als Menschen in einigen Bundesstaaten Indiens haben, obwohl ihr Einkommen viel höher ist (vgl. Sen 2002:33ff). Armut als Mangel an fundamentalen Verwirklichungschancen zu betrachten, meine jedoch mehr. Es gehe darum, inwiefern Armut auf einen Mangel an „realen Chancen, die Menschen angesichts ihrer persönlichen und sozialen Umstände haben" zurückzuführen ist. Es gebe neben einem zu niedrigen Einkommen weitere Faktoren, die Armut hervorrufen. Vor allem sei die instrumentelle Beziehung zwischen niedrigem Einkommen und geringen Verwirklichungschancen variabel (Sen 2002:110). Sie werde beispielsweise vom Alter, Geschlecht und sozialen Rollen, Behinderung oder Krankheit und dem Wohnort (Dürre- oder Überschwemmungsgebiet, Slums, Gewalt) beeinflusst. „Durch den weiteren Blickwinkel auf Ungleichheit und Armut, verstanden als Mangel an Verwirklichungschancen, lassen sich sowohl empirische wie politische Probleme gezielter in Angriff nehmen" (Sen 2002:136).

„Was der Gedanke der Verwirklichungschancen für die Armutsanalyse leistet, ist ein tieferes Verständnis der Natur und der Ursachen von Armut, indem er nicht die Mittel in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt – vor allem ein besonderes Mittel nicht, das normalerweise ausschließlich beachtet wird: das Einkommen –, sondern die Zwecke, die zu verfolgen Menschen Gründe haben, und damit auch die Freiheiten, die es ihnen ermöglichen, ihre Ziele zu erreichen“ (Sen 2002:113).

Mit der Frage (relativer) Armut ist die gesellschaftliche Frage von Gleichheit und Ungleichheit verbunden, die im politischen Raum ähnlich ideologisch debattiert werde, wie die Frage, ob ökonomischen, politischen oder sozialen Chancen ein Vorrang einzuräumen sei. Sens Anliegen für die Entwicklung der Theorie der Freiheit ist es, im Konflikt zwischen Aggregations- und Verteilungsüberlegungen den Blick darauf zu verwenden, inwiefern es Menschen tatsächlich möglich ist, Verwirklichungschancen in Funktionen umzusetzen. Darin steckt der Anspruch auch an ein Mindestmaß an Gleichheit. Freiheit ermögliche jedoch Entwicklung erst und ist Voraussetzung für die Erweiterung von Verwirklichungschancen. Gleichwohl sieht er in der Gleichheit unter Umständen auch eine Bedrohung für Freiheit.

Auch Dahrendorf ordnet Freiheit in diesem Sinne ein: Liberale (Bildungs-) Politik nach Dahrendorf besteht in der Entstehung, Entwicklung und Ausweitung von Lebenschancen (vgl. Dahrendorf 1979:131). „Im Gedanken der Ausweitung (‚größte Chancen der größten Zahl‘) steckt der Anspruch der Gleichheit.“ Es gebe keinen Grund, jemandem bestimmte Freiheiten oder Lebenschancen vorzuenthalten. Doch macht er hier die Einschränkung, „daß die Gleichheit für viele eine Bedingung der Freiheit ist, daß es aber auch Situationen gibt, in denen sie die Freiheit zu zerstören droht“ (Dahrendorf 1979:132), indem die Lebenschancen durch Gleichheit entwertet werden. Wenn Gleichheit die Freiheit bedrohe, sei Ungleichheit gerechtfertigt. In diesem Sinne heißt Ungleichheit jedoch nicht Vorenthalten von Freiheit für die einen, sondern bei Gefahr für die Freiheit mit ihrer Erweiterung für die anderen zu reagieren.

Sen (2002:117) stellt dazu fest: „Gewiß sind krasse Ungleichheiten in sozialer Hinsicht nicht attraktiv und gewichtige Ungleichheiten können, so würden einige argumentieren, schlichtweg barbarisch sein. Zudem kann das Bewußtsein der Ungleichheit den gesellschaftlichen Zusammenhalt aufweichen, ja einige Arten von Ungleichheit sorgen womöglich dafür, daß nicht einmal Effizienz erreicht wird. Dennoch können Versuche, Ungleichheit zu beseitigen, unter manchen Umständen zu einem Verlust für viele, wenn nicht gar mitunter für alle führen. […] Für die Bewertung sozialer Errungenschaften sind eine Reihe von

Kompromißformeln vorgeschlagen worden, die sowohl Aggregations- als auch Distributionsüberlegungen in Rechnung stellen. Ein gutes Beispiel dafür ist A. B. Atkinsons ‚gleichverteiltes äquivalentes Einkommen', ein Begriff, der das Aggregationseinkommen dadurch anpaßt, daß das Ausmaß der Ungleichheit in der Einkommensverteilung berücksichtigt wird, wobei das Abwägen zwischen Aggregations- und Verteilungsinteressen durch die Wahl eines Parameters bestimmt wird, der unsere moralischen Urteile widerspiegelt. […] Die Ungleichheit des Einkommens kann beträchtlich von der Ungleichheit in verschiedenen anderen ‚Bereichen' (d. h. im Hinblick auf andere relevante Variablen) abweichen, wie etwa Wohlergehen, Freiheit und Lebenserwartung."

Die Problematik der die Freiheit bedrohenden Gleichheit löst er auf, indem er den Fokus von der Einkommensgleichheit auf die ökonomische Gleichheit erweitert.

„Tatsächlich sind die politischen Debatten durch die allzu starke Betonung der Einkommensarmut und -ungleichheit verzerrt worden, so daß Mangelerscheinungen, die sich auf andere Variablen beziehen, wie etwa Arbeitslosigkeit, Krankheit, Bildungsdefizite und soziale Ausgrenzung, ignoriert worden sind […]. Doch die Unterscheidung von Einkommensungleichheit und ökonomischer Ungleichheit ist von Bedeutung. Ein Großteil der Kritiken am ökonomischen Egalitarismus als Wert oder Ziel trifft eher auf den engen Begriff der Einkommensungleichheit zu als auf die weiter gefaßten Vorstellungen von ökonomischer Ungleichheit. So mag man es für einen Verstoß gegen die Grundsätze der Gleichverteilung des Einkommens halten, wenn einer Person, deren Bedürfnisse, etwa aufgrund einer Behinderung, größer sind, mehr Einkommen zugestanden wird, doch widerstreitet dies nicht den weiter gefaßten Vorstellungen der ökonomischen Gleichheit, denn ein größeres Bedürfnis nach ökonomischen Ressourcen infolge einer Behinderung muß ein Urteil über die Forderungen der ökonomischen Gleichheit berücksichtigen. Empirisch kann die Beziehung zwischen Einkommensungleichheit und Ungleichheit in anderen relevanten Bereichen recht weit entfernt und kontingent sein, und zwar aufgrund verschiedener ökonomischer Einflüsse, die nichts mit dem Einkommen zu tun haben, aber die Ungleichheiten hinsichtlich der individuellen Vorteile und wesentlichen Freiheiten mitbestimmen" (Sen 2002:134f).

So gesehen ist das Bild von Armut ein anderes, wenn nicht auf das Einkommen, sondern auf die Verwirklichungschancen rekurriert wird. Ein Mangel an Einkommen kann durch andere Parameter ausgeglichen oder auch potenziert werden. Sen stellt dies anhand von Einkommen und Behinderung dar. Ausgehend von der Idee, dass alle Menschen an Rechten frei und gleich geboren sind

und die Würde des Menschen gleich sei, könnte daraus ein bestimmtes Maß an Verwirklichungschancen resultieren, das in unterschiedlicher Weise erreicht werden kann und durchaus in unterschiedlichen Paramatern wie Einkommen unterschiedlich sein kann. In Bezug aus Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata liefe dies vermutlich auf das Ergebnis hinaus, dass sie nicht nur an Einkommen arm sind, sondern sich ihre Armut aus Mangel an mehreren Freiheiten potenziert. Sens Argumentation für Freiheit gegen die Gleichheit sollte also nicht dahingehend missverstanden werden, dass er bestehende Ungleichheiten im Namen der Freiheit rechtfertigt, sondern dass in Relation zur bestehenden Wirklichkeit, die zumeist in einer Summierung und Potenzierung des Mangels an unterschiedlichen Freiheiten besteht, fehlende Freiheiten zum Beispiel durch ein höheres Einkommen ausgeglichen werden müsse, um Verwirklichungschancen anzugleichen.

1.8 Verwirklichungschancen und Funktionen

Es kann also „zu einigen ‚Kopplungen' von Nachteilen kommen zwischen (l) Mangel an Einkommen und (2) Hindernissen bei der Umwandlung des Einkommens in Funktionen […]. Daraus folgt, daß ‚reale Armut', verstanden als Mangel an Verwirklichungschancen, in einem signifikanten Sinn gravierender sein kann, als es nach Maßgabe des Einkommens den Anschein hat" (Sen 2002:111). Es sei also nicht nur das niedrigere Einkommen, das Armut hervorrufen kann, sondern es käme auch auf die Bedingungen an, die dazu führen können, mit dem vorhandenen Einkommen auch noch einen, relativ zu anderen, geringeren Ertrag mit dem gleichen Einkommen zu erzielen. „Die Beziehung zwischen der Fähigkeit, ein Einkommen zu verdienen und es zu verwenden, ist als empirisches Phänomen in Armutsstudien wohlbelegt" (Sen 2002:148). Dieselben Bedingungen, die zu einem niedrigeren Einkommen oder geringerem Zugang zu und Besitz von anderen Ressourcen führen, wirken sich auch bei den Ausgaben aus und führen dazu, dass bei gleichen Ausgaben der individuelle Ertrag geringer ist. In vielen Theorien wird davon ausgegangen, dass die Bereitstellung von Ressourcen allein schon Entwicklung fördert, wenn die Ressourcen entsprechend genutzt werden. Die ausbleibende Nutzung von zugänglichen Ressourcen durch von Armut betroffene Menschen ruft oft nur Verwunderung hervor. In den Theorien von Sen und Dahrendorf wird dagegen dieser Aspekt einbezogen und der Frage nachgegangen, inwiefern die Verwirklichungschancen in Funktionen oder Optionen in Lebenschancen umgesetzt werden können und welche Kriterien darüber bestimmen. Sen nimmt dazu insbesondere ‚persönliche und soziale Umstände' sowie gesellschaftliche

Institutionen in den Blick. Dies ergänzt Dahrendorf insofern, dass er die persönlichen Bindungen von Menschen (Ligaturen) einbezieht.

So ist nach Sen und Dahrendorf nicht nur die alleinige Summierung des Nutzens im Sinne des BSP problematisch, sondern auch der interpersonelle Vergleich des Einkommens, denn, das zweite wichtige Element bei Sen ist neben der Frage, über welche Ressourcen Menschen verfügen, inwiefern sie in der Lage sind, diese in tatsächliche ‚Funktionen' umzuwandeln:

„Auf der praktischen Ebene ist die Verschiedenheit der Menschen vermutlich das größte Problem für jeden Ansatz, der das Realeinkommen als Maßstab für Wohlergehen wählt. Unterschiede hinsichtlich des Alters, des Geschlechts, der besonderen Begabungen, der Behinderung, der Kränklichkeit usw. können die Ursache dafür sein, daß zwei verschiedene Individuen divergente Chancen auf Lebensqualität haben, *sogar dann, wenn* sie über das gleiche Güterbündel verfügen. Die menschliche Verschiedenheit gehört zu den Problemen, die sich negativ auf die Nützlichkeit eines Vergleichs des Realeinkommens zum Zwecke der Beurteilung des jeweiligen Vorteiles dieser Menschen auswirken" (Sen 2002:89, Hervorhebung i. O.).

Als mögliche Quellen, „die für die Unterschiede zwischen unserem Realeinkommen und den Vorteilen – Wohlergehen und Freiheit – verantwortlich sind, die wir daraus beziehen" (Sen 2002:89, Hervorhebung i. O.), nennt Sen persönliche Eigenschaften, Umweltbedingungen, soziales Klima, Unterschiede in den relativen Aussichten (zum Beispiel die unterschiedlichen Kosten, sich in unterschiedlichen Gesellschaften angemessen zu kleiden) und die Verteilung innerhalb der Familie (vgl. Sen 2002:89f). Er zeigt, wie es dadurch „zu systematischen Unterschieden in den Beziehungen zwischen erworbenen Einkommen und substantiellen Freiheiten kommen kann, letztere aufgefaßt als Verwirklichungschancen, die uns ein rational erstrebenswertes Leben zu führen erlauben" (Sen 2002:136).

„Tatsächlich wächst das Problem der Ungleichheit, wenn wir unsere Aufmerksamkeit von der Einkommensungleichheit auf die Ungleichheit in der *Verteilung von wesentlichen Freiheiten und Verwirklichungschancen* lenken. Die Ursache dafür liegt vor allem in der Möglichkeit begründet, daß sich die Einkommensungleichheit einerseits mit den ungleichen Vorteilen bei der Umwandlung des Einkommens in Verwirklichungschancen andererseits ‚verbindet'. Ein behinderter, kranker, alter oder sonstwie eingeschränkter Mensch mag zum einen Schwierigkeiten haben, ein ausreichendes Einkommen zu *verdienen,* und zum anderen größere Probleme, Einkommen in Verwirklichungschancen und erfreuliche Lebensumstände *umzuwandeln.* Genau die

Faktoren, die es einer Person erschweren, eine gutbezahlte Arbeit zu finden – etwa eine Behinderung –, wirken sich vermutlich auch nachteilig darauf aus, mit der gleichen Arbeit und dem gleichen Einkommen dieselbe Lebensqualität zu erreichen.“ (Sen 2002:148f, Hervorhebung i. O.).

Auch die innerfamiliäre Verteilung von Gütern kann sich auf die Verwirklichungschancen der einzelnen Mitglieder auswirken. Wenn es beispielsweise um die Verwirklichungschancen von Kindern, noch einmal unterteilt nach Jungen und Mädchen geht, hat es einen Einfluss, wie innerhalb der Familie vorhandene Ressourcen eingesetzt werden. So spielt im indischen Kontext insbesondere eine Rolle, ob und inwiefern die – teils durch Arbeit der Kinder erwirtschafteten Ressourcen – für die Kinder verwendet werden, und wie sie zwischen Mädchen und Jungen verteilt sind. Um dies zu zeigen, ist selbst auf das Familieneinkommen abzustellen, keine hinnehmbare Aggregation.

Dahrendorf meint mit Ligaturen unter anderen auch diese möglichen Quellen wie Sen, die, im Zusammenspiel mit Optionen, einen Einfluss auf die Lebenschancen haben. Aber er geht auch über diese faktischen Unterschiede zum Beispiel bestimmter Eigenschaften, die Sen beschreibt, hinaus. Für ihn gehören (vor allem soziale) Zugehörigkeiten und (auch emotionale) Bindungen und z.B. daraus resultierende Werte und Normen, die darüber entscheiden, ob eine Chance ergriffen werden kann, dazu. ‚Menschliche Entwicklung‘ ergibt sich daher in Anbetracht persönlicher und sozialer Umstände (Sen) oder Ligaturen (Dahrendorf) aus den realen Chancen, Funktionen im Aristotelischen Sinne zu erreichen.

Für Sen ist also weder der Nutzen entscheidend noch die Grundgüter, „sondern die Grundrechte, die freiheitlichen Möglichkeiten, ein mit Gründen schätzenswertes Leben zu wählen. Wenn es das Ziel ist, sich primär mit den wirklichen Chancen zu beschäftigen, die ein Individuum hat, um die von ihm gewählten Zwecke zu verfolgen, wie Rawls ausdrücklich empfiehlt, dann wird man nicht nur die Grundgüter berücksichtigen, über die jemand verfügt, man wird auch über die relevanten persönlichen Charakteristika nachdenken müssen, die eine Umwandlung von Grundgütern in die Fähigkeit des Menschen ermöglichen, seine Zwecke zu verfolgen. […] Der Begriff ‚Funktionen‘, der deutliche aristotelische Wurzeln hat, gibt die verschiedenen Dinge wieder, die eine Person gern tun oder die sie gern sein mag. Die erstrebenswerten Funktionen mögen von elementaren Gegebenheiten wie ausreichender Ernährung oder Freiheit von vermeidbaren Krankheiten bis zu sehr komplexen Tätigkeiten oder persönlichen Zuständen reichen, wie etwa am Gemeinschaftsleben teilnehmen zu können und Selbstachtung zu besitzen. Die ‚Verwirklichungschancen‘ einer Person beziehen

sich auf die möglichen Verbindungen der Funktionen, die sie auszuüben vermag. Verwirklichungschancen sind also Ausdrucksformen der Freiheit: nämlich der substantiellen Freiheit, alternative Kombinationen von Funktionen zu verwirklichen (oder, weniger formell ausgedrückt, der Freiheit, unterschiedliche Lebensstile zu realisieren)“ (Sen 2002:94f).

Beispielsweise kann ein Behinderter möglicherweise über einen großen Korb von Grundgütern verfügen, aber dennoch geringere Chancen haben, seine Zwecke zu verfolgen als ein Mensch, der nicht behindert ist. In dieser Differenzierung liegt der entscheidende Vorteil der Theorie Sens gegenüber Rawls, dass er differenziert, welche Menschen welche Grundgüter benötigen, um eine bestimmte Funktion erreichen zu können. Gerade für Menschen, deren ‚persönliche und soziale Umstände‘ Hürden für das Erreichen von Funktionen aufweisen, ist dies zentral. Letztendlich führt dies zu der Feststellung, dass eine Ungleichheit des Einkommens bei der Betrachtung von Verwirklichungschancen potenziert werden kann. Denn Menschen, die ein geringeres Einkommen haben, haben häufig zusätzlich größere Schwierigkeiten, gleiche Funktionen mit einem bestimmten Maß an Einkommen zu verwirklichen. So beträgt modellhaft der Unterschied des Einkommens zwischen einem Euro und zwei Euro 1:2 und dadurch, das derjenige, der nur über einen Euro Einkommen verfügt mit diesem nur einen Gegenwert erreichen kann, wie der andere mit 50 Cent, potenziert sich die Ungleichheit des Einkommens bei den Verwirklichungschancen auf 1:4.

Straßen- und SlumbewohnerInnen, um die es in dieser Arbeit geht, brauchen mehr Ressourcen, um die Chance zu haben, eine ähnliche Lebensqualität zu verwirklichen als andere. Tatsächlich haben sie jedoch zumeist deutlich weniger. Dies nimmt Sen in den Blick.

„Menge oder Ausmaß der von einer Person verwirklichten Funktionen mag man numerisch darstellen können, so daß die tatsächliche Leistung einer Person dann als ein *Funktionsvektor* interpretierbar ist. Die ‚Menge der Verwirklichungschancen‘ würde dann aus den alternativen Funktionsvektoren bestehen, zwischen denen sie wählen kann. Während die Kombination der Funktionen einer Person ihre tatsächlichen *Leistungen* spiegelt, repräsentiert die Menge der Verwirklichungschancen die *Freiheit,* etwas zu verwirklichen: die alternativen Funktionskombinationen, zwischen denen eine Person wählen kann. Was im ‚Ansatz der Verwirklichungschancen‘ einer Wertung unterliegt, sind entweder die *realisierten* Funktionen (das, was jemand tatsächlich zu tun fähig ist) oder die *Menge der Verwirklichungschancen* von verfügbaren Alternativen (ihre wirklichen Chancen). Die beiden liefern uns unterschiedliche Typen von Information, im ersten Fall über die Dinge, die jemand tun kann, und im zweiten

Fall über die Dinge, die zu tun jemand substantiell frei ist. Beide Varianten der Theorie der Verwirklichungschancen sind in der Literatur behandelt worden, und manchmal wurden sie auch miteinander verknüpft.“ (Sen 2002:96, Hervorhebung i. O.).

„Es ist denkbar, auch Chancen, die *nicht* ergriffen werden, einen Wert beizulegen. Dies ist ein ganz natürlicher Schritt, wenn der *Prozeß,* durch den Resultate hervorgebracht werden, für sich genommen von Bedeutung ist. Tatsächlich läßt sich das ‚Wählen‘ an sich als eine wertvolle Funktion betrachten, denn *x* zu haben, wenn keine denkbare Alternative auszumachen ist, läßt sich plausiblerweise davon unterscheiden, daß *x* gewählt wird, wenn eine deutliche Alternative besteht. Zu fasten ist nicht das gleiche wie zum Hungern gezwungen sein. Die Möglichkeit, essen zu können, macht das Fasten zu dem, was es ist, nämlich zur freien Entscheidung, nicht zu essen, auch wenn man essen könnte“ (Sen 2002:96f, Hervorhebung i. O.).

Wenn jedoch auch Chancen einbezogen werden, die nicht ergriffen werden, so sind damit nicht jene gemeint, die nicht tatsächlich ergriffen werden könnten. Klar ist, dass Chancen, die ergriffen werden, auch tatsächlich bestehen. Aber die Feststellung, welche Chancen, die nicht ergriffen werden, gar nicht ergriffen werden könnten, gestaltet sich schwierig. Im Beispiel von Sen wäre dies die Frage, ob die Person, die fastet, tatsächlich essen könnte oder diese Möglichkeit nicht so eingeschränkt ist, dass sie eigentlich hungert. Wichtig ist, dass Sen nicht nur in den Blick nimmt, was Menschen tatsächlich tun, also ihre Leistungen in Form von realisierten Funktionen, sondern auch die Frage stellt, welche Dinge zu tun, sie substantiell frei sind. Er veranschaulicht am Beispiel Hungern vs. Fasten, dass die Frage, reale Chancen auch ausschlagen zu können, einen hohen Wert besitzt. Ob es neben den verwirklichten Chancen weitere gibt, ist spekulativ, zumindest sehr subjektiv. Die These dieser Arbeit ist, dass die Verwirklichungschancen jenseits der realisierten Chancen häufig von außen als zu groß eingeschätzt werden. Subjektiv auf die eigene Person bezogen vielleicht oftmals als zu klein. Dies könnte eine Erklärung sein, dass Straßen- und SlumbewohnerInnen die Eröffnung von Verwirklichungschancen durch Bildung als eher gering einschätzen, während Außenstehende oft meinen, dies sei der Schlüssel zum Erfolg, geradezu vom Tellerwäscher zum Millionär aufzusteigen.

1.9 Operationalisierbarkeit der Verwirklichungs- und Lebenschancen

Mit der Unterscheidung zwischen realisierten Funktionen und der Menge der Verwirklichungschancen von verfügbaren Alternativen, unter denen zu wählen, jemand substantiell frei ist, eröffnet die Frage der Operationalisierbarkeit im Sinne der Feststellung, welche Chancen ergriffen werden könnten, auch wenn sie nicht ergriffen werden. Sen macht verschiedene Vorschläge, wie Verwirklichungschancen in einen Vergleich der Einkommen pro Kopf (Bruttosozialprodukt) einfließen können (vgl. Sen 2002:102ff). Diese im Einzelnen zu erörtern, bedarf es an dieser Stelle nicht. Festzuhalten ist, dass das Einkommen die zentrale Kategorie bleibt, das auf unterschiedliche Art gewichtet und relativiert werden kann. Im Gegensatz zu Dahrendorf macht Sen praktische Vorschläge, wie eine Messung der Verwirklichungschancen aussehen könnte. Dies führt jedoch auch dazu, dass die Reichweite beschränkt bleiben muss. Ihm geht es nicht um einen allumfassenden, sondern einen umfassenderen Ansatz (vgl. bspw. Sen 2002:108). Sen hat damit erreicht, dass in der heutigen Messung von Entwicklung mit dem Human Development Index realisierte Funktionen wie die Lebenserwartung einbezogen werden. Diese bilden jedoch nur einen kleinen Teil der Verwirklichungschancen ab, die eine Person zu wählen substantiell frei ist, nämlich den, der realisiert wurde und statistisch mit vertretbarem Aufwand operationalisierbar ist. Die theoretische Reichweite der Verwirklichungschancen, insbesondere der Ligaturen Dahrendorfs ist jedoch weitergehend. Dennoch wird durch Sen und Dahrendorf deutlich – und dies ist der zentrale Aspekt für die Fragestellung dieser Arbeit – dass die Möglichkeit der Realisierung von Chancen durch das Individuum (sozial) determiniert ist und eine Erweiterung von Optionen und/oder des Einkommens nicht mit einer Erweiterung von Lebenschancen oder Verwirklichungschancen gleichzusetzen ist.

„Selbst wenn mit dem Maß äquivalenter Einkommen die Ungleichheit hinsichtlich der Verwirklichungschancen zu messen ist, folgt daraus nicht, daß eine Umschichtung des Einkommens die beste Möglichkeit wäre, die beobachtete Ungleichheit aufzuheben. Die sozialpolitische Frage der Kompensation oder des Ausgleichs muß sich noch mit anderen Problemen auseinandersetzen (wie effektiv Veränderungen der Ungleichheit in den Verwirklichungschancen sind, wie stark die Wirkung der Anreize ist usw.), und die einfache ‚Deutung' der Einkommensunterschiede darf nicht mit dem Vorschlag verwechselt werden, daß ein entsprechender Einkommensausgleich die Ungleichheiten am wirkungsvollsten beheben würde" (Sen 2002:106).

Sen schlägt verschiedene Modelle vor, Verwirklichungschancen zu messen. In jedem Fall ist eine Wertung notwendig, welche Verwirklichungschancen erhoben werden sollen und wie sie zueinander zu gewichten sind. Ist der Alphabetisierung ein gleich hoher Wert wie der Lebenserwartung zuzuschreiben? „Ein Großteil der Debatte über die alternativen Bewertungsmethoden dreht sich um die Frage: Was soll Vorrang genießen, wenn wir darüber entscheiden, was zum Kern unseres normativen Interesses gehört?“ (Sen 2002:108). Damit nimmt derjenige die Gewichtung vor, der die zu erhebende Statistik entwirft. In der Theorie Sens geht es jedoch nach Aristoteles um die Wertung aus Sicht der Individuen, Dinge zu tun oder so sein zu können, wie sie es aus guten Gründen schätzen.

Es wird deutlich, dass Sen den Blick erweitert, jedoch ein Teil des notwendigerweise zu betrachtenden Feldes nach wie vor im Dunkeln bleibt. Sen selbst weist darauf hin, dass die Verwirklichungschancen sich keineswegs linear zur Einkommensverteilung verhalten. So kann es einen kritischen Punkt geben, an dem das Einkommen nicht mehr zum Überleben reicht. Ein kleiner Einkommensunterschied vereitelt an diesem Punkt die Verwirklichungschance, zu überleben. Sen veranschaulicht dies anhand eines Liedes: „Wenn die Schlacht verloren ist, weil es an einem Nagel fehlte (wie uns das alte Lied anhand einer fatalen Kausalkette demonstriert), dann macht dieser Nagel einen riesigen Unterschied aus, gleichgültig, wie trivial er sich im Bereich des Einkommens oder der Ausgaben ausnimmt“ (Sen 2002:107). So „kann ein *relativer* Mangel hinsichtlich des Einkommens einen *absoluten* Mangel in bezug auf Verwirklichungschancen mit sich bringen“ (Sen 2002:112, Hervorhebung i. O.). Dagegen kann eine höhere Einkommensdifferenz dazu führen, dass kaum Verwirklichungschancen erweitert werden können, da die Bewirtschaftung des Einkommens, z.B. das möglichst sinnvolle Ausgeben desselben wiederum Ressourcen, z.B. Zeit, verbraucht. Die unzureichende Fähigkeit, das Einkommen in Funktionen umzusetzen, kann sogar Verwirklichungschancen minimieren. Das heißt, wenn es darum geht, lebensnotwendige Güter zu erwerben, ist es notwendig, dass die finanziellen Mittel reichen; es kann dagegen unbedeutend sein, ob sie gar nicht vorhanden sind oder nur fast reichen. Andererseits können zusätzliche finanzielle Mittel im Casino verspielt werden, was zu einer Kausalkette führt, wodurch diese zusätzlichen Mittel zu einer Verringerung von realisierten Funktionen führen.

1.10 Zwischenergebnis: Bildung im Kontext von Verwirklichungs- und Lebenschancen

Sen ist mit seiner Theorie der Verwirklichungschancen der geistige Vater des Konzepts der ‚Menschlichen Entwicklung' (Human Development), zu dem Bildung entsprechend der UNESCO-Bildungsstrategie ‚Education for All' beitragen soll. ‚Menschliche Entwicklung' wird hier als eine Erweiterung von Verwirklichungschancen verstanden, den Chancen zur Realisierung von alternativen Funktionen, Dinge tun oder so sein zu können, wie – in Anlehnung an Aristoteles' Theorie vom ‚Guten Leben' – Menschen es aus guten Gründen schätzen und wozu sie substantiell frei sind. In seiner Theorie zeigt er auf, inwiefern verschiedene Freiheiten zusammenwirken und sich daraus spezifische Verwirklichungschancen von Menschen ergeben können. Verwirklichungschancen sind durch persönliche und soziale Faktoren determiniert. Verwirklichungschancen gehen über die Leistungen von Menschen, also ihre realisierten Chancen durch Umsetzung in Funktionen hinaus, indem auch Chancen inbegriffen sind, gegen die sie sich entscheiden, wenngleich sie diese tatsächlich ergreifen könnten. Verwirklichungschancen beschränken sich gleichwohl auf Chancen, die Menschen angesichts ihrer persönlichen und sozialen Umstände und weiterer Einflussfaktoren tatsächlich ergreifen könnten. Chancen, die losgelöst vom Individuum nur theoretisch existieren, also Freiheiten, die konkret aufgrund der persönlichen und sozialen Umstände gar nicht genutzt werden könnten, sind dabei nicht gemeint. Sen verdeutlicht, dass das spezifische Zusammenspiel von Freiheiten angesichts der persönlichen und sozialen Umstände von Menschen jeweils zu anderen Ergebnissen führt. So könne beispielsweise ein behinderter Mensch mit den gleichen Freiheiten aufgrund seiner Behinderung weniger Funktionen realisieren als ein nicht behinderter Mensch. Armut bestehe demnach in einem Mangel an realen Chancen, die Menschen angesichts ihrer persönlichen und sozialen Umstände haben.

Dahrendorf entwickelt aus dem Gedanken, dass nicht nur die realisierten Chancen eine Rolle spielen dürfen, wie sie der Utilitarismus fokussiert, aber auch nicht die Gesamtsumme aller theoretischen Freiheiten, unabhängig davon, ob der einzelne sie nutzen kann und damit eine reale Chance verbunden ist, wie sie der (radikale) Liberalismus fokussiert, eine etwas andere Theorie, indem er Lebenschancen als eine Funktion aus Optionen und Ligaturen beschreibt, wobei seine Theorie große Schnittmengen mit der von Sen aufweist und auf sehr ähnlichen normativen Grundlagen aufbaut. Dahrendorf beschreibt seine Theorie

als eine soziale Theorie des Wandels, wobei sozialer Wandel vor allem durch die Hoffnung von Menschen auf etwas, was sein könnte, angetrieben werde. Diese Hoffnung entstehe jedoch nicht in einem luftleeren Raum, sondern sei angelegt in den Ligaturen der Menschen, zum Beispiel in ihren persönlichen Erfahrungen im Kontext ihrer sozialen Bezüge. Gerade für die Investition in Bildung, die vermutlich größte Investition, die Menschen in ihrem Leben vornehmen, ist die Hoffnung auf ein ‚Gutes Leben' nach Aristoteles, auf den beide rekurrieren, ein treibendes Motiv.

Beide Autoren bezeichnen ihre Theorien als Theorien der Freiheit, wobei das Individuum, das Entwicklung und sozialen Wandel vorantreibt, im Mittelpunkt steht. Individuen sind jedoch in ihrer sozialen Welt gebunden. Während es bei Sen die persönlichen und sozialen Umstände und die Wechselwirkungen der Freiheiten untereinander sind, die reale Chancen des Individuums determinieren, lenkt Dahrendorf den Blick auf das Wechselspiel der Freiheiten (Optionen) mit den sozialen Bezügen (Ligaturen) einer Person. Ergebnis ist, dass Verwirklichungschancen oder Lebenschancen regelmäßig nur die Chancen sind, die eine Person angesichts ihrer sozialen Bezüge und ihrer Zugänge zu Ressourcen, die durch ihre sozialen Rolle determiniert sind, tatsächlich verwirklichen kann. Lebenschancen und Verwirklichungschancen meinen dieses Potential, das umzusetzen, wozu eine Person substantiell frei ist. Darin unterscheiden sich beide Theorien in gleicher Weise vom Utilitarismus und vom Liberalismus, indem sie versuchen, ein Bild zu entwerfen, das die Chancen und die Ergebnisse aufzeigt.

Welche Rolle spielt Bildung und welchen Beitrag kann sie zu Verwirklichungschancen und zur Umsetzung in Funktionen leisten? Bildung als Mittel zu und Ziel von Entwicklung kann einer analogen Kritik unterzogen werden, wie Sen und Dahrendorf sie mit dem Einkommen vornehmen. Es gilt, den Fokus zu öffnen, inwiefern Bildung Menschen tatsächlich helfen kann, ihre Ziele zu erreichen. Die Kritikpunkte treffen hier sogar mit besonderer Deutlichkeit zu. Während Einkommen meist in Form von Geld in gleicher bzw. wechselbarer Währung zufließt und damit an sich eintauschbar und wandelbar ist, besteht bei der Ressource Bildung die Frage, welche Bildung zur Realisierung welcher Funktionen eingesetzt werden kann. So ist für die Möglichkeit der Nutzung von Bildung zur Verwirklichung von unterschiedlichsten Funktionen wiederum eine spezifische Bildung Voraussetzung, die für die Umwandlung von Einkommen bzw. Geld nicht notwendig ist, da die Form des Einkommens in der Regel nicht variiert. Bildung ist für den Entwicklungsprozess sowohl Voraussetzung als auch Ziel. Die Entscheidung, was für die eigene individuelle Entwicklung notwendig ist, setzt ein (hohes) Mindestmaß an Bildung voraus. Notwendig ist

eine nur durch Bildung zu ermöglichende dreischrittige Orientierung: Welche Funktionen sollen erfüllt werden, um welche Ziele zu erreichen? Welche Bildung wird dazu gebraucht? Wo ist diese zu erwerben und welche Voraussetzungen müssen dazu erfüllt werden? Alle diese Faktoren werden durch die von Sen beschriebenen Freiheiten beeinflusst. Dies ist jedoch erst die Orientierung zur Umsetzung, nachdem bereits Wertentscheidungen getroffen werden mussten, zum Beispiel, welche Funktionen erstrebenswert sind. Sowohl Erwerb als auch Verwendung von Bildung hängt damit von erheblich höheren Voraussetzungen ab als Einkommen, anhand dessen Dahrendorf und Sen ihre Kritik entwickelten.

Ähnlich wie im Falle von Einkommen als Ressource bedeutet mehr Bildung nicht linear erweiterte Verwirklichungschancen. Die Interdependenzen von Freiheiten, die Sen verdeutlicht, können auch auf die Freiheit zu Bildung angewendet werden. Analog zu Einkommen können trotz Bildung die Verwirklichungschancen beispielsweise von Mädchen in einer Familie mit gutem Bildungshintergrund dennoch gering ausfallen, wenn die soziale Rolle sie stark einschränkt, indem sie Bildung nicht in dem Maße wie ihre Brüder erfahren dürfen, bzw. sie aufgrund ihrer sozialen Rolle oder anderen Determinanten nicht in der Lage sind, tatsächlich erfahrene Bildung in Funktionen umzusetzen. Bildung als Ressource kann analog zu Einkommen aufgrund beispielsweise unterschiedlicher sozialer Rollen ungleich verteilt sein. Die Verbindung zeigt wiederum, inwiefern sich verschiedene Freiheiten gegenseitig verstärken oder schwächen können. Wenn innerhalb der Familie aufgrund übergeordneter Werte die Verteilung so organisiert ist, dass Mädchen weniger vom Familieneinkommen Gebrauch machen können als es ihrem Anteil angemessen wäre, so dürfte dies für Bildung ebenso gelten. Durch die Summierung der Ungleichbehandlung bezüglich bestimmter Ressourcen, potenziert sich die Ungleichheit der Verwirklichungschancen entsprechend.

Für die hier vorgenommene Analyse ist insofern auch von Bedeutung, dass die Aussage, gleiche Verwirklichungschancen führten nicht zur Gleichheit von Ergebnissen, auch auf Bildung übertragbar ist. Auch hier führt ein Ausgleich im Sinne gleicher Bildung nicht dazu, dass ein gleiches Maß an Verwirklichungschancen erreicht werden könnte. Die Angleichung von Bildung, mehr noch als der Bildungschancen, ist zwar ein Indiz für die Verringerung von Ungleichheit der Verwirklichungschancen. Dies ist jedoch keine zwangsläufige Folge. Sie kann sogar dazu führen, dass Verwirklichungschancen ungleicher werden, da die Möglichkeit gegeben sein muss, Bildung in Funktionen umwandeln zu können. Dies ist mindestens ebenso voraussetzungsvoll wie beim Einkommen.

So wie beim Einkommen letztendlich die Kaufkraft entscheidend ist, ist bei Bildung entscheidend, mit welcher Bildung welche Funktion erfüllt werden kann. Zugespitzt lässt sich sagen, dass Bildung, die nicht mit anderen Freiheiten, die Sen benennt, positiv korreliert und diese erweitert, zu einer Reduktion von Verwirklichungschancen führen kann.

Sens Leitsatz für Entwicklung ist die „Erweiterung der ‚Verwirklichungschancen' der Menschen, genau das Leben führen zu können, das sie schätzen, und zwar mit guten Gründen." (Sen 2002:29). Doch, was schätzen Menschen? Dies ist individuell sehr unterschiedlich und sozial determiniert. Sen fängt mit dieser Definition ein weites Feld ein, das er nicht abschließend ergründet. Einflüsse, die eine Auswirkung darauf haben, inwiefern Verwirklichungschancen in Funktionen umgewandelt werden können, sind bei ihm häufig objektiver Natur: Geschlecht, Krankheit, Behinderung, Alter, Klima, etc. Diese Faktoren können nicht vollständig erklären, was Menschen ‚schätzen und zwar mit guten Gründen'. Dahrendorf leuchtet diese Bedingungen ebenfalls nicht explizit aus, setzt für die Einflussfaktoren, wie er selbst sagt, eine Chiffre: Die Ligaturen. Damit nimmt er stärker auch die subjektiven und informellen Faktoren wie Werte und Normen in den Blick und lässt weiten Spielraum, sie inhaltlich zu füllen. Das ist ein inhaltlicher Vorteil, da auch emotionale Bindungen und ihre Intensität einbezogen werden können, steht jedoch einer Operationalisierung im Wege. Wenn Sen vor allem objektive Kriterien benennt, verbessert dies die Operationalisierbarkeit, schränkt jedoch die Faktoren, die relevant sind und betrachtet werden können ein. Dies zeigt sich auch in dem aus seiner Theorie abgeleiteten Human Development Index (HDI) zur Messung menschlicher Entwicklung. Die Kritik, die Sen an der einseitigen Messung von Entwicklung anhand des Einkommens äußert, ist hier insofern berechtigt, da er das Einkommen nur um weitere (objektive) Faktoren wie Lebenserwartung, Alphabetisierung und Sterblichkeit ergänzt, aber die Realität nur unzureichend abgebildet werden kann, da auch soziale und emotionale Faktoren eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen dürften, wenn es darum geht, inwiefern Menschen in der Lage sind, Verwirklichungschancen in Funktionen umzusetzen. Der HDI bezieht sich nur auf realisierte Funktionen und ist damit ein utilitaristischer Ansatz, um ihren persönlichen Zielen näherzukommen. Er bezieht sich nicht auf die ebenso wichtige Menge der Verwirklichungschancen, die eine Person auszuüben substantiell frei ist, wie es Sen gerade fordert. Dies ist verständlich, weil die Erhebung von Verwirklichungschancen quantitativ nicht möglich erscheint, da schon die Einschätzung der Menge individueller Verwirklichungschancen sehr subjektiv ausfallen dürfte. Dies führt wahrscheinlich zu dem Phänomen, dass Straßen- und SlumbewohnerInnen ihre Verwirklichungschancen als geringer

ansehen, als dies Außenstehende tun. Dies hängt vermutlich mit den Kopplungen zusammen, die Sen beschreibt, die Außenstehende nicht in Betracht ziehen, also einerseits die Wechselwirkungen von Freiheiten als auch die Hürden, die sich bei Einschränkung von Freiheiten, insbesondere im Zuge der Umsetzung von Verwirklichungschancen in Funktionen potenzieren oder auch als unüberwindbar darstellen, wie Sen anhand der verlorenen Schlacht aufgrund eines fehlenden Nagels verdeutlicht. Hier dürften informelle, auch emotionale und psychologische Faktoren eine Rolle spielen. Andererseits kommt das, was Sen mit realisierten Funktionen beschreibt, bei Dahrendorf nicht vor. Er betrachtet das Ergebnis von Lebenschancen nicht, sondern schränkt theoretische bzw. deklaratorische Freiheiten insofern ein, dass ihre tatsächliche Umsetzbarkeit durch die Ligaturen determiniert ist, aber sie dadurch auch erst einen Sinn erhalten. Es geht ihm nicht darum, Ligaturen zu reduzieren, um mehr Freiheiten tatsächlich umsetzen zu können, sondern er sagt, die Reduktion von Ligaturen habe möglicherweise dazu geführt, dass den Freiheiten der Sinn entzogen wurde. Daher soll im nächsten Kapitel beleuchtet werden, wie die Chiffre Ligaturen, die auch einschließt, was Sen als ‚persönlichen und sozialen Umstände' beschreibt, inhaltlich ausdifferenziert werden kann.

Teil II Die Ligaturen – Macht, Lebenswelt und Kultur

Entsprechend der UNESCO-Strategie ‚Education for All' soll Bildung zu ‚Menschlicher Entwicklung' beitragen. Die hinter dem Konzept ‚Human Development' liegende Theorie von Sen zu den Verwirklichungschancen nimmt wie auch die Theorie von Dahrendorf zu den Lebenschancen die Bedingungen von (menschlicher) Entwicklung, konkret die Erweiterung von Freiheiten, in den Blick. Dabei beschreiben sie unterschiedliche Aspekte dieser Bedingungen. Sen und Dahrendorf sehen Verwirklichungs- bzw. Lebenschancen von Menschen dabei im Kontext ihrer persönlichen und sozialen Umstände bzw. Bezüge.

Im vorliegenden Kapitel soll das, was Sen die ‚persönlichen und sozialen Umstände' und das, was Dahrendorf in erweiterter Form als Ligaturen bezeichnet, näher erörtert werden. Es wird das Feld näher beschrieben, auf dem Sen Verwirklichungschancen zwischen den individuellen Fähigkeiten und den gesellschaftlich bedingten Möglichkeiten verortet. Dahrendorf nutzt Ligaturen für die sozialen Bindungen eines Menschen, die seine Freiheiten bedingen, als Chiffre und beschreibt sie annäherungsweise. Um diese Chiffre auszufüllen, werden hier Theorien herangezogen, die es ermöglichen, die sozialen Bindungen, die Freiheiten beeinflussen, zu bestimmen.

In Bezug auf die Fragestellung, wie die sozialen Bindungen von Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata zu beschreiben sind, drängt sich zunächst die Theorie des Kastensystems auf. Es ist jedoch fraglich, inwiefern sie tatsächlich dazu einen Beitrag leisten kann. So ist sie nicht an die Theorien von Sen und Dahrendorf anschlussfähig, insbesondere, da sie sozialen Wandel und menschliche Entwicklung per definitionem nicht zulässt. Alternativ wird die an Sen und Dahrendorf anschlussfähige Theorie zu den Beziehungen von Etablierten und Außenseitern der Figurationssoziologie von Norbert Elias (1993) herangezogen. Sie ermöglicht, das Feld sozialer Beziehungen gerade einer marginalisierten Gruppe wie der Straßen- und SlumbewohnerInnen insbesondere im gesellschaftlichen Kontext abzustecken. Um jedoch zu bestimmen, wie diese Figurationen zwischen den gesellschaftlichen Gruppen von Etablierten und Außenseitern auf das Individuum und damit die individuellen Verwirklichungschancen wirken, wird diese Theorie durch die Theorie der Lebenswelt ergänzt. Die Lebenswelt ist durch ihre Einbindung in diese Figurationen geprägt, jedoch nicht darauf beschränkt. Wie die Theorien von Sen und Dahrendorf geht auch die Theorie der Lebenswelt vom Individuum in seiner sozialen Welt aus. Mit diesem phänomenologischen Zugang wird im vorliegenden Kapitel die individuelle

Bedingtheit von Freiheit erörtert. Die Theorie der Lebenswelt benennt nicht wie Sen nur ‚persönliche und soziale Umstände', sondern zeigt auf, wie das Individuum soziale Wirklichkeit im Bewusstsein herstellt und erlebt, mit ihr umgeht und ihr so einen eigenen Sinn gibt, der Ligaturen konstituiert. Während Sen auf Aristoteles Bezug nehmend das ‚Gute Leben' beschreibt und damit die Formel, Verwirklichungschancen seien Chancen, das zu tun oder so zu sein, wie es Menschen mit guten Gründen schätzen, näher ausführt, lässt er offen, was Menschen schätzen und warum? Zur Beantwortung dieser Frage sind die Theorien Dahrendorfs und der Lebenswelt hilfreich. Die Theorie der Lebenswelt lässt sich insbesondere an dem Punkt mit Dahrendorf in Beziehung setzen, wenn er schreibt: „Ligaturen sind aber auch Werte; dass sie Sinn geben ist ihr vornehmster Aspekt" (Dahrendorf 1979:66). Denn die Theorie der Lebenswelt beschreibt, wie Sinn im Bewusstsein des Individuums in seiner sozialen Welt entsteht. Diese soziale Welt beinhaltet auch die Einbindung in Figurationen nach Elias. Während Elias vor allem Aspekte der Macht zwischen Etablierten und Außenseitern thematisiert, ist Kultur dann als Ausformung von sozial geteilten, lebensweltlichen Erfahrungen und Erwartungen zu sehen. Abschließend wird kritisch die Theorie von der Kultur der Armut beleuchtet, die besagt, in marginalisierten Gemeinschaften entstünden spezifische Normen und Werte in Reaktion auf sozioökonomische Verhältnisse. Im Sinne Sens wären damit die Wechselwirkungen von ökonomischer Freiheit und sozialen Chancen zu beleuchten. Daraus ergibt sich ein Bild, das den Einzelnen in seiner Subjektivität würdigt, dabei den Einfluss gesellschaftlicher Macht einbezieht und damit den Begriff der Ligaturen Dahrendorfs weitgehend auszufüllen vermag und in der Lage ist, auszudifferenzieren, was Sen als ‚persönliche und soziale Umstände' beschreibt.

2.1. Machtbeziehungen zwischen Etablierten und Außenseitern nach Norbert Elias

2.1.1. Abgrenzung gegenüber anderen Theorien zu Sozialstruktur und Macht

Versuche, die indische Sozialstruktur und damit das Herrschaftssystem Indiens zu analysieren, beziehen sich zumeist auf das religiös begründete Kastensystem. Diese Theorie ist jedoch keine Selbstbeschreibung der indischen Gesellschaft, sondern eine Fremdbeschreibung, die sich auf westliche Autoren stützt. Das Wort ‚caste' selbst entstammt dem Portugiesischen und bedeutet: unvermischt, rein. Diese Beschreibung versucht, mehrere, im Grunde voneinander unabhängige, religiös begründete soziale Bezüge der ‚jati', der ‚varna' und

‚guna' als eine Einheit zu konzipieren (vgl. Dumont 1976). Sodann wird die gesellschaftliche Struktur Indiens mit dem konstruierten Kastensystem gleichgesetzt. Dumonts Analyse gilt als Klassiker, auf die sich andere Autoren beziehen, sie allerdings wegen dieser (vereinfachten) Darstellungsweise auch kritisiert haben (vgl. beispielsweise Quigley 1993:12-20). „Mit dem Begriff ‚Kaste' zu arbeiten, mit ihm Erklärungen zu suchen für die Spezifität der ‚indischen' Wirklichkeit, heißt, in einem gewissen Sinn, das verhängnisvolle Kastensystem, diesen Apparat der sozialen Diskriminierung, Ausbeutung, Unterdrückung und Marginalisierung zu perpetuieren" (Dengle 1997:123). Daher bezeichnet Dengle (1997:123) das Kastensystem als eine „einzige große Konfusion", als einen Versuch, damit eine Wirklichkeit zu erklären, auf die diese Theorie jedoch nicht so recht passe. „So viele Kasten, so viele Subkasten; jeder behauptet mittels des (Schlüssel-) Begriffs ‚Kaste' eine gewisse, sichere und klar umrissene soziokulturelle Identität und nimmt damit auch spezifische Partizipationsrechte in Anspruch. Sie sind dennoch ein Konstrukt der Wirklichkeit, eingesetzt, um Interessen zu legitimieren". Insbesondere für die Zielgruppe dieser Arbeit, Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata, hat sie kaum Erklärungskraft, bezieht sie sich doch vor allem auf höhere Kasten, denen die niederen oder Kastenlosen – zu denen die Zielgruppe größtenteils gehört – nur zu dienen hätten. Die emotionale Zugehörigkeit zum Kastensystem, ist daher gering wie auch Choudhury (1987:60) in ihrer Studie dieser Zielgruppe feststellt.

Insofern die Kastentheorie für sich in Anspruch nimmt, eine Beschreibung der indischen Gesellschaft zu sein, heißt dies, dass Kastenlose nicht nur keiner Kaste angehören, sondern auch nicht Teil der indischen Gesellschaft sind. Für die Beschreibung der Verteilung von Verwirklichungs- und Lebenschancen in der indischen Gesellschaft müssen Straßen- und SlumbewohnerInnen jedoch als Teil der indischen Gesellschaft angenommen werden, auch, wenn sie sog. Kastenlose sind. Schon der Begriff ‚Kastenlose' ist insofern irreführend, da die Kastentheorie eigentlich jeden inkorporiert. So werden beispielsweise Muslime in Identitätsdokumenten als der Kaste ‚Muslim' zugehörig ausgewiesen, obwohl das Kastensystem der hinduistischen Religion entspringen soll, der Muslime per definitionem nicht angehören.

Die religiös begründete Theorie des Kastensystems ist auch in Hinsicht auf sozialen Wandel, der Voraussetzung für ‚Menschliche Entwicklung' ist, nicht sinnvoll, da sie unverrückbare Glaubensgrundsätze voraussetzt. Grundlage für die soziale Stellung in Verbindung mit dem religiösen Glauben ist, wer aus welchem Körperteil des Urgottes entstanden ist, so zum Beispiel die Brahmanen aus dem Mund oder die Kshatriyas aus dem Arm und die niederen Kasten aus dem Fuß. Die Kaste wird vererbt und kann nur im Zuge der Wiedergeburt

gewechselt werden. Gute und schlechte Taten im Sinne der Religion entscheiden darüber und werden als Karma bezeichnet. Damit ist die irdische soziale Stellung unverrückbar und beschränkt soziale Veränderung und Entwicklung erheblich.

Armut mit dem Begriff der Kaste zu erklären, würde auch den Überlegungen Sens und Dahrendorfs zuwiderlaufen, weil diese Theorie einseitig Ursache und Wirkung und nicht die Wechselwirkungen beschreibt. Armut ist demnach allein der Kastenzugehörigkeit zuzuschreiben in einer Gesellschaft, in der die Veränderung der Kasten selbst und der Wechsel von Kasten für Individuen nicht möglich sein soll. Es geht jedoch vielmehr darum, Wechselwirkungen in einem gesellschaftlichen Kontext zu analysieren, in dem Machtbalancen insbesondere aufgrund religiösen Glaubens relativ stabil sein mögen, aber sich grundsätzlich verändern können. Machtverhältnisse sind häufig in bestimmten nationalen Kontexten beschrieben worden. Macht- und Gesellschaftstheorien indischer Autoren beziehen sich zumeist entweder auf das Kastensystem oder leiten sich von westlichen Theorien ab, insbesondere von Karl Marx. Daher bietet sich keine indigene indische Machttheorie für diese Arbeit an. Die Figurationssoziologie von Norbert Elias ist jedoch an die Theorien von Sen und Dahrendorf anschlussfähig, fokussiert ebenfalls sozialen Wandel und damit (menschliche) Entwicklung und läßt sich auf die indische Gesellschaft beziehen.

Elias beschreibt in seiner figurationssoziologischen Theorie der Beziehungen zwischen Etablierten und Außenseitern ihre Interaktionen als ein „universalmenschliches Thema“ (Elias 1993:7) und analysiert aus sozialpsychologischer Sicht universale sozio-dynamische Zusammenhänge und ordnet sie den spezifischen Annahmen verschiedener Theorien (wie beispielsweise dem Kastensystem) über. Wenngleich seine Theorie anhand eines englischen Ortes entstanden ist, geht er immer wieder auch auf gesellschaftliche Entwicklungen in Indien ein und wendet seine Theorie darauf an. So zeigt er eine historische Entwicklung auf, mit der er die Entstehung dessen, was als Kastensystem bezeichnet wird, und seine heutige Wirkung erklärt. Er zeigt, dass es sich auch hier um eine gewachsene Beziehung zwischen sog. Etablierten und Außenseitern handelt, wie man sie in allen Gesellschaften vorfinden könne (vgl. Elias 1993:50f).

2.1.2. Die Figurationen zwischen Etablierten und Außenseitern

Elias stellt fest, dass „Begriffe wie ‚rassisch‘ oder ‚ethnisch‘, die in diesem Zusammenhang sowohl in der Soziologie als auch in der breiteren Gesellschaft weithin gebraucht werden, Symptome einer ideologischen Abwehr sind. Durch

ihre Verwendung lenkt man die Aufmerksamkeit auf Nebenaspekte dieser Figuration (z. B. Unterschiede der Hautfarbe) und zieht sie ab von dem zentralen Aspekt (den Machtunterschieden)“ (Elias 1993:27). Elias stellt fest, ‚Rassenbeziehungen‘ (dies ist auf die Kastenbeziehungen übertragbar) würden meist ohne Entwicklung der Gruppenprozesse analysiert.

„Die zentrale Frage ist aber, wie es denn geschah, daß man sich in unserer Welt daran gewöhnt hat, Menschen mit einer anderen Hautfarbe als einer anderen Gruppe zugehörig wahrzunehmen. […] Erst aufgrund dieses langen Verflechtungsprozesses, in dem Gruppen mit verschiedenen Körpermerkmalen als Herren und Sklaven oder in anderen Positionen mit großen Machtdifferentialen interdependent wurden, gewannen Unterschiede der physischen Erscheinung den Charakter von Signalen der Zugehörigkeit zu Gruppen mit verschiedenen Machtraten, einem verschiedenen Status und verschiedenen Normen“ (Elias 1993:50).

So macht er beispielsweise Theorien des sozialen Vorurteils den Vorwurf, sozio-dynamische Prozesse zu unterschlagen: „Man kann den Schlüssel zu dem Problem, das gewöhnlich unter Überschriften wie ‚soziales Vorurteil‘ diskutiert wird, nicht finden, wenn man ihn allein in der Persönlichkeitsstruktur einzelner Menschen sucht. Er liegt in der Figuration der zwei (oder mehr) betroffenen Gruppen, d.h. im Muster ihrer Interdependenz“ (Elias 1993:14). Dies ist insofern nachvollziehbar, da jedes menschliche Urteil aufgrund seiner Subjektivität ein Vorurteil ist.

Elias entwickelte seine Theorie zur Figuration zwischen Etablierten und Außenseitern deshalb anhand der englischen Vorortgemeinde ‚Winston Parva‘. Hier fand er Beziehungen vor, die sonst in Bezug auf unterschiedliche Rassen, Ethnien etc. analysiert werden, hier aber keine Rolle spielten:

„In dieser Gemeinde begegnete man einer scharfen Trennung zwischen einer alteingesessenen Gruppe und einer Gruppe von später Zugewanderten, die von den Etablierten als Außenseiter behandelt wurden. Die ersteren schlossen ihre Reihen gegen die letzteren und stigmatisierten sie als Menschen von geringerem Wert. In ihren Augen fehlte den Neusiedlern die ausgezeichnete Bürgertugend – eine Art kollektives Charisma, das die höherstehende Gruppe für sich in Anspruch nahm“ (Elias 1993:7).

Es gibt, so zeigt Elias, eine bestimmte Gruppendynamik, die jenseits dieser objektiven Zuschreibungen funktioniert. Sie sind demnach nicht Ursache, sondern verstärken das Phänomen, indem das Machtverhältnis innerhalb der Figuration mithilfe (angeblich) objektiver Zuschreibungen legitimiert wird.

Diese Theorie zur Analyse der Beziehungen zwischen den Straßen- und SlumbewohnerInnen und den anderen gesellschaftlichen Gruppen heranzuziehen, ist insbesondere deshalb plausibel, da auch hier oft keine Unterschiede bezüglich Nationalität, ethnischer Herkunft, Hautfarbe oder Rasse zu finden sind. Jedoch sind die Straßen- und SlumbewohnerInnen – wie die Außenseiter von ‚Winston Parva' – zumeist ebenfalls Zugezogene, insbesondere aufgrund der Landflucht.

2.1.3. Gruppenkohäsion und Macht bei Etablierten und Außenseitern

Die Etablierten oder Alteingesessenen haben, so Elias, eine gemeinsame Vergangenheit, einen Gruppenprozess durchlaufen. Dabei seien gemeinsame Erinnerungen, Sympathien und Antipathien entstanden und somit eine gemeinsame ‚Wir'- Identität aufgebaut worden, die sich gegen Außenstehende abgrenze. Diese gemeinsame Vergangenheit fehle jedoch den Zugezogenen bzw. Außenseitern. Der Komplex gemeinsamer (Lebens-)Erinnerungen der Zugezogenen unterscheide sich von dem der Etablierten und sei zudem wesentlich brüchiger, da die Zugezogenen weder die Erinnerungen mit den Alteingesessenen teilen noch eine eigene gemeinsame Vergangenheit haben. Deshalb weise die Gruppe der Etablierten eine stärkere Kohäsion auf. Sie seien miteinander verbunden und verfügten über eine eigene ‚Rang- und Hackordnung' (vgl. Elias 1993:37f). „Diese Bande – und die mit ihnen einhergehenden Statusrivalitäten – waren von einer Art, wie sie sich nur unter Menschen entwickelt, die zusammen einen Gruppenprozeß von einiger Dauer durchlebt haben" (Elias 1993:38). Die höhere Kohäsion und dadurch der Unterschied der Integration sei ein wichtiges Element ihrer Machtüberlegenheit: „Ihr stärkerer Zusammenhalt gibt einer solchen Gruppe die Möglichkeit, soziale Positionen mit einem hohen Machtgewicht für die eigenen Leute zu reservieren, was seinerseits den Zusammenhalt verstärkt, und die Mitglieder anderer Gruppen von ihnen auszuschließen; und genau das ist der Kern der Etablierten-Außenseiter-Figuration" (Elias 1993:12). „In jeder Gruppe mit hochgradiger Kohäsion wirkt die interne Gruppenmeinung als ein regulativer Faktor, der das Empfinden und Verhalten ihrer Angehörigen zutiefst beeinflußt. […] Eine solche Gruppenmeinung hat unter manchen Aspekten das Gepräge und die Funktion eines persönlichen Gewissens" (Elias 1993:39f). „Das Wir-Bild und Wir-Ideal eines Menschen ist ebenso ein Teil seines Selbstbildes und Selbstideals wie das Bild und Ideal seiner selbst als der einzigartigen Person zu der er ‚ich' sagt" (Elias 1993:44). Durch diese Internalisierung des Gruppenbildes in das eigene Selbst wirkt es sich auf die individuelle

Freiheit aus. Damit bestimmt sich die individuelle Freiheit auch danach, ob das Individuum zu einer Etablierten- oder Außenseitergruppe gehört.

Bei den Etablierten sei die Empfänglichkeit für den Druck einer Wir-Gruppe besonders stark, da die Zugehörigkeit dem Einzelnen ein starkes Gefühl seiner menschlichen Höherwertigkeit gegenüber Außenseitern vermittelt. Dagegen sei das Wir-Gefühl der Außenseiter geringer, da es mit dem Stigma, Außenseiter zu sein, belegt sei (vgl. Elias 1993:41), die seitens der Etablierten zugeschriebene Minderwertigkeit werde jedoch ebenfalls internalisiert.

2.1.4. Soziodynamik der Stigmatisierung zum Machterhalt

Für die Etablierten oder Alteingesessenen in ‚Winston Parva' war „das Gefühl des sozialen Status und ihrer Zugehörigkeit fest mit ihrem Gemeindeleben und seiner Tradition verknüpft. Um zu erhalten, was sie als einen hohen Wert empfanden, schlossen sie ihre Reihen gegen Zuwanderer, womit sie ihre Gruppenidentität schützten und ihren Vorrang sicherten […] Da es den Zugezogenen, die nicht nur für die Alteingesessenen, sondern auch füreinander Neulinge und Fremdlinge waren, an Kohäsion mangelte, waren sie unfähig, ihrerseits die Reihen zu schließen und sich zur Wehr zu setzen" (Elias 1993:16). Für die Etablierten „bedeutet die bloße Existenz interdependenter Außenseiter, die weder an ihren gemeinsamen Erinnerungen teilhaben noch ihre Normen der Respektabilität zu kennen scheinen, ein Ärgernis; sie werden als ein Angriff auf ihr Wir-Bild und Wir-Ideal wahrgenommen. Die scharfe Ablehnung und Stigmatisierung der Außenseiter ist der Gegenangriff" (Elias 1993:48).

„Die Etabliertengruppe erlebt […] Unterschiede [der Normen, d. A.] als Ärgernis, teils weil ihre eigene Befolgung der vorgeschriebenen Normen mit ihrer Selbstliebe, ihren charismatischen Glaubensaxiomen verknüpft ist, teils weil die Nicht-Befolgung ihrer Normen durch andere ihre Abwehr gegen eigene normwidrige Wünsche schwächen könnte. Interdependente Außenseiter, die es mit dem Gehorsam gegen Zwänge, denen sich die Mitglieder der etablierten Gruppe unterwerfen müssen, wenn sie ihren Status unter ihren Gruppengenossen wahren wollen, tatsächlich oder auch nur vermeintlich weniger genau nehmen, werden daher von diesen als Bedrohung ihres Status, ihrer besonderen Begnadung und Höherwertigkeit empfunden" (Elias 1993:55).

Die Etablierten fühlten sich laut Elias einem dreifachen Angriff ausgesetzt: gegen ihre monopolisierten Machtquellen, gegen ihr Gruppencharisma und gegen ihre Gruppennormen. Daraus „erklären sich die Gefühlsbarrieren gegen jeden engeren Verkehr mit den Außenseitern, die in einer solchen Figuration bei

den Etablierten aufgebaut werden“ (Elias 1993:7). Elias stellt fest, dass die Etablierten ihre Reihen schließen und die Außenseiter demütigen, auch wenn es diesen fern liege, die Etablierten anzugreifen. Die Kontaktsperre sichere den Etablierten die Möglichkeit, ihren Projektionen auf die Außenseiter freien Lauf zu lassen, ohne sie überprüfen zu müssen. So werden auch eigene, normwidrige, auf die Außenseiter projizierte Wünsche in diesen bekämpft (vgl. Elias 1993:56).

Etablierte neigen dazu, „der Außenseitergruppe insgesamt die ‚schlechten‘ Eigenschaften der ‚schlechtesten‘ ihrer Teilgruppen, ihrer anomischen Minorität, zuzuschreiben. Und umgekehrt wird das Selbstbild der Etabliertengruppe eher durch die Minorität ihrer ‚besten‘ Mitglieder, durch ihre beispielhafteste oder ‚nomistischste‘ Teilgruppe geprägt. Diese pars-pro-toto-Verzerrung in entgegengesetzter Richtung erlaubt es den Etablierten, ihre Glaubensaxiome vor sich und anderen als begründet zu erweisen: sie haben immer Belege dafür parat, daß die eigene Gruppe ‚gut‘ ist und die andere ‚schlecht‘“ (Elias 1993:13). An etwas späterer Stelle: „Da Außenseiter als anomisch empfunden werden, bringt der engere Kontakt mit ihnen für einen Angehörigen einer Etabliertengruppe die Gefahr ‚anomischer Ansteckung‘ mit sich: Er selbst könnte in Verdacht geraten, die Normen und Tabus seiner Gruppe zu brechen“ (Elias 1993:19).

Tatsächlich bricht er sie schon allein, wenn er Kontakt zu einem Außenseiter aufnimmt. Er riskiert damit, seinen eigenen sozialen Status innerhalb der Etabliertengruppe zu verlieren oder sogar überhaupt noch an ihr teilzuhaben. Da nach Elias die Gruppenmeinung die Funktion eines persönlichen Gewissens erfüllt, wirkt sie auf die moralischen Einstellungen. So müssten Etablierte sich gegen ihre Moral verhalten, um aus diesem Kodex auszubrechen.

„Die Teilhabe an der Überlegenheit und dem einzigartigen Charisma einer Gruppe ist gleichsam der Lohn für die Befolgung gruppenspezifischer Normen“ (Elias 1993:18). Die Mitglieder der Außenseitergruppe folgen den Normen und Zwängen der Etablierten nicht, da sie auch nicht davon profitieren, zu den Etablierten zu gehören. Dies bringt den Außenseitern den Vorwurf der Anomie ein. Jedoch „können die Machtstärkeren die Machtschwächeren selbst immer wieder zu der Überzeugung bringen, daß ihnen die Begnadung fehle – daß sie schimpfliche, minderwertige Menschen seien“ (Elias 1993:8). Die Außenseiter stellen fest, „daß sie den Normen nicht genügen, und empfinden sich selbst als minderwertig. […] So erleben Außenseitergruppen, wenn der Machtunterschied groß und die Unterordnung unausweichlich ist, ihre geringere Macht emotional

als ein Zeichen ihres geringeren Werts“ (Elias 1993:22).[11] Es sei nur für Etablierte möglich, Außenseiter zu demütigen, nicht umgekehrt. Entscheidend sei nicht der Versuch, sondern, ob die Demütigung als Verletzung wahrgenommen, also internalisiert werde, weil die Zuschreibung im Zuge der Anerkennung der Deutungshoheit der Etablierten als wahr empfunden werde. „Die Komplementarität von (eigenem) Gruppencharisma und (fremder) Gruppenschande gehört zu den bedeutsamsten Aspekten einer Etablierte-und-Außenseiter-Beziehung“ (Elias 1993:16). Aus dieser Beziehung zwischen Etablierten und Außenseitern ergibt sich eine bestimmte Figuration. „Der Kern dieser Figuration ist eine ungleiche Machtbalance mit den Spannungen, die daraus erwachsen […] Eine Gruppe vermag eine andere nur so lange wirksam zu stigmatisieren, wie sie sicher in Machtpositionen sitzt, zu denen die stigmatisierte Gruppe keinen Zugang hat“ (Elias 1993:14).

Zu Indien schreibt Elias (1993:14): „Ungehemmte Verachtung, einseitige Brandmarkung von Außenseitern ohne Chance einer Gegenwehr, wie sie etwa für das Verhältnis der höheren Kasten in Indien zu den ‚Unberührbaren‘ charakteristisch war, verweist auf ein sehr steiles Machtgefälle.“ Die Kaste diene als Symbol der Zugehörigkeit und die Bezeichnung „Kasten*lose*“ deutet auf die fehlende Zugehörigkeit zu dieser Gruppe hin. Wenn die indische Gesellschaft als eine Kastengesellschaft beschrieben wird, sind Kastenlose demnach nicht Teil der indischen Gesellschaft. Damit wird in diesem Konzept nicht nur ihre Zugehörigkeit zu den Etablierten in Indien, sondern ihre Existenz als Teil der indischen Gesellschaft negiert.

Stigmatisierung diene der Sicherung von Macht, sagt Elias. Wenn sie jedoch ohnehin unanfechtbar sei, sei Stigmatisierung auch nicht notwendig und könnten Normen auch überschritten werden, wie der Kontakt zu Außenseitern. Dies werde dann wiederum als eine Höherwertigkeit, als ‚menschlicher‘ charakterisiert. Wenn sich dagegen die Möglichkeiten der Stigmatisierung ändern, sei dies

[11] In den beiden Erklärungen von Elias kann ein Widerspruch darin gesehen werden, wenn er einerseits schreibt: die Außenseiter hielten sich nicht an die Normen, weil sie auch nicht zu den Etablierten gehören, andererseits orientierten sie sich an deren Normen und empfänden sich daher selbst als minderwertig. Noch problematischer erscheint dies in Bezug auf Dahrendorfs Ligatur und Definition von Anomie (vgl. Dahrendorf 1979: 119ff). Die Ligatur bezeichnet emotionale Zugehörigkeit. Dies kann für die Normen der Etablierten erst recht nicht gelten und dürfte daher nicht zu Minderwertigkeitsgefühlen führen. Es scheint, nicht das Gefühl, nicht dazuzugehören, entscheidend zu sein, sondern die Außenseiter fühlen sich minderwertig, weil sie den Etablierten den Zugang zur Macht nicht streitig machen können.

ein Hinweis auf eine Verschiebung der Machtbalance und damit des sozialen Wandels (vgl. Elias 1993:20).

„Die Gefühle von Abneigung, Verachtung oder Haß, die Mitglieder einer Etabliertengruppe denen einer Außenseitergruppe entgegenbringen, und ihre Furcht, daß sie durch engere Kontakte mit ihnen beschmutzt werden könnten, sind dieselben, ob sich die Gruppen in ihrem physischen Aussehen klar voneinander abheben oder ob sie physisch ununterscheidbar sind“ (Elias 1993:26f). Objektive Merkmale dienen jedoch ihrer Legitimität, denn damit wird „die stigmatisierende Gruppe von jeder Schuld entlastet: Nicht wir – das besagt die Phantasie – haben diesen Menschen ein Brandmal aufgedrückt, sondern höhere Mächte, die Schöpfer der Welt; sie haben diese Menschen gekennzeichnet, um sie als minderwertig oder ‚schlecht‘ kenntlich zu machen“ (Elias 1993:32f). Dies gilt auch beispielsweise für die religiöse Begründung der Kasten. „Das physische Kennzeichen [z.B. die Hautfarbe, d. A.][12] dient als greifbares Symbol für die Anomie der anderen Gruppe, für ihre menschliche Minderwertigkeit, ihre tiefinnere ‚Schlechtigkeit‘“ (Elias 1993:33). „Auch wo daher in solchen Fällen Unterschiede des körperlichen Aussehens und sonstiger biologischer Aspekte, auf die wir mit dem Wort ‚rassisch‘ abzielen, vorhanden sind, wird die Soziodynamik der Beziehung zwischen Gruppen, die als Etablierte und Außenseiter miteinander verflochten sind, durch die Art ihrer Verflechtung bestimmt und nicht durch irgendwelche davon unabhängigen Merkmale ihrer Angehörigen“ (Elias 1993:27).

So wie die Arbeiterklassen in England des 19. Jahrhunderts, auf die sich Elias (vgl. 1993:33) bezieht, als *The Great Unwashed* bezeichnet wurden, wird auch als vermeintlich ‚objektives Merkmal‘ der Straßen- und SlumbewohnerInnen herangezogen, dass sie zum Beispiel meist schmutzig seien und kaputte Kleidung trügen. Damit wird ihre ‚Schlechtigkeit‘ identifiziert als wäre es Zeichen ihrer Kultur, schmutzig zu sein. Reinlichkeit ist eine weltweit zu findende Kategorie für Stigmatisierung. Sie ist nicht nur im Sinne von Sauberkeit zu verstehen, sondern teilweise ist auch religiös begründet, was rein und unrein ist. Andere Eigenschaften, zum Beispiel, dass die Straßen- und SlumbewohnerInnen überproportional Muslime sind, legitimiert die Beziehung zwischen Etablierten und Außenseitern mittels kultureller bzw. religiöser Aspekte. Auf diese religiöse Zugehörigkeit werden dann alle möglichen Schlechtigkeiten projiziert. Beispielsweise wird die angebliche ‚Bevölkerungsexplosion‘ vor allem den

[12] Obwohl Inder zumeist eine dunkle Hautfarbe haben, wird hier noch einmal differenziert. Je heller die Hautfarbe, desto höher ist das Ansehen. Daher bleichen indische Frauen teilweise ihre Haut mit speziellen Cremes, so schädlich sie für die Haut auch sein mögen.

Muslimen in Indien zugeschrieben und überhaupt Kinderreichtum als negativ bewertet. Dadurch soll gleichzeitig ein Machtmittel von Außenseitern, das diese in einer Demokratie haben, entwertet werden, ihre Anzahl an Individuen und damit stimmberechtigten Personen. Im Begriff der ‚Bevölkerungsexplosion' zeigt sich ein Komplex von Stigmatisierungsstrategien. Einmal wird sie als ‚demographische Aggression' wahrgenommen, denn in einem demokratischen Staat hat jeder Mensch formal die gleichen Rechte und damit steigt die Konkurrenz. Dieses Machtmittel der Außenseiter wird angegriffen, indem die hohe Geburtenrate auf mangelnde Intelligenz als vermeintlich objektives Merkmal der Minderwertigkeit zurückgeführt wird. Verbunden wird dies als Zeichen einer minderwertigen Kultur der Außenseiter, die angesichts des Kinderreichtums dem einzelnen Kind weniger Wert beizumessen scheint, woraus die Legitimität abgeleitet wird, dass auch seitens der Etablierten dem einzelnen Kind, aus diesen Familien kommend, weniger Wert beigemessen werden müsse und demnach die legitimen Ansprüche dieser Kinder an die Gesellschaft negiert werden können. Aber auch im Kontext der globalen Diskussion um die Bevölkerungsexplosion wird eine Stigmatisierungsstrategie deutlich. Der Wert des einzelnen Menschen geht in diesem Begriff ‚Bevölkerungsexplosion' verloren. Es wird argumentiert, dass dadurch das ökologische Gleichgewicht verloren gehe und (auch soziale) Entwicklung verzögert oder gar verhindert würde. Suggeriert wird dabei, dass nicht genug Platz für so viele Menschen sei. Der Begriff und der Diskurs zeigen, dass es allein um Stigmatisierung geht. Für eine stigmatisierungsfreie Auseinandersetzung mit dem Phänomen wäre die Bevölkerungsdichte in einem bestimmten Gebiet relevant. In einigen Bundesstaaten Indiens liegt die Bevölkerungsdichte unter der Bevölkerungsdichte von Deutschland, wenngleich sie insgesamt etwas darüber liegt. Das Konzept des ökologischen Fußabdrucks zeigt jedoch, dass es nicht auf die Anzahl von Menschen ankommt, die ökologisch verkraftbar ist, sondern auf ihre Lebensweise. So ist der durchschnittliche ökologische Fußabdruck von Europäern deutlich größer als der durchschnittliche Fußabdruck indischer Bürger. Auch in Bezug auf sozialen Wandel kann eine durchschnittlich junge Gesellschaft vorteilhaft sein. Wenn es um Entwicklung im Sinne Sens ginge, also, wie die Freiheiten dieser großen Zahl an Menschen bestimmt sind, wäre der Ansatz, dass ‚Menschliche Entwicklung' zu befördern sei, denn dadurch verringern sich statistisch die Geburtenzahlen. Der Fokus ist demnach nicht die Lösung eines vermeintlichen Problems.

„Die Gleichförmigkeit des Musters, nach dem übermächtige Gruppen weltweit ihre Außenseitergruppen stigmatisieren – eine Gleichförmigkeit über alle kulturellen Unterschiede hinweg –, mag zunächst etwas überraschen. Aber die Symptome menschlicher Minderwertigkeit, die eine machtstärkere Etablierten-

gruppe am ehesten an einer machtschwächeren Außenseitergruppe wahrnimmt und die ihren Mitgliedern als Rechtfertigung ihrer Vorrangstellung und als Beweis ihrer Höherwertigkeit dienen, werden bei den Außenseitern gewöhnlich durch die bloßen Bedingungen ihrer Gruppenposition, durch die damit verbundene Erniedrigung und Unterdrückung erzeugt. Diese Bedingungen sind in mancher Hinsicht überall dieselben. Armut, ein niedriger Lebensstandard, gehört dazu“ (Elias 1993:21).

Die Folgen der Lebensbedingungen, unter denen Außenseiter leben müssen, weil sie Außenseiter sind, werden zu weiterer Stigmatisierung eingesetzt, wodurch sie in dieser Lage gefangen sind. Damit wird ein selbstreferentieller Kreislauf in Gang gesetzt, dem zu entrinnen für den Einzelnen kaum möglich ist. Dies betrifft einerseits die Lebensbedingungen, andererseits und vielmehr das Verhalten der Mitglieder von Außenseitergruppen: „Gib einer Gruppe einen schlechten Namen und sie wird ihm nachkommen“ (Elias 1993:24). Damit inkorporiert Elias das Phänomen der ‚selbsterfüllenden Prophezeiung‘ in seine Theorie. In der Erfüllung der stigmatisierenden Vorwürfe liegt zumindest eine Chance, selbst eine Gruppenidentität aufzubauen, denn darin bestehen die zugeschriebenen Gruppennormen, aber auch sich gegenüber denen zu wehren, die stigmatisieren, die die Erfüllung ihrer Prophezeiung als Ärgernis und Angriff auf sich wahrnehmen. Eine häufige Folge sei jedoch auch Apathie, wenn kein Raum bleibt, eine eigene Identität aufzubauen und die Übernahme der zugeschriebenen Identität auch nicht erfolgt.

2.1.5. Die Lebenschancen der Etablierten und Außenseiter im sozialen Wandel

„Kohäsions- und Integrationsdifferentiale als Aspekte von Machtdifferenzialen haben bisher wohl nicht die Aufmerksamkeit gefunden, die sie verdienen“ (Elias 1993:16). Elias sieht im Erbe der Aufklärung einen Grund, warum diese Machtdifferentiale nicht theoretisiert werden: „Das Ideal einer ‚rationalen‘ Regelung menschlicher Belange versperrt den Zugang zu der Struktur und Dynamik von Etablierten-Außenseiter-Figurationen und zu den verherrlichenden Gruppenphantasien, die daraus erwachsen“ (Elias 1993:34). Dagegen seien entsprechend den Gefühlserfahrungen und Phantasien von Individuen in früheren Lebensabschnitten als Ursache für ihr Handeln in der Gegenwart auch bei Gruppen ähnliche Ursachen für ihre Struktur und Dynamik feststellbar. Beispielhaft sei hier der ‚amerikanische Traum‘ oder der Glaube an die ‚zivilisierende Mission‘ der Europäer (vgl. Elias 1993:35). In Bezug auf sozialen

Wandel schreibt er: „Je mehr Menschen sich der emotionalen Gleichsetzung von hoher Macht mit hohem menschlichem Wert bewußt werden, desto größer ist die Chance einer kritischen Einschätzung und aktiven Veränderung“ (Elias 1993:46).

Dahrendorf schreibt zum Aspekt der Macht in Bezug auf Ligaturen: „Die in sozialen Rollen kristallisierten Erwartungen sind nicht nur Reflexe der für alle Mitglieder einer Gemeinschaft verbindlichen Normen, sie sind auch Erwartungen der Zugehörigkeit zu Teilgruppen, also Interessen“ (Dahrendorf 1979:73). Der Interessenstreit sei die produktive Kraft des sozialen Wandels. Die „Verfügung über Chancen, Herrschaft und ihr Fehlen, konstituiert soziale Größen von bestimmender Bedeutung für das Leben des einzelnen, Stände und Klassen“ (Dahrendorf 1979:101). Darin deutet Dahrendorf an, was Elias mit Machtdifferentialen von Gruppen bezeichnet. Beide sehen in der damit verbundenen Auseinandersetzung um Macht zugleich die Chance auf sozialen Wandel.

Die Theoretisierung des sozialen Wandels verbindet die Theorien von Sen, Dahrendorf und Elias. Sie sehen Geschichte nicht als eine lineare Entwicklung. Dahrendorfs Gedanken der Erweiterung der Lebenschancen als Richtung des sozialen Wandels und der Geschichte, wird durch Elias der Aspekt der Macht verschiedener Gruppen hinzugefügt, die sich um (mögliche) Lebenschancen streiten. Bei Dahrendorf ist der Gedanke der Macht jedoch ebenso angelegt. Die Verfügung über Chancen konstituiere soziale Gruppen wie Klassen oder Stände, wie er sie nennt. Die Auseinandersetzung über Interessen, zum Beispiel das Interesse zur Verfügung über Chancen, sei die produktive Kraft für sozialen Wandel. Während Dahrendorf das Potential von Lebenschancen und die Hoffnung auf die Zukunft theoretisiert, wäre mit Elias der Kampf um gegenwärtige Lebenschancen als eine knappe Ressource gemeint. Der Kampf um Lebenschancen findet nicht nur historisch statt, wie Dahrendorf zeigt, sondern nach Elias auch zeitgleich zwischen Etablierten und Außenseitern. Wenn das Ziel von Geschichte heißt, Lebenschancen zu erweitern („größte Chancen der größten Zahl“, Dahrendorf 1979:132), dann müsste der soziale Wandel nach Elias, der Machtkampf zwischen Etablierten und Außenseitern, diesem Ziel in der Weise folgen, dass ein Optimum der Funktion von Optionen und Ligaturen der beteiligten Gruppen entsteht. In seinem Blick auf Geschichte ist Elias jedoch pessimistischer als Dahrendorf, der die Erweiterung von Lebenschancen nicht in erster Linie als Verteilung von Bestehendem versteht, sondern von noch nie Dagewesenem, denn diese Geschichte hat nicht dazu geführt, mehr Lebenschancen für mehr Menschen zu schaffen, sondern sie vor allem für die Etablierten zu reservieren. So ist auch nach Elias Hoffnung für sozialen Wandel eine entscheidende Voraussetzung.

2.2. Die Lebenswelt als Konkretisierung von Ligaturen

Wenn, wie von Sen und Dahrendorf beschrieben, Verwirklichungs- beziehungsweise Lebenschancen durch die ‚persönlichen und sozialen Umstände' (Sen) beziehungsweise Ligaturen (Dahrendorf) des Individuums beeinflusst werden, so liefert Elias ein Modell, um zu verstehen, inwiefern die Lebenswelten und damit die Ligaturen von sozialen Gruppen, die als Etablierte und Außenseiter bezeichnet werden können, von der Auseinandersetzung um Macht geprägt sind und sich unterscheiden. Dahrendorf führt an, dass die Ligaturen sich auch aus den sozialen Rollen ergeben, in die Menschen hineingestellt sind. Nach Elias wären diese Rollen als die von Etablierten oder Außenseitern zu beschreiben. Diese Rollen beziehen sich in einer Figuration in der Auseinandersetzung von Machtpositionen aufeinander. Dieser Unterschied wirkt sich auf die Freiheiten, die Menschen haben und damit auf ihre Verwirklichungs- und Lebenschancen, aus. Dieser Aspekt wird jedoch bei Sen und Dahrendorf nicht ausreichend thematisiert. Wenn Elias feststellt, dass diese Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen entsprechend ihrer Stellung als Etablierte oder Außenseiter in das Selbstbild internalisiert werden, was als wesentliches Mittel zur Festsetzung von Machtverhältnissen genutzt und durch Stigmatisierung forciert wird, stellt sich die Frage, wie das Individuum damit umgeht. Insbesondere soll der Frage nachgegangen werden, wie Sinn im Bewusstsein von Individuen entsteht, den Dahrendorf als den ‚vornehmsten' Aspekt von Ligaturen beschreibt. Daraus ergeben sich Rückschlüsse, inwiefern diese Variable zugunsten einer Erweiterung von Verwirklichungs- und Lebenschancen beeinflusst werden kann. Die Theorie der Lebenswelt von Schütz/Luckmann (2003) lässt sich an Elias' Theorie der Figurationen aus der Perspektive der Individuen anschließen, jedoch werden nicht wie bei Elias Gruppendynamiken beschrieben und wie diese auf die Gruppenmitglieder wirken, sondern wie die Lebenswelt des Individuums entsteht und das Soziale darin inkorporiert wird.

2.2.1. Der Begriff der Lebenswelt

Woher kommt der Begriff der Lebenswelt? Der Wortteil ‚Leben' knüpfe an die ‚Lebensphilosophie' der Jahrhundertwende (zwischen 19. und 20. Jahrhundert) an, welche die reformpädagogischen Schulreformen beeinflußt habe: „Lebensphilosophie und Reformpädagogik geißelten die Schule gemeinsam als Vermittlerin jenes – in ihrer kritischen Perspektive – trockenen Buchstabenwissens, das seine lebendige, lebensbezogene Grundlage verloren habe, während

Husserl den Respekt vor der ‚Welt der natürlichen Einstellung' […] einforderte" (Grunder 2001:54). In Deutschland drückt die ‚Alltagswende' gegen Ende des 20. Jahrhunderts die Ablehnung alles Technisierten, Bürokratisierten, Verwissenschaftlichten und Instrumentalisierten in der Erziehung aus. „Sich dem Alltäglichen zu- und vom instrumentellen Lernen abwendend, sollten Lehrkräfte mittels eines ‚schülerorientierten Unterrichts' nun die Situation der Lernenden in ihren komplexen Bezügen situieren" (Grunder 2001:54). Damit nimmt sie einen Teil der reformpädagogischen Ansprüche auf. Dies ist auch das Konzept der non-formalen Bildung in Indien. Doch hier wie da scheitern die zukunftsweisenden pädagogischen Ansprüche an den institutionellen Bedingungen.

Husserls Phänomenologie der Lebenswelt geht auf „die erkennende Subjektivität als Urstätte aller objektiven Sinnbildungen und Seinsgeltungen zurück" (Husserl 1936, zitiert in Abels 2001:59). „Die Welterfahrung des Individuums ist Teil seiner Erfahrung, in einer Welt, *gemeinsam mit anderen* zu leben. Es ist eine Welt der Vertrautheit, die uns fraglos gegeben zu sein scheint." Husserl nennt sie Lebenswelt (Abels 2001:59, Hervorhebung i. O.).

Schütz verbinde das Lebensweltkonzept Husserls mit dem Anspruch der verstehenden Soziologie von Weber, zeigt Abels (2001:60): „Der Lebensweltbegriff ist von Schütz […] in Richtung empirischer Alltagsforschung mit dem Interesse an der Klärung universaler Strukturen in unterschiedlichen historisch-kulturellen Alltagswelten weiterentwickelt worden" (vgl. auch Mack u.a. 2003:39f). „Nach Schütz/Luckmann (1979) lassen sich Zeit, Raum und Interaktionen als die wesentlichen Dimensionen einer Lebenswelt festhalten" (Eder u.a. 1994:197).

Der „Mensch ist in der natürlichen Einstellung vor allem an jenem Sektor seiner alltäglichen Lebenswelt interessiert, der in seiner Reichweite liegt und der sich räumlich und zeitlich um ihn als Mittelpunkt anordnet. Der Ort, an dem ich mich befinde, mein aktuelles ‚Hier', ist der Ausgangspunkt für meine Orientierung im Raum, er ist der Nullpunkt des Koordinatensystems, innerhalb dessen die Orientierungsdimension, die Distanzen und Perspektiven der Gegenstände in dem mich umgebenden Feld bestimmt werden" (Schütz/Luckmann 1979, zitiert nach Melzer 1987:38).

Die Phänomenologie der Lebenswelt erklärt, nach welchen universalen Strukturen der Mensch Erfahrungen macht und wie seine Erfahrungen seinen Umgang mit der Welt bestimmen. Es geht darum, wie sich im Bewusstsein aufgrund von Erfahrungen eine Welt konstituiert und wie der Mensch sich eine Welt konstruiert. „Die Erfahrungen richten sich nicht nur in die Vergangenheit, sondern auch in die Zukunft, indem man aus einer typischen Erfahrung eine

typische Erwartung ableitet. Erwartung ist so etwas wie eine Vorerinnerung“ (Schütz 1932, zitiert in Abels 2001:63). Lebensgeschichtlich entsteht so ein subjektives Relevanzsystem, ein spezifischer ‚Wissensvorrat‘, in den ein Mensch einerseits hineinsozialisiert wird und den er andererseits mittels eigener Erfahrungen ausbaut. Mit dem vorhandenen Wissensvorrat wird jede folgende Situation definiert und bewältigt. Diese Konstruktion bestimmt das Bewusstsein. Das heißt auch, daß es „kein reines Bewußtsein gibt, sondern immer nur ein Bewußtsein wovon“ (Abels 2001:59).

Sich aus Erfahrungen generierende Erwartungen bestimmen auch das aus Sicht Dahrendorfs für sozialen Wandel notwendige Element der Hoffnung. Diese wiederum wird durch Erfahrungen in der Beziehung zwischen Etablierten und Außenseitern beeinflusst. Hoffnung entsteht somit aus der Erinnerung an Erfahrungen, in denen Hoffnungen erfüllt wurden. Sie können umso mehr dann entstehen, je weniger stark das Gefälle zwischen Etablierten und Außenseitern ist und je weniger starr das Verhältnis ist und dadurch Erfahrungen, die Hoffnung genieren können, zuläßt. Gerade dies ist aufgrund der von Elias beschriebenen langen Gruppendynamik zwischen Etablierten und Außenseitern in Indien wenig gegeben. Insbesondere die Kastentheorie besagt, dass das Verhältnis zwischen den Kasten absolut starr sei.

Wenn die Theorie der Lebenswelt beschreibt, wie das Bewusstsein aufgrund von Erfahrungen entsteht, so ist dabei zu beachten, dass damit nicht das Bewusstsein im Gegensatz zum Unbewussten gemeint ist, sondern hiermit vor allem auch unbewusste ‚Wissensvorräte‘ gemeint sind, also die vorrationale Ebene, die dem Bewusstsein zum großen Teil auch nicht zugänglich ist. Lebenswelt grenze sich jedoch von der ‚Privatwelt‘ des Einzelnen (z.B. Träume, Phantasien) ab und fokussiere insbesondere die intersubjektiv, durch Kommunikation vermittelte Welt. Durch sie kann der Mensch zu anderen in soziale Beziehungen treten. Dabei entwerfe Schütz eine Generalthese der wechselseitigen Perspektiven: „Wir handeln und verständigen uns so, als ob wir die Dinge nach den gleichen Kriterien beurteilen“ (Abels 2001:74). In der Beziehung zwischen Etablierten und Außenseitern reklamieren die Etablierten die Deutungshoheit über die Wirklichkeit für sich und setzen ihre Interpretation und Konstruktion von Wirklichkeit durch.

Auf diese Konzeption von Schütz/ Luckmann greifen spätere Lebenswelt-Theorien zurück. Der Lebensweltbegriff ist in unterschiedlichsten Kontexten thematisiert worden. Habermas definiert ‚Lebenswelt‘ zum Beispiel als Gegensatz zum ‚System‘. Alle zielen darauf ab, die unmittelbare, konkrete Erfahrungswelt handelnder Menschen aufzuwerten (vgl. Grunder 2001:55). Sie zeigen

Faktoren auf, die für die Bestimmung von Ligaturen nach Dahrendorf und ‚persönliche und soziale Umstände' nach Sen und damit für die Entwicklung von Verwirklichungs- und Lebenschancen relevant sind.

Der sich auf die Lebenswelt beziehende Begriff des Milieus bezeichnet den Zusammenhang von sozialer Lage, bestimmt durch objektivierbare Faktoren alter und neuer Dimensionen sozialer Ungleichheit wie Bildung, Berufspositionen, Alter, Geschlecht und Lebensform, sowie subjektive Sichtweisen und Einstellungen. Insofern ist er insbesondere nah an den ‚persönlichen und sozialen Umständen' der Verwirklichungschancen von Sen. Auch der Milieubegriff Schelers zeigt, dass die Menschen in einer Umwelt existieren, die sie nicht vorrangig durch Erkenntnis, sondern vorrational definieren. Der Begriff ‚Soziales Milieu' fasst „Gruppen Gleichgesinnter zusammen, die gemeinsame Werthaltungen und Mentalitäten aufweisen und auch die Art gemeinsam haben, ihre Beziehungen zu Mitmenschen einzurichten und ihre Umwelt in ähnlicher Weise zu sehen und zu gestalten" (Hradil 2001, zitiert in Mack u.a. 2003:42f). „Milieu als kollektive Vergesellschaftungsform weist auf die Abgegrenztheit eines Lebensraumes hin, in dem dauerhafte (‚sässige') Erlebnis- und Lebenszusammenhänge vermittelt und spezifische Normalitätserwartungen sozialisiert werden" (Hörning u.a. 1990, zitiert in Mack 2003:44). Der Begriff des Milieus erweitert den auf das Individuum fokussierten Begriff der Lebenswelt, wenngleich dieser auch das Individuum in seiner sozialen Bezogenheit thematisiert. Lebensweltlich wird die Interaktion innerhalb eines Milieus – das nach Elias ein Wir-Gefühl teilt – fokussiert und weniger die Interaktion zwischen Milieus oder Gruppen. Die Theorie von Elias zeigt hier zusätzlich, wie die Figurationen zwischen den Milieus sich auf die Gruppenmitglieder auswirken. Milieus lassen sich den Etablierten und Außenseitergruppen nach Elias zuordnen und sind als Teilgruppen verstehbar. Der Begriff des Milieus auf die Lebenswelt jeweiliger Gruppen entsprechend der Theorie von Elias bezogen, kann auf das soziale Milieu der Straßen- und SlumbewohnerInnen angewendet werden.

„Lebenswelt hat immer auch eine sozialräumliche Dimension" (Mack u.a. 2003:46). Damit gemeint ist der räumliche und zeitliche Nahbereich, die direkte und unmittelbare Erlebniswelt von Kindern eines sozialen Milieus. Im Unterschied zu sozialen Milieus ist sie also räumlich gebunden. Insofern das Sozialraumkonzept Lebenswelt bezogen auf soziale Räume fokussiert, kann hier vom Sozialraum Slum gesprochen werden, der durch das Milieu der Straßen- und SlumbewohnerInnen geprägt ist – wobei es innerhalb dieses Sozialraumes wiederum unterschiedliche Milieus gibt. Sozialräume werden durch das Handeln von sozialen Akteuren, Individuen wie auch Institutionen konstituiert. „Sozialraumorientierung als Gestaltungs- und Handlungsprinzip bedeutet […], die

territorialen Zuständigkeiten der Institutionen und die Sozialräume der Adressaten in Bezug zueinander zu setzen“ (Mack u.a. 2003:51). Damit wird eine Beziehung innerhalb eines Sozialraumes unterschiedlicher Freiheiten nach Sen dargestellt. Sen sieht soziale Chancen vor allem durch Institutionen gewährleistet, wie dem Bildungs- und Gesundheitssystem. Diese Institutionen können sozialräumlich verortet werden.

Die Begriffe des Milieus und des Sozialraumes heben sich von der Lebenswelt des Einzelnen ab und fokussieren stärker soziale Strukturen, in die der Einzelne eingebunden ist. Während der Begriff des Milieus sich stärker an den objektivierbaren Determinanten der Lebenslage, aber auch Mentalitäten orientiert, stützt sich der Begriff ‚Sozialraum‘ auf die räumliche Dimension. Diese verschieden fokussierten Theorien, welche Varianten der Theorie der Lebenswelt darstellen, zeigen, wie nahe sich Sen und Dahrendorf sind. Die milieuorientierte und sozialraumorientierte Perspektive ist Sen näher, indem sie objektive Merkmale, Strukturen und Institutionen einbezieht, während die Theorie der Lebenswelt nach Schütz/Luckmann (2003) stärker der Intention Dahrendorfs als Sens folgt, der Ligaturen nicht als Struktur oder objektive Eigenschaften definiert, sondern vor allem in den Vordergrund stellt, welchen Sinn und Bedeutung Menschen sich und ihrer Umwelt geben und wie intensiv sich die Bindungen darstellen. „Der Begriff der Ligatur leistet etwas, das der Begriff der Struktur in seiner üblichen Verwendung nicht leisten kann. Er bezeichnet die Wirkung bestimmter Bindungen und Bezüge. Man kann (zum Beispiel) zwischen einfachen und komplexen Strukturen unterscheiden, aber Intensität ist nach dem Verständnis, an dem wir hier festhalten, kein Strukturmaß“ (Dahrendorf 1979:123).

2.2.2. Der ‚Symbolische Interaktionismus‘ und Stigmatisierung

Eine Verbindung der Figurationstheorie nach Elias und der individuellen Lebenswelt kann in der Theorie des ‚Symbolischen Interaktionismus‘ gesehen werden. Danach handeln Menschen nicht, „weil sie sich funktional zu Strukturbedingungen verhalten, sondern weil sie den Bedingungen eine Bedeutung geben und damit die Bedingungen selbst schaffen“ (Abels 2001:44 in Bezug auf Blumer 1969). Diese Bedeutungen werden in einem Interpretationsprozess in sozialen, symbolvermittelnden Interaktionen von Akteuren geschaffen und damit eine gemeinsame Wirklichkeit konstruiert. Die Fähigkeit der Menschen nicht nur auf bestimmte Reize zu reagieren, die durch gesellschaftliche Strukturen festgelegt sind, sondern zur Konstruktion ihrer Welt, ermöglicht ihnen:

„Objekte ihrer Umwelt als solche zu erkennen und mit einem gemeinsamen Sinn oder einer gemeinsamen Bedeutung zu belegen. Aus der Vielgestaltigkeit der Umwelt werden auf diese Weise Sinnzusammenhänge ausgegrenzt und zu einem System von Bedeutungen, dem Alltagswissen, zusammengesetzt. Das gemeinsame Wissen, mit dem Menschen ihre Umwelt aufordnen, erwächst aus gemeinsamem Handeln und strukturiert wiederum neues Handeln; das heißt: aus dem sinnhaften sozialen Handeln in Interaktionen entwickeln sich gemeinsame Vorstellungen über die gesellschaftliche Wirklichkeit. Handlung und menschliches Bewusstsein bilden somit zwei Ebenen im Interaktionsprozeß, die einander wechselseitig bedingen“ (Gehrke 1975:58).

In dieser Konstruktion von subjektiver Wirklichkeit liegt der Anschluss zur Theorie der Lebenswelt. Diese Konstruktion des Alltagswissens erfolgt durch soziale Kommunikation. Auch hier wäre zu ergänzen, dass aus dem Inhalt der Theorie folgt, dass es nicht um das menschliche Bewusstsein im Gegensatz zum Unbewussten geht, sondern um sein subjektives Relevanzsystem, dass das Bewusstsein, aber auch unbewusste Zuordnungen einschließt. Wie entsteht diese Konstruktion?

Der ‚Wirklichkeitsaufbau‘ der Alltagswelt „vollzieht sich in einem dreistufigen Prozeß, bestehend aus Entäußerung, Typisierung und Identität. Die Phase der *Entäußerung* ist dadurch gekennzeichnet, daß jeder Mensch gezwungen ist, in irgendeiner Form zu produzieren, um überleben zu können. Er entäußert sich z.B. in Form bestimmter Handgriffe, Gesten und Worte. Werden solche Entäußerungen von anderen erwidert, besteht die Möglichkeit, daß Entäußerung und Erwiderung wiederholt werden und eine entsprechende Beziehung zwischen beidem im Bewußtsein der Handelnden aufgebaut wird. Dieses Zueinander-In-Beziehung-Setzen gibt der Entäußerung ihre Bedeutung; sie wird mit einem bestimmten Sinn belegt, sie wird zu einem Symbol. Bedeutungen sind somit soziale Produkte, die durch definierende Aktivitäten von miteinander interagierenden Personen hervorgebracht werden […]. Durch die subjektive Wahrnehmung der einzelnen Handlungspartner werden die beobachtbaren Handlungen erfaßt und geordnet. Subjektiv beginnen die Handlungspartner zu wissen, so und nicht anders hängen Teile der Welt zusammen. Sie beginnen zu typisieren, d.h. es werden ganz bestimmte Handlungsalternativen ausgegrenzt, mit einem gemeinsamen Sinn belegt, systematisiert und mit anderen in Beziehung gesetzt. *Typisierungen* liegen somit auf einer anderen Ebene als Handlungen, sie sind gedankliche Abstraktionen von beobachtbaren Handlungssituationen. Das Gesamt-System der Typisierungen bildet das Alltagswissen; Typisierungen sind die Bausteine, aus denen Wissenssysteme zusammengesetzt sind. Bewußtes, auf Typisierungen basierendes Handeln spielt eine entscheidende Rolle bei der

Entwicklung der *Identität* oder Persönlichkeit des Menschen. Die Gewißheit gemeinsam gefundener Typisierungen ermöglicht es dem Menschen, sein Handeln auf das anderer abzustimmen. Er antizipiert die Reaktionen seiner Gegenüber, indem er deren Rollen übernimmt, sich in Gedanken in sie hineinversetzt und aus ihrer Perspektive sich selbst als Handelndem gegenübersteht. Er sieht sich somit selbst als Objekt. An diesen gedanklich vorweggenommenen Reaktionen seines Gegenübers werden die eigenen Handlungen ausgerichtet. Dieser Andere kann sowohl eine konkrete Person als auch ein ‚verallgemeinerter Anderer' sein, etwa in Form gemeinsam akzeptierter Norm- und Wertvorstellungen. Der Mensch wird sich so seiner selbst bewußt, sowohl als Typisierender als auch als Typisierter in einer bestimmten sozialen Umwelt. Indem der einzelne sich so als Objekt sehen kann, begreift er sich selbst als Teil seiner sozialen Wirklichkeit" (Gehrke 1975:57f, Hervorhebung i. O.).

So entsteht der Sinn, der Ligaturen nach Dahrendorf konstituiert. Ligaturen sind demnach nicht einseitig durch Individuen veränderbar, sondern nur durch soziale Kommunikation. Darin wird der Konsens über Bedeutungen und Sinn vorwiegend in der eigenen sozialen Gruppe gesucht. Soziale Kommunikation setzt jedoch die gegenseitige Anerkennung von Deutung und Konstruktion voraus. In der sozialen Kommunikation zwischen Außenseitern und Etablierten setzen sich jedoch die Etablierten gemeinhin durch, so dass der Konsens der Außenseiter regelmäßig angegriffen, wenn nicht gar durchbrochen und das Gesamtbild brüchig wird. Zudem behindert die fehlende Integration von Außenseitergruppen auch ihre soziale Kommunikation mit Etablierten und so auch, stigmatisierende Bedeutungen in ihrem Sinne zu verändern. Die Aspekte der Wirklichkeit, die für die Handelnden Relevanz besitzen, unterliegen also spezifischen Typisierungen. Diese Typisierungen entstehen in einem sozialen Prozess und können individuell kaum aufgebrochen werden, da sie Ergebnis eines Aushandlungsprozesses über Bedeutungen und konstitutiv für die persönliche und soziale Identität sind und damit in ein Netz von Bedeutungen sinnvoll zu integrieren sind. Deshalb ist es für das Verstehen des Handelns anderer in ihrer spezifischen Situationsgebundenheit in der Alltagswelt notwendig, ihre Typisierungen, die ihrem Handeln zugrunde liegen, zu ergründen. Durch die Perspektivenübernahme wird wie in der Lebenswelt deutlich, warum und wie Fremdbilder zu Selbstbildern und Stigmata internalisiert werden.

„Typisierungen sind Abstraktionen und Generalisierungen früher selbst erlebter oder durch Sozialisationsagenten (Eltern, Lehrer u.a.) vermittelter Handlungssituationen, die es erlauben, nachfolgende gleichartige oder ähnliche Handlungssituationen einzuordnen. Interaktionen sind somit als Interpretationsprozesse zu betrachten, in denen die Handlungspartner ihre Typisierungen

aufeinander abstimmen. So wie die Menschen versuchen, eine Handlungssituation aufgrund von Typisierungen zu bewältigen, so sehen sie auch den Handlungspartner nicht in seiner vollen Identität, sondern lediglich als Typ.“ (Gehrke 1975:58).

Typisierungen, die durch Sozialisation erworben wurden, haben demnach ihre Beziehung zur Entstehungssituation verloren. Sie werden weitergegeben, ohne dass der Entstehungskontext noch bekannt ist. So entsteht ein konstruiertes Bild sowohl von den Etablierten als auch Außenseitern, das als wahr und wirklich angenommen wird. Darin wird noch einmal deutlich, dass damit viele Sinnzuschreibungen mitgemeint sind, die nicht bewusst sein müssen, sondern auch unbewusst sein können. Für dessen Korrektur müssten aktiv neue Situationen geschaffen werden, durch die bestehende Typisierungen infrage gestellt und verändert werden können. Grundsätzlich ist das Bestreben von Menschen jedoch darauf gerichtet, bestehende Typisierungen zu erhalten und Neues entsprechend vorhandenem Alltagswissen zu interpretieren und einzuordnen. Aufgrund der Kontaktsperre zwischen Etablierten und Außenseitern nach Elias wäre eine Dekonstruktion von Typisierungen schwer möglich und das Interesse der Etablierten daran ist gering, da diese Typisierungen ihnen selbst Vorteile versprechen. Hinzu kommt:

„Sie [die Typisierungen, d. A.] haben sich verselbständigt, sie sind zu einer eigenen Faktizität geworden, da die Menschen sich nicht mehr bewußt sind, daß diese Typisierungen letztlich aus menschlichen Aktivitäten hervorgegangen sind […]. Im Bewußtsein der Menschen werden sie zu einer außerhalb von ihnen existierenden Faktizität, die als solche mit normativer Gewalt wiederum Interaktionen strukturiert. Sie geben an, was gesamtgesellschaftlich als ‚normal‘ zu gelten hat. Wer dem zuwiderhandelt, wird als Abweichler stigmatisiert und unterliegt entsprechenden negativen Sanktionen, die von der Meidung bis hin zur Strafverfolgung reichen können. Verdinglichte, vom Entstehungszusammenhang losgelöste Typisierungen gehören zum Routinewissen der Alltagswelt.“ (Gehrke 1975:59).

Dieses nicht hinterfragte, aber historisch entstandene Alltagswissen strukturiert demzufolge die Figurationen zwischen Etablierten und Außenseitern. Was passiert, wenn Gruppen mit unterschiedlichen Wissenssystemen aufeinander treffen?

„Kommt es beim Aufeinandertreffen mehrerer Gruppen zu einer gemeinsamen Interpretation der neuen Handlungssituation, so löst sich das Problem. Kommt kein Konsensus zustande, so erhebt sich die Frage, wessen Vorstellungen sich durchsetzen, welche Typisierungen soziale Geltung und somit eine

normative Wirkung haben, und wieweit sich die Unterlegenen ihnen entziehen können. Entscheidend ist, daß die gesellschaftlichen Gruppen, die ökonomische oder politische Machtpositionen innehaben, im allgemeinen eher in der Lage sind, ihre Typisierungen, ihr Bild von der gesellschaftlichen Wirklichkeit als bindend durchzusetzen als unterprivilegierte Gruppen. Die gesellschaftliche Stellung der Mächtigen ermöglicht es ihnen, ihre Interessen als gesamtgesellschaftlich gültige zu rechtfertigen und in Vorschriften und Gesetzen zu verfestigen“ (Gehrke 1975:59).

Wie Elias Stigmatisierung der Außenseiter in Figurationen als ein zentrales Instrument zur Machterhaltung der Etablierten beschreibt, zeigt Gehrke, inwiefern es Mächtigen gelingt, ihre Typisierungen durchzusetzen. Aus Typisierungen können sich Stereotype bezogen auf Stigmata entwickeln, sie „werden zur Gewohnheit, werden habitualisiert […]. Der Sinn habitualisierter Handlungen geht als Routinewissen in den allgemeinen Wissensvorrat ein, er wird zu typisiertem Wissen“ (Gehrke 1975:59).

So sei für Stigmata charakteristisch, „daß einmal das vorhandene Merkmal in bestimmter negativer Weise definiert wird und daß zum anderen über das Merkmal hinaus dem Merkmalsträger weitere ebenfalls negative Eigenschaften zugeschrieben werden, die mit dem tatsächlich gegebenen Merkmal objektiv nichts zu tun haben. Die Wahrnehmung des Merkmales ist dann mit Vermutungen über andere vorwiegend unvorteilhafte Eigenschaften der Person gekoppelt. Es findet eine Übertragung von einem Merkmal auf die gesamte Person, von den durch das Merkmal betroffenen Rollen auf andere Rollen der Person, den tatsächlich eingenommenen wie den potentiell einzunehmenden, statt. Diese Zuschreibung weiterer Eigenschaften kennzeichnen Stigmatisierungen als Generalisierungen, die sich auf die Gesamtperson in allen ihren sozialen Bezügen erstrecken. Das Stigma wird zu einem ‚master status‘, der wie keine andere Tatsache die Stellung einer Person in der Gesellschaft sowie den Umgang anderer Menschen mit ihr bestimmt“ (Hohmeier 1975:7f).

Diese Beschreibung erinnert an Elias’ pars-pro-toto-Verzerrung bei Gruppen, nur auf das Individuum bezogen. Entsprechend des Stigma-Konzeptes beziehen sich Typisierungen „nicht nur auf die abweichende Handlung, sondern werden auch den jeweiligen Personen oder Gruppen als ‚Wesens‘-merkmal zugeschrieben, d.h. die abweichende Handlung bildet die Grundlage für die Zuschreibung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale“ (Gehrke 1975:57).

Stigmata würden zum einen die Interaktionen zwischen den Gruppen der Gesellschaft regulieren, „insbesondere zwischen Majoritäten und Minoritäten, einschließlich des Zugangs zu knappen Gütern wie Status, Berufschancen etc.

Aus gesamtgesellschaftlicher Sicht können durchgesetzte Stigmatisierungen weiter die Funktion einer Systemstabilisierung haben. […] Zum anderen verstärken sie die Normkonformität der Nicht-Stigmatisierten. Sie belohnen Normtreue, indem sie Kontrastgruppen schaffen, von denen sich die ‚Normalen' vorteilhaft abheben. Ohne Stigmatisierte wäre es kein Vorteil, ‚normal' zu sein […]. Schließlich haben Stigmatisierungen eine Herrschaftsfunktion. Für Machtgruppen können sie ein Instrument zur Unterdrückung solcher Gruppen sein, deren wirtschaftliche oder politische Konkurrenz man zu verhindern wünscht oder die man aus anderen Gründen von der Teilhabe an der Gesellschaft ausschließen will. Ein Kennzeichen von Stigmata, die diese Funktion erfüllen, ist in der Regel, daß ein Zusammenhang zwischen den zugeschriebenen negativen Eigenschaften der stigmatisierten Gruppe und einem unheilvollen Einfluß auf die Gesellschaft insgesamt behauptet wird" (Hohmeier 1975:12).

Mit dem Konzept der Typisierung und der daraus generierten Erwartung lässt sich auch erklären, was Merton, auf den auch Dahrendorf Bezug nimmt, als ‚Selbsterfüllende Prophezeiung' bezeichnet hat. Dem entsprechend werden durch eine (typisierte) Erwartung genau die Bedingungen geschaffen, die zur Erfüllung dieser Erwartung notwendig sind (vgl. Heintz 1957:35f). Die Erinnerung, die zu dieser Erwartung führt, strukturiert auch das Unbewusste, ist damit dem aktiven Zugriff des Bewusstseins entzogen und schafft Verhaltensweisen, die im Sinne der ‚Selbsterfüllenden Prophezeiung' dazu führen, dass die (sozialen) Erwartungen und nicht etwa die individuellen (‚unsozialen') Wünsche oder Träume erfüllt werden.

„Damit ist gemeint, daß in der Stigmatisierung selbst bereits ein Zwang zur Identifizierung wirkt. […] Aus ständig zugeschriebenen und damit erwarteten Eigenschaften werden schließlich tatsächliche. […] Stigmatisierte übernehmen infolge des Konformitätsdrucks Verhaltensweisen, die man bei ihnen vermutet. Entsprechend paßt sich ihr Selbstbild mit der Zeit den Zuschreibungen sowie den Bedingungen ihrer sozialen Situation an. Häufig beginnt damit eine ‚Karriere', in der sich bestimmte Verhaltensmuster des Stigmatisierten und Reaktionen seiner Umwelt gegenseitig bedingen" (Hohmeier 1975:15).

Elias hat dies beschrieben mit ‚Gib einer Gruppe einen schlechten Namen und sie wird ihm nachkommen' (s.o.). Der hier beschriebene Konformitätsdruck ist bei Elias, die Entstehung von Gruppenkohäsion. Elias hat beschrieben, wie Etablierte Stigmatisierung als Machtmittel einsetzen, aber auch welche psychologische Bedeutung dies für sie selbst hat und ist damit der Theorie des Symbolischen Interaktionismus sehr nahe:

„Aus tiefenpsychologischer Sicht können Stigmata als Projektionen verstanden werden, die als solche zum einen die Funktion der Abreaktion von Aggressionen haben […]. Zum anderen sind Stigmata auch als Projektionen verdrängter Triebansprüche gedeutet worden. Auch in dieser Hinsicht kommt ihnen eine Entlastungsfunktion zu, indem Antriebe und Wünsche, die man selbst nicht zu realisieren wagt, anderen zugeschrieben werden“ (Hohmeier 1975:11).

Es sei für den Stigmatisierten kaum möglich, „das einmal festgelegte Stigma aufzulösen, weil alle seine Reaktionen – wie Ärger, Angst, Aufregung, Aggression oder Resignation – als eine Bestätigung der zugeschriebenen Eigenschaften aufgefaßt werden. Wie er sich auch verhält, jede Reaktion kann im Sinne des Stigmas interpretiert werden“ (Hohmeier 1975:13).

„Der Kern des Konzepts liegt darin, daß es Abweichung nicht […] als gesellschaftsextern ansieht, sondern als Produkt alltagsweltlicher Prozesse selbst, als Ergebnis bestimmter sozialer Sinngebung, Handlungsausgestaltung und Handlungsfestlegung. Soziale Stigmata – Indikator und Ausdruck von Devianz zugleich – sind hier nicht – oder besser: nicht nur – von sich aus gegeben, sondern werden symbolisch zugeschrieben, d.h. sozial erst ‚festgestellt‘. Sie sind Zeichen stringenter ‚sozialer Definitionen‘“ (Lipp 1975:26).

Mit diesem Ansatz passt sich das Konzept in Elias Vorstellungen und die Erwartungen, wie sie der Theorie der Lebenswelt entsprechend entstehen, ein:

„Das Stigmatisierungskonzept stellt heraus, daß Abweichung als Faktum erst durch Handeln im Vollzug, durch konkrete Erwartungen, wirkliches Entscheiden, wirkliche Machtausübung erzeugt werden kann. Abweichung wird, mit anderen Worten, vom Stigmatisierungskonzept nicht als ‚objektiv‘ vorgegeben, als bloßer Geschehensausfluß bestimmt, sondern als Vorgang, den Subjekte – und Gruppen von Subjekten – steuern: ‚subjektiv‘ begründet, wird sie interaktionell ‚konstruiert‘“ (Lipp 1975:27).

Der Begriff Interaktion zeigt an, dass Stigmatisierung neben der passiven auch eine aktive Seite hat, „daß Menschen Stigmata tragen, daß sie ‚auffällig‘ werden, kann auch bedeuten, daß sie Auffälligkeit gesucht, daß sie Stigmata nicht nur im Zuge von ‚Stigmatisierungskarrieren‘ (Goffman 1963), auf deren ‚Schiene‘ sie geraten sind, sondern primär selbsttätig übernommen haben“ (Lipp 1975:29). Das Stigma-Konzept, wie es Goffman (1975) entworfen hat, ist ebenfalls aus dem ‚Symbolischen Interaktionismus‘ abgeleitet.

Elias würde jedoch dem aktiven Part eine geringere Bedeutung als dem passiven Part beimessen, da die Freiheit, dies mitzubestimmen in einer Figuration zwischen Etablierten und Außenseitern sich entsprechend der Machtdifferentiale

bemisst. Dies heißt aber auch, dass Außenseiter diese Stigmatisierung aus Lipps Sicht mehr oder weniger beeinflussen und durch ihren Widerstand sozialen Wandel herbeiführen können. Für Elias ist jedoch nicht zentral, ob das Stigma eher aktiv oder passiv übernommen wurde, sondern fokussiert auf die Frage, welche Möglichkeiten Menschen innerhalb von Figurationen haben, dieses Stigma abzuwerfen.

2.2.3. Entwicklung der ‚Kasten-Paria-Beziehung' und des Bildungssystems in Indien

Entsprechend beschreibt Elias auch die Entwicklung der indischen ‚Kasten-Paria-Beziehung'. Er nimmt sie beispielhaft für seine Theorie, nicht zuletzt deshalb, weil sie einer der längsten Gruppenprozesse ist, über die schriftliche Zeugnisse bis ins zweite Jahrtausend v. Chr. vorhanden sind. Die Unterwerfung der dunkelhäutigen Ureinwohner habe mit dem Eindringen der hellhäutigen Arier aus dem Norden begonnen. Bei diesen, eine indo-europäische Sprache sprechenden Stämmen, sei der Kampf zwischen Kriegern und Priestern zugunsten der Priester ausgegangen. Allerdings habe es offensichtlich intensive Beziehungen zwischen arischen Männern und Frauen der Ureinwohner gegeben, sodass die ethnischen Unterschiede weitgehend ausgeglichen wurden. Dennoch sei die Figuration zwischen Etablierten und Außenseitern bestehen geblieben.

„Zu einer Tradition verhärtet, schuf diese Politik [der Priester, d. A.] ein soziales Grundmuster, bei dem jede Gruppe gegenüber jeder anderen, die sie als untergeordnet betrachtete, ihre Reihen schloß. Alle Gruppen, die sich von anderen durch ihren Rang und ihre soziale Funktion abhoben, wurden erbliche Gruppen, zu denen Menschen, die nicht in sie hineingeboren waren, prinzipiell, wenn auch nicht in der Praxis, keinen Zugang hatten. So gewann die indische Gesellschaft, als sie sich differenzierte, das Gepräge einer erblichen Kastengesellschaft, mit einer untersten Stufe von erblichen Outcasts" (Elias 1993:51).

Die besondere Eigenart der Beziehung zwischen Etablierten und Außenseitern in Indien ist, dass sie von hinduistischen Priestern geformt und damit religiös begründet werden konnte. „Das Priesterestablishment, die Brahmanen, benutzte sein Monopol der Orientierungsmittel und der Kontrolle über die unsichtbaren Mächte systematisch als ein Instrument des divide et impera" (Elias 1993:52). Im Gegensatz zu Christentum und Islam verfolgten die hinduistischen Priester gegenüber Außenseitern keine Strategie der Bekehrung und Assimilation, sondern des geordneten Ausschlusses.

„Wie zu Beginn die nicht-arischen Untertanenvölker von den Riten und Gebeten der Herrschergruppe ausgesperrt wurden, so faßte man später alle funktionalen Unterteilungen der indischen Gesellschaft, von den Priestern bis zu den Straßenfegern, im Sinne einer religiösen Exklusivität, einer sozialen Unterteilung zwischen erblichen Kasten auf, die von oben nach unten abgestuft waren. Die Unterschiede zwischen ihnen wurden aus ‚guten' und ‚schlechten' Taten in einem früheren Leben erklärt. So heißt es in einem der heiligen Bücher, dem Manusmiriti: ‚Infolge vieler schlechter Handlungen mit seinem Körper wird ein Mensch bei der nächsten Geburt etwas Unbelebtes; infolge schlechter Handlungen durch Sprechen ein Vogel oder Tier; infolge geistiger Sünden wird er in einer niedrigen Kaste wiedergeboren'" (Elias 1993:53).

Der ‚Kasten-Paria-Beziehung' entsprechend entwickelte sich in Indien nach der Einwanderung der Arier 2000 v. Chr. ein zweigeteiltes Bildungssystem.

„Es ließen sich zwei Arten des Wissens unterscheiden: die des höheren Wissens, von philosophischen Weisheiten geprägt, und die des niederen Wissens und den mehr praktischen Erkenntnissen des Alltags. Die Kastenordnung verhinderte den Zugang unterer Kasten zu dem den oberen Kasten vorbehaltenen, höheren Bildungswesen. Hier liegen die Traditionen der brahmanischen Denkschulen und die noch heute existierende Verachtung praktischer, manueller Arbeit begründet" (Jessen 1997:56).

Auch unter islamischer Herrschaft und in der britischen Kolonialzeit blieb es dabei: „Erstaunlicherweise hat sich – trotz Bemühungen des indischen Staates – bis heute nicht viel an dieser Zweiklassengesellschaft des Bildungswesens verändert" (Jessen 1997:56). Es liegt im Interesse der Stabilität der Jahrtausende alten Figuration zwischen Etablierten und Außenseitern in Indien, am Ausschluss der ‚Außenseiter' von der Bildung festzuhalten. Der Grund ist in einer durch religiöse Begründung extrem manifesten Figuration zu sehen. Dies ist der Machtkontext, in dem Bildung in Indien steht.

Und darüber hinaus drängt sich Elias eine Frage auf, die er selbst jedoch nicht beantwortet. Anhand bestimmter Gruppen stellt er fest, dass es in der Auseinandersetzung in Figurationen gar nicht um die Sicherung von Vorteilen geht, gerade wenn diese nahezu ausgeglichen sind, aber die Figuration erhalten bleibt. Er stellt fest: „Aber das Stigma verschwindet nicht. Der hauptsächliche Mangel unter dem diese Außenseitergruppe leidet, ist nicht Nahrungsmangel" (Elias 1993:32). So fragt er: „Aber wie soll man ihn nennen? Mangel an Wert? Oder Sinn? An Selbstliebe und Selbstachtung?" (Elias 1993:32). Dahrendorf nimmt diesen Aspekt auf, indem er sagt, Ligaturen seien vor allem sinnstiftend. Selbstachtung wiederum hängt wesentlich davon ab, inwiefern es einem

Individuum gelingt, sinnstiftend zu agieren. Dies zeigt die Theorie der Lebenswelt. Und für Sen ist die Herstellung von Selbstachtung eine gleichwertige Funktion wie die Beschaffung ausreichender Nahrungsmittel. Selbstachtung ist eine wichtige Voraussetzung, um politische Freiheiten wahrnehmen zu können. Insofern können Sen und Dahrendorf diese Frage von Elias beantworten: Es kommt nicht nur auf die ökonomische Freiheit an. Sen schreibt, Verwirklichungschancen sind nicht nur die Freiheit, das zu tun, sondern auch so zu sein, wie es ein Mensch schätzt.

2.2.4. Kollektives Gedächtnis und Kollektive Identität

Den Begriff des ‚Alltagswissens' der Theorien zur Lebenswelt und des ‚Symbolischen Interaktionismus' nehmen auch die Theorien des ‚Kollektiven Gedächtnisses' oder der ‚Kollektiven Identität' auf und zeigen insbesondere, wie vom subjektiven ausgehend ein kollektives Bewusstsein entsteht. Auch hier spielt für die Entwicklung die Machtkonstellation in der Figuration der Interagierenden wieder eine entscheidende Rolle. Eyerman (2004:65f), der sich vor allem mit Kollektiven Traumata bzw. Cultural Trauma beschäftigt, schreibt: „Collective memory is defined as recollections of a shared past […] a group is solidified and becomes aware of itself through continuous reflection upon and re-creation of a distinctive, shared memory. Individual identity is said to be negotiated within this collectively shared past. Thus while there is always a unique, biographical memory to draw upon, it is described as being rooted in a collective history. Here collective memory provides the individual with a cognitive map within which to orient present behavior […]. Within the narrative provided by this collective memory, individual identities are shaped as experiential frameworks formed out of, as they are embedded within, narratives of past, present, future". Wieviorka (2003:205) beschreibt auf Halbwachs bezogen „das Gedächtnis als eine Rekonstruktion der Vergangenheit in Abhängigkeit von der Gegenwart, wobei sich von selbst versteht, daß das Kollektiv und das gesellschaftliche Ganze dafür den Brennpunkt bilden."

‚Kollektives Gedächtnis' ist daher nicht als die Summe individueller Gedächtnisse zu verstehen, sondern angelegt in der Sprache, in der Kommunikation von Individuen über die Vergangenheit. Die kollektive Geschichte, so wie sie erinnert wird, ist der Leitfaden für das individuelle Bewusstsein und die Identität. ‚Kollektive Erinnerung' setzt sich zusammen aus kombinierten Diskursen über das kollektive Selbst: „These forms a net of language, a metanarrative, which a community shares and within which individual biographies

are orientated […]. Collective memory is conceived as the outcome of interaction, a conversational process within which individuals locate themselves, where identities are described as the different ways individuals and collectives are positioned by, and position themselves, within narratives. This dialogic process is one of negotiating for both individuals and for collective itself. It is never arbitrary“ (Eyerman 2004:66f).

Mit der Theorie über das kollektive Gedächtnis zeige Halbwachs, wie sehr das individuelle Gedächtnis sozial geprägt ist. Kühner (2002:66) referiert: „Selbst persönliche Erinnerungen entstehen nicht unabhängig von der Interaktion in sozialen Gruppen. Wir erinnern nicht nur, was wir persönlich erlebt haben; einen sehr wichtigen Bestandteil der Erinnerung bildet das, was wir von anderen erfahren und was andere uns erzählen. Das heißt also, dass in die individuelle Erinnerung immer auch die Erinnerungen anderer Mitglieder der relevanten sozialen Gruppe einfließen. Die Gruppe wirkt dabei zugleich wie eine Art ‚Filter‘ bzw. in den Worten von Halbwachs als ‚Rahmen‘ für die Bedeutsamkeit von Erinnerungen. Wir erinnern nicht nur, wir erleben sogar im Hinblick auf das, was uns von den anderen als bedeutsam bestätigt und zurückgespiegelt wird. In diesem Sinne ist also das individuelle Gedächtnis selbst sozial.“ Als Weiterentwicklung des ‚Kollektiven Gedächtnisses‘ von Halbwachs thematisiere Jan Assmann die enge Verbindung zwischen Erinnerung und Zugehörigkeit, d.h. zwischen ‚Kollektiver Erinnerung‘ und ‚Kollektiver Identität‘. „Man erinnere sich, um dazugehören zu können; umgekehrt markiere die Erinnerung für die anderen, dass man dazugehört. […] Die Gruppe vergewissere sich in der Rekonstruktion einer gemeinsamen Vergangenheit also auch ihrer Zusammengehörigkeit“ (Kühner 2002:70). „Identität und Erinnerung sind – sowohl als individuelle wie als kollektive – zu untrennbaren Themen geworden […]. Identität ist nur möglich, weil es Erinnerung oder Gedächtnis gibt. […] Es gibt keine Suche nach Identität ohne Erinnerung, und umgekehrt wird die Suche nach Erinnerung immer von einem zumindest individuellen Identitätsgefühl begleitet‘“ (Wieviorka 2003:196f). Aber: „um sich herausbilden und erhalten zu können, braucht die Identität auch das Vergessen und die Amnesie“ (Wieviorka 2003:197). „Denn wenn eine kollektive Identität protestiert und von da aus Anerkennung verlangt, dann auch gerade deshalb, um das Vergessen oder die Ignoranz, denen sie geschichtlich zum Opfer gefallen ist, in Frage zu stellen“ (Wieviorka 2003:199).

Assmann unterscheidet bei ‚Kollektivem Gedächtnis‘ weiter zwischen dem kommunikativen und kulturellen Gedächtnis (in der Phänomenologie: Alltagswissen). Ersteres sei das Gedächtnis derjenigen, die persönliches Erleben erinnern, beruhe auf der Alltagskommunikation und habe eine Reichweite von

ungefähr einem Menschenleben. Es ist sozial vermittelt und gruppenbezogen: „Jedes individuelle Gedächtnis konstituiert sich in der Kommunikation mit anderen. Diese anderen sind aber keine beliebige Menge, sondern Gruppen, die ein Bild oder einen Begriff von sich selbst, d.h. ihrer Einheit und Eigenart haben und dies auf ein Bewusstsein gemeinsamer Vergangenheit stützen. […] Jeder Einzelne ist in eine Vielzahl solcher Gruppen eingespannt und hat daher an einer Vielzahl kollektiver Selbstbilder und Gedächtnisse teil“ (Assmann 1988:10f). Das kulturelle Gedächtnis sei dem gegenüber von Alltagsferne geprägt. Die „Theorie des kulturellen Gedächtnisses versucht, alle drei Pole: Gedächtnis (bzw. appräsentierte Vergangenheit), Kultur und Gruppe (bzw. Gesellschaft) miteinander zu verbinden“ (Assmann 1988:13). Das kulturelle Gedächtnis orientiere sich an schicksalhaften Ereignissen in der Vergangenheit als Fixpunkten (z.B. ‚gewählte Ruhmesblätter‘ oder ‚gewählte Traumata‘ nach Volkan 2000), deren Erinnerung durch kulturelle Formung und institutionalisierte Kommunikation zu Erinnerungsfiguren wird (vgl. Assmann 1988:12). „Das kulturelle Gedächtnis dagegen überliefert Erinnerungen als Symbolisierungen, in denen der sinnhafte Erfahrungsgehalt – oder dessen nachträgliche Bedeutungsgebung durch die Nachgeborenen eine andere Gestalt gefunden hat. – Die Vergangenheit gerinnt im kulturellen Gedächtnis zu ‚symbolischen Figuren, an die sich die Erinnerung heftet‘ (Assmann 1992)“ (Kühner 2002:67). Dies entspricht dem durch Sozialisation erworbenen Alltagswissen. „Die spezifische Prägung, die der Mensch durch seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft und deren Kultur erfährt, erhält sich durch die Generationen hindurch nicht als eine Sache der phylogenetischen Evolution, sondern der Sozialisation und Überlieferung.“ Das kulturelle Gedächtnis sei der „Sammelbegriff für alles Wissen, das im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft Handeln und Erleben steuert und von Generation zu Generation zur wiederholten Einübung und Einweisung ansteht“ (Assmann 1988:9). „In ihrer kulturellen Überlieferung wird eine Gesellschaft sichtbar: für sich und für andere. Welche Vergangenheit sie darin sichtbar werden und in der Wertperspektive ihrer identifikatorischen Aneignung hervortreten lässt, sagt etwas aus über das, was sie ist und worauf sie hinaus will“ (Assmann 1988:16).

Während Assmann betone, ‚Kollektive Identität‘ sei ‚reflexiv gewordene gesellschaftliche Zugehörigkeit‘ und ‚Kulturelle Identität‘ entsprechend ‚reflexive Teilnahme an bzw. das Bekenntnis zu einer Kultur‘, argumentiere Straub, dass sie nicht unbedingt reflexiv, bewusst oder rational handhabbar sei, als vielmehr ein ‚latentes Alltagswissen, dass das Denken, Fühlen, Wollen und Handeln der Angehörigen des betreffenden Kollektivs gleichsinnig strukturiert und leitet‘, so Erll (vgl. 2005:109). „Kollektive Identität ist sowohl ein Phäno-

men des kulturexpliziten als auch des kulturimpliziten Kollektivgedächtnisses: Sie wird bewusst kodiert, findet aber auch unbewusst Ausprägung, etwa in diskursiven Formationen, Handlungsmustern, Vorstellungsstrukturen und Mentalitäten“ (Erll 2005:110).

2.2.5. Soziale Lebenswelt – Kultur

Diese verschiedenen theoretischen Zugänge haben bereits gezeigt, dass Ligaturen nach Dahrendorf oder die ‚persönlichen und sozialen Umstände‘ nach Sen ein Netz darstellen, dass gewachsen ist, in das der Einzelne in einer Gruppe, aber auch Gruppen, miteinander in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft durch das gemeinsame Aushandeln von Bedeutung und Sinn verflochten sind, wobei das Ergebnis nicht als gemeinsam konstruiert, sondern als wahr wahrgenommen wird. Je ausgiebiger und länger der Aushandlungsprozess stattgefunden hat, desto engmaschiger und stabiler ist dieses Netz. Dabei haben nicht alle Akteure in gleicher Weise die Macht über die Zuschreibung von Bedeutungen und Sinn.

Die Theorie der Lebenswelt lässt sich mit Kulturtheorien verbinden. „Mit Kultur ist ein Komplex gemeint, der überlieferte Erfahrungen, Vorstellungen und Werte sowie gesellschaftliche Ordnungen und Verhaltensregeln umfaßt. Es geht um die Kategorien und Regeln, mit denen die Menschen ihre Welt interpretieren und woran sie ihr Verhalten ausrichten“ (Pfeiffer 1994, zitiert in Tumani 2002:209). Der Kulturbegriff sei kaum älter als hundert Jahre und entstand im Zusammenhang mit der Verarbeitung der Kontakte industrialisierter Völker mit Kolonialvölkern. Lindner spitze den Verweis auf den kolonialen Entstehungszusammenhang des anthropologischen Kulturkonzeptes zu: „Kultur war hier eine Lebensweise, die sich kolonialer Integration widersetzt und deren Andersartigkeit auf der Folie der eigenen (kolonialen) Kultur sichtbar wird“ (Lindner, zitiert nach Rommelspacher 1989:95). Dies sei die „zentrale Leistung des Kulturkonzeptes: Eine zunächst fremd und ungeordnet wahrgenommene außergesellschaftliche Umwelt wird strukturiert und damit berechenbar“ (Rommelspacher 1989:95). Entsprechend der Analyse des Alltagswissens und ihrer Typisierungsfunktion leitet sich ab, wie sehr diese Strukturierung vom Alltagswissen der Betrachtenden – ob es sich um Etablierte oder Außenseiter handelt – geprägt ist.

Die Beschreibung von Kultur mache die Lebensweisen von Gesellschaften und Gruppen als durch Menschen geschaffene und veränderte Kollektivsysteme verstehbar. Es fuße auf der Erkenntnis, dass Menschen sich an die physische, historische und gesellschaftliche Umwelt anpassen, dass Kulturen also adaptive

Reaktion auf Natur, Geschichte und gesellschaftliche Strukturen seien: Kultur und Umwelt bilden demnach eine Interdependenzbeziehung (vgl. Rommelspacher 1989:94). „Die Dialektik von Kultur und Sozialsystem erhält ihre Bedeutung in einer Analyse, die Wertorientierungen in der Vermittlung mit sozialen und ökonomischen Bedingungen konstituiert sieht“ (Rommelspacher 1989:95). Im Unterschied zur Sozialstruktur, mit der sich die Position des Individuums zu einem bestimmten Zeitpunkt ermitteln lässt, zeigt Kultur, welche Bedeutung Menschen diesem Standort beimessen und wie sie ihn in Relation zum Gefüge der Sozialstruktur deuten. Dies ist notwendig, um Dahrendorfs Ligaturen verstehen zu können. Aber auch hier gilt, dass Ligaturen über den Begriff der Kultur hinausgehen, weil Ligaturen zudem die Intensität beinhalten, inwiefern sich Individuen an die kulturellen Normen gebunden fühlen, inwiefern diese Normen für sie Zugehörigkeit bedeuten.

Ebenso darf Kultur nicht mit Verhalten gleichgesetzt werden, da Normen und reales Verhalten voneinander abweichen können. Für abweichendes Verhalten jedoch, das eigenen kulturellen Mustern folgt, wurde der Begriff der Subkultur geschaffen. Er entstand in der Feststellung, dass „abweichendes ebenso wie konformes Verhalten Orientierungsmustern und Regeln folgt, also kulturell normativ bestimmt wird“ (Rommelspacher 1989:96). Träger von Kulturen und Subkulturen können in einer Etablierte-und-Außenseiter-Beziehung zueinander stehen: „Die Kulturen der Klassen und Gruppen einer Gesellschaft stehen hier in Herrschafts- und Unterordnungsbeziehungen (Rommelspacher 1989:98). Subkulturen sind dann „eine Abweichung von der herrschenden Kultur und eine, wenn auch partielle oder spiegelbildlich ins Negative gewendete Übereinstimmung mit der Stammkultur“ (Rommelspacher 1989:98). In diesem Sinne spiegelt der Begriff der Subkultur eine Figuration von Etablierten und Außenseitern, indem er den Etablierten die ‚Stammkultur‘ zuweist.

Aus Sicht der Lebenswelt kann Kultur als das Substrat gemeinsam geteilter Werte und Normen, die einer gemeinsamen Deutung und Sinngebung von Erfahrungen – seien sie begründet in persönlichem Erleben oder überlieferten Erinnerungen – entspringen, gedeutet werden. Substrat meint, dass es sich um Werte und Normen handelt, die nahezu unangefochten Kennzeichen einer Gemeinschaft sind und Gültigkeit besitzen. Die Frage, ob bestimmte Normen und Werte, die von Angehörigen anderer Gruppen nicht geteilt werden und sogar abgelehnt werden, als Teil der Kultur zu verstehen und damit – im Sinne eines Kulturrelativismus – hinzunehmen sind oder ob sie als Werte, die nicht als kulturspezifisch anzusehen sind, angegriffen werden dürfen, ist entscheidend und zeigt, welche Macht der Kultur zugeschrieben wird. Nicht alle Werte und Normen darf eine Gemeinschaft selbst frei bestimmen, wohl aber ihre Kultur.

Dieser spezifischen Bedeutung von Kultur entspringt sicher auch die Feststellung, dass manchen Gruppen das Vorhandensein einer Kultur abgesprochen wird, wenn ihre Werte und Normen als nicht teilbar wahrgenommen werden. Diese werden dann als anomisches Verhalten degradiert. Die Definition von Kultur und die Stigmatisierung durch Degradieren von Kultur zu anomischem Verhalten ist demnach ein zentrales Mittel in den Auseinandersetzungen zwischen Etablierten und Außenseitern um Macht.

2.2.6. Die Kultur der Armut

Oscar Lewis (1959) versucht mit seiner Theorie der Kultur der Armut das Netz von Werten und Normen von Menschen in Armut als eine eigenständige Kultur zu beschreiben und wirkt damit Stigmatisierung entgegen. Doch wie beschreibt er sie? In seiner wichtigsten Studie *Five Families* entwickelte er diese Theorie nach Analyse der Armutskultur fünf armer mexikanischer Familien und erörterte die Reproduktion armutsorientierter Kultur durch die Enkulturation der Kinder in sozioökonomischen Bedingungen der Armut. Wenn Kultur eine adaptive Reaktion auf Natur, Geschichte und gesellschaftliche Strukturen ist, kann die Kultur der Armut nach Lewis als eine solche Anpassung an die ökonomischen Lebensbedingungen, die Armut kennzeichnen, verstanden werden. Die von Lewis beschriebene Kultur der Armut bezieht sich auf die Kultur der Etablierten, weicht jedoch aufgrund unterschiedlicher Lebensbedingungen von ihr ab. Elias hat diese Abweichung als anomisches Verhalten aus Sicht der Etablierten beschrieben, die der Außenseitergruppe keine eigene kulturelle Identität zubilligen. Die Kultur der Armut kann jedoch als eine Subkultur verstanden werden, da sie sich auf eine hegemoniale Kultur bezieht.

Nach Oscar Lewis entsteht eine Kultur der Armut meist in geschichtlichen Zusammenhängen. „In Entwicklungsländern sei sie vielfach das Resultat der imperialistischen Eroberung, durch welche den Besiegten, häufig über Generationen, der Status von Abhängigen und Dienern zugewiesen wurde“ (Bommer 1993:57). Der Blick auf die Entstehungsgeschichte zeigt starke Ähnlichkeiten mit der Theorie von Elias zur Entstehung von Figurationen auf. Dabei ist für die heutige Situation der Außenseiter in Indien nicht die ‚imperialistische Eroberung‘, wie Bommer sie meint, ausschlaggebend, sondern die Eroberung durch die Arier, wenngleich die imperialistische Kolonialisierung durch die Briten auch ihre Spuren hinterlassen hat. Die indische Gesellschaftsordnung konnte durch die Briten jedoch nicht wesentlich verändert werden.

Entsprechend Elias müssten hier die Eroberer die zugezogenen Außenseiter sein. Eroberer, gerade wenn sie sich militärischer Mittel und ihrer Armeen bedienen, setzen jedoch Strategien von Etablierten, wie sie Elias beschrieben hat, ein. Armeen sind Zeichen extremer Kohäsion und Integration, sodass hier die zugezogenen Außenseiter in der Auseinandersetzung um Macht in dieser Figuration die Rolle der Etablierten übernehmen konnten. Sie bedienten sich zudem des Mittels, einheimische Etablierte in Machtpositionen zu integrieren und dadurch die Kohäsion der zu Unterwerfenden aufzuspalten und gemeinsam einen Teil der Alteingesessenen zu Außenseitern zu degradieren.

Lewis definiert die Kultur der Armut wie folgt: „The culture of poverty is not just a matter of deprivation or disorganization, a term signifying the absence of something. It is a culture in the traditional anthropological sense in that it provides human beings with a design for living, with ready-made set of solutions for human problems, and so serves a significant adaptive function" (Lewis 1966, zitiert in Bommer 1993:57). Die Kultur der Armut gehe von einer holistischen Kulturtheorie aus, „derzufolge sich kulturelle Faktoren in spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen bzw. sozial, in symbolischen Mustern, festmachen ließen. Solchermaßen orientierte Analysen streben folglich danach, kulturelle Sinngebungen (‚meanings') zu identifizieren, die entweder als Wahrnehmungen über die materielle, soziale und personale Wirklichkeit oder als evaluative Vorstellungen über erstrebenswerte Zustände, Verhaltensweisen etc. wirken" (Goetze 1992:95).

Kultur der Armut bezieht sich nicht auf einkommensarme Menschen allgemein oder allein, sondern meint diejenigen, die am gesellschaftlichen System im Wesentlichen nicht mehr teilhaben und dadurch eine spezifische ‚Subkultur' zur Kultur der Etablierten entwickelt haben. Damit sind die Parallelen zur Gruppe der Außenseiter deutlich. Armut ist auch hier nicht mit ökonomischer Armut gleichzusetzen, sondern meint die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe. Die Armut, die hier kulturell adaptiert wird, kann somit als Mangel an Verwirklichungs- und Lebenschancen gesehen werden. Unter den Bedingungen des gesellschaftlichen Ausschlusses entwickeln von Armut betroffene Menschen in Anpassung und Reaktion auf ihre marginale Position als Außenseiter eine Kultur der Armut: „Lewis' Kultur der Armut ist zwar ein Produkt von Mangel und Desorganisation, sie ist aber auch eine Kultur im anthropologischen Sinn, d.h. sie vermittelt Lebensentwürfe und Problemlösungen und hat so eine wichtige adaptive Funktion" (Rommelspacher 1989:100). Sie enthalte Strukturen, Prinzipien und Verteidigungsmechanismen, ohne die Arme kaum existieren können. Sie sei eine Lebensweise, die von Generation zu Generation weitergegeben wird. Sie habe eigene Modalitäten sowie soziale und psychische Konse-

quenzen für ihre Träger. „Sie ist ein Versuch, mit der Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung klarzukommen, […] wenn sie erkennen, daß für sie Erfolg im Sinne der herrschenden Werte und Ziele unwahrscheinlich ist“ (Rommelspacher 1989:99).

Bei seiner Untersuchung der Lebenswelt der ‚Unberührbaren‘ (auch als Kastenlose bezeichnet) in Indien habe Lewis deren kulturelle Normen aufgrund ihrer stabilen, differenzierten sozialen Organisation nicht als Prototyp einer Kultur der Armut identifiziert (vgl. Lewis 1966, in: Rommelspacher 1989:99). Deren kulturelle Normen würden jedoch bestimmte zugewiesene Sets beinhalten. Hier sei die kulturelle Norm, dass sich Kastenlose bzw. Unberührbare gerade anders verhalten als die Etablierten. Die kulturellen Normen der Außenseiter haben die Etablierten (Priester) mit Verweis auf religiöse Gründe definiert und die Außenseiter haben diese internalisiert, ohne dass sich ihr Status als Außenseiter geändert hätte. Die niederen Kasten und Kastenlosen hatten kein Mitspracherecht bezüglich ihrer kulturellen Normen. Hier hat ein Gruppenprozess stattgefunden, um eine gemeinsame Identität aufzubauen, wobei Fremd- zu Selbstbeschreibung wurde. Dies stellt nach Sen eine gewichtige Form der Unfreiheit dar. Die sog. ‚Unberührbaren‘ in den Dörfern folgen den ihnen zugewiesenen Normen stärker als Straßen- und SlumbewohnerInnen in der Stadt. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass sich im städtischen Raum kulturelle Normen eher verändern können als unter der sozialen Kontrolle des Dorfes, da die politische Freiheit, kulturelle Normen selbst zu setzen, stärker ausgeübt werden kann. Zudem sind die Straßen- und SlumbewohnerInnen in der Stadt Zugezogene, im Herkunftsdorf nicht. Insofern kann die Landflucht mit Entwicklung durch Erweiterung der Freiheit, eigene kulturelle Normen mitzubestimmen, einhergehen.

Die Merkmale, die Kultur der Armut charakteristisch beschreiben, seien auf vier Ebenen anzusiedeln: Individuum, Familie, (Slum-)Gemeinschaft und deren Verhältnis zur Gesamtgesellschaft (vgl. dazu Rommelspacher 1989:100f und Goetze 1992:90).

Auf der Ebene der Individuen sei die Kultur der Armut gekennzeichnet durch mangelnde Ausbildung und prekäre Beschäftigung. Sie empfänden sich häufig als hilflos und abhängig. Dominierend sei das „Gefühl von Marginalität und Inferiorität, verbunden mit einer apathisch-fatalistischen Grundhaltung. Die Fähigkeit zum Aufschieben von Gratifikationen und zur Zukunftsplanung ist gering, die stark gegenwartsbezogene Zeitorientierung ist mit Resignation kombiniert“ (Rommelspacher 1989:100). Auf der Ebene der Familie sei bedeutend, dass die sozialen Bindungen über die Kernfamilie selten hinausgin-

gen. Meist handle es sich um mütterzentrierte Restfamilien, verbunden mit einem Märtyrerkomplex der Mütter. Allgemein bestehe eine Tendenz zur matrifokalen Familie. Kindheit sei kein geschütztes Stadium und Erziehung finde kaum statt. Privatsphäre sei praktisch nicht existent. Konflikte würden häufig nicht konstruktiv ausgetragen, sondern durch Anwendung von Gewalt. Chronischer Geldmangel ließe keine Investitionen zu und Zukunft sei daher nicht planbar. Geld werde oft für überteuerte Statussymbole, die Zugehörigkeit symbolisieren, verwendet.

Auf der Ebene der Gemeinschaften sei nur eine geringe soziale Organisation vorhanden. Die Wohnverhältnisse seien meist beengt und in infrastrukturell vernachlässigten, segregierten Quartieren. Der Kontakt zwischen den Gemeinschaften und der Dominanzgesellschaft sei gering. Die Angehörigen einer Kultur der Armut würden Statusunterschiede empfindlich wahrnehmen, seien aber nicht klassenbewusst. Es bestehe ein ausgeprägtes Misstrauen gegenüber der Dominanzgesellschaft: „Dem Gefühl der eigenen Minderwertigkeit entspricht die Überzeugung, daß die herrschenden Institutionen und Klassen nicht ihren Interessen dienen“ (Rommelspacher 1989:101). Der Theorie von Elias zufolge wäre das Misstrauen sogar wohl begründet.

2.2.7. Kultur der Armut in der Diskussion

Die Kritik am Konzept der Kultur der Armut ist beträchtlich (vgl. insbesondere Goetze 1992:88-103). Lewis hat den sozialen und kulturellen Normen der Außenseiter den Rang einer Kultur zugebilligt. Gleichwohl stellt sich die Frage, inwiefern er bei seiner Beschreibung der Kultur die prekäre Lebenslage selbst statt ihrer kulturellen Adaption beschrieben hat.

Sen sieht Armut als Mangel an Verwirklichungschancen, die durch persönliche und soziale Umstände bestimmt werden. Dahrendorf nennt Lebenschancen als Funktion von Optionen und Ligaturen. Kulturtheorie, die insbesondere auf die Adaption der Lebensbedingungen durch kulturelle und soziale Normen fokussiert und damit wesentliche Aspekte der Theorie der sozial vermittelten Lebenswelt – vor allem die Entstehung kollektiv ausgehandelter Bedeutungen, Sinn und Typisierungen, Überlieferungen von Erfahrungen – einbezieht, kann die von Dahrendorf gemeinten Ligaturen näher bestimmen. Damit beschreibt Kultur zu einem wesentlichen Teil auch die ‚persönlichen und sozialen Umstände‘, die Sen benennt. Daher ist die Wechselwirkung von Kultur und Armut für die Fragestellung dieser Arbeit wesentlich, denn sie bestimmt, welchen Einfluss institutionelle Bildung als eine wesentliche Freiheit oder Option nach Dahren-

dorf auf den biographischen Werdegang von Straßen- und SlumbewohnerInnen in ihrer spezifischen Lebenswelt und Kultur haben kann, weshalb hier auch die Diskussion zur Theorie der Kultur der Armut einbezogen werden soll.

So gab es eine Kontroverse, ob die Kultur der Armut eine eigenständige Kultur sei oder es sich eher um einen ‚lower-class value stretch' nach Rodman handle, demnach „Unterschichtenfamilien sehr wohl dominante Mittelschichtenwerthaltungen akzeptieren, deren Reichweite lediglich soweit strecken, daß sie ihnen unter den gegebenen negativen Bedingungen entsprechen können" (Goetze 1992:93). Das Konzept Kultur der Armut weist auch Ähnlichkeiten mit dem der ‚underclass' auf, wobei dies stärker auf sozioökonomische Bindungen und den Bedarf an Wohlfahrt steigernder Unterstützung zielt. „Die Einschätzung der ‚underclass'-Analytiker ist insofern pessimistischer, als sie vermuten, daß die Problematik sich ständig verschärft, während die kulturorientierten Positionen subkulturelle Differenzen eher als Hindernisse für Aufstiegsmobilität sehen, denn als Ursachen für sozialen Abstieg" (Goetze 1992:97). Dahrendorf hat Lebenschancen gegen den wohlfahrtsorientierten Blick abgegrenzt, auf den diese Theorien stärker abzielen. „Ursprünglich eine Bewältigungsstrategie für ungünstige Lebensbedingungen, wird dieses Umfeld zu einem Hindernis für die Betroffenen, bessere Lebenschancen wahrzunehmen" schreibt Goetze (1992:91). Sie hilft, sich darin zurechtzufinden, aber sie kann auch verhindern, aus dieser Lage herauszufinden. In der Aufforderung, sie zu überwinden, steckt die Abwertung, aber auch die Erkenntnis, dass sie der Erweiterung von Verwirklichungs- und Lebenschancen im Wege stehen kann, so wie jede Kultur, auch die Kultur der Etablierten zur Erweiterung und Verengung von Verwirklichungs- und Lebenschancen führen kann. Dahrendorf zufolge sind diese subkulturellen Differenzen notwendig, da sie als Ligaturen Sinn stiften, wenngleich sie ebenso Ursache für sozialen Abstieg als auch Hindernisse für Aufstiegsmobilität darstellen können. Dafür zentral ist laut Elias jedoch das Verhältnis der Figurationen.

Insbesondere wird Lewis vorgeworfen, sozioökonomische Bedingungen und die Anpassung daran als Kultur zu definieren. Rommelspacher spitzt diese Kritik zu: „Die kulturelle Interpretation von Merkmalen wie niedrige Löhne, Arbeitslosigkeit, Bargeldmangel etc. suggeriert, Arme hätten prinzipiell die Möglichkeit, es anders zu machen" (Rommelspacher 1989:102). In der Rezeption des Konzepts der Kultur der Armut habe sich die Blickrichtung dahin verschoben, die Subkultur zu ändern und nicht strukturelle Bedingungen zu hinterfragen, schreibt Goetze (vgl. 1992:94). Damit hätten konservative Wertvorstellungen über die Selbstverschuldung und Wertbedingtheit von Armut in die Debatte über die Effekte sozialstaatlicher Maßnahmen eingebracht werden

können (vgl. auch Goetze 1992:98 zu ‚underclass'). Goetze (1992:101) spricht der Kultur der Armut nicht die Legitimität ab, meint jedoch, „es hat sich gezeigt, daß die motivationalen und persönlichen Eigenschaften von armen Personen nicht als Hauptursachen von Armut, sondern vielmehr […] als Ergebnis spezifischer Erfahrung zu bewerten sind". Diese Diskussion beschäftigt sich damit, was zuerst da war, die Armut oder die kulturellen Normen. Sen hat mit seiner Darstellung der Wechselwirkungen von Freiheit dargestellt, dass diese Frage nicht einseitig aufzulösen ist. Auch kann der Versuch, diese Frage einseitig aufzulösen nur erfolgen, wenn die Figurationen, wie sie Elias beschreibt, in dieser Diskussion ausgeblendet werden. Macht wird in Figurationen austariert, bedingt eine bestimmte Lebenslage, an die sich die Betroffenen mit ihren kulturellen Normen anpassen, die ihrerseits die Wirkungsmacht in Figurationen mitbestimmen. Insofern besteht eine Wechselwirkung zwischen prekärer Lebenslage und Kultur, wobei die prekäre Lebenslage selbst nicht Kultur darstellt. Diese kulturellen Normen, in die Erfahrungen aufgrund der prekären Lebenslage eingegangen sind, können als Ligaturen nach Dahrendorf angesehen werden. Entsprechend der lebensweltlichen Theorie der Lebenswelt rufen diese Erfahrungen entsprechende Erwartungen hervor. Von Hoffnungslosigkeit geprägte Erfahrungen führen zu von Hoffnungslosigkeit geprägten Erwartungen an die Zukunft. So kann auch Lewis gelesen werden. Ihm geht es vor allem um die Korrelation kultureller Normen und Lebenslage, nicht darum, was davon Ursache und was Wirkung ist. Insofern ist der Kritik, einer „dichotomischen Vereinseitigung, die eintritt, wenn Armutsgruppen entweder ‚kulturalistisch' als Opfer ihrer besonderen ‚Werte' (Lewis) oder ‚institutionalistisch' als Opfer gesellschaftlicher Exklusionsmechanismen gesehen werden (Leeds)" (Goetze 1992:96) im Falle Lewis nur bedingt zu folgen, wenngleich der Hinweis grundsätzlich zutreffend erscheint.

Des weiteren bezeichnet Goetze (vgl. 1992:95f) die Idee des Eigenlebens der Kultur, die der Theorie Lewis' innewohne, als überholt, ebenso die Vorstellung, dass Kultur sich in erster Linie aus Werten zusammensetze, die Handlungen bestimmen: „Bei genauerer Betrachtung jedoch zeigt sich, daß weder Wertdifferenzen noch – identitäten tatsächlich Handlungsweisen bestimmen, sondern es um spezifische, von Akteuren angewendete kulturelle Kompetenzen geht, die über Zeit gebildet und unterschiedlich eingesetzt werden" (Goetze 1992:96). Die Theorie Lewis schließt jedoch nicht aus, dass es unterschiedliche kulturelle Kompetenzen gebe, die gerade in unterschiedlichen sozialen Rollen eingesetzt werden. Es geht ihm jedoch vielmehr um Gemeinsamkeiten des Gesamtsets kultureller Normen und Werte. Zudem besteht Kultur nicht nur aus kulturellen Kompetenzen, die schon gar nicht nach Belieben eingesetzt werden können.

Zentral ist auch hier die Feststellung der lebensweltlichen Theorie, dass Erfahrungen Erwartungen generieren. Erwartungen leiten Menschen in ihrem Denken und Handeln. Insofern perpetuiert sich Kultur durch ihre Eigendynamik zur Wiederholung von Erfahrungen.

Rommelspacher (1989:101) stellt kritisch fest: „Angehörige der Mittelschicht – das sind die meisten Sozialforscher – neigen dazu, die negativen Aspekte der Kultur der Armut zu sehen, etwa die Gegenwartsorientierung oder die Bereitschaft, kurzfristigen Impulsen zu folgen. Ohne die Armutskultur romantisieren zu wollen, verweist Lewis […] darauf, daß solche Verhaltensweisen auch positive Elemente – etwa Spontaneität oder Genußbereitschaft – enthalten, die dem funktional zukunftsorientierten Mittelschichtler fehlen.“ Homfeldt (1974: 34) schreibt: „Romantisierende Darstellungen feiern die Kultur der Armut zum anderen als eine Anpassung an die Lebensumstände, oft im Zusammenhang mit einer Kritik des Begriffs der soziokulturellen Deprivation“. Aus Sicht der Etablierten wird die Kultur der Armut romantisiert oder abgewertet, je nachdem, ob eigene Wünsche oder Sorgen projiziert werden. Spontaneität oder Genußbereitschaft sind vielleicht auch die einzigen Formen, irgendeinen Gewinn aus dieser Lebenslage zu ziehen. In erster Linie ist jedoch die Kultur der Armut als eine Adaption an die eigene soziale Lage zu verstehen.

In der Diskussion um das Konzept der Kultur der Armut spielt die Unterscheidung zwischen kulturell indiziertem und situationsbedingtem Verhalten eine zentrale Rolle (vgl. Rommelspacher 1989:95) und kann analog dem kulturellen und dem kommunikativen Gedächtnis von Assmann gelesen werden. Dabei kann kulturell indiziertes Verhalten auch auf ein tradiertes, situationsbezogenes Verhalten zurückgeführt werden. Dies wäre analog der Theorie der Lebenswelt so zu interpretieren, dass kulturell indiziertes Verhalten im Gegensatz zu situationsbezogenem sich aus Alltagswissen speist, zu dem der Bezug zum Entstehungskontext verloren gegangen ist. Allerdings stellt sich die Frage, inwiefern situationsbezogenes Verhalten schon als Teil von Kultur zu sehen ist. Für die Erweiterung der Lebenschancen kann diese Unterscheidung jedoch wichtig sein: „Kulturelle Muster mit hoher Tradierungsautonomie sind über eine Stornierung der Enkulturation (Sozialarbeit, Psychotherapie) zu beeinflussen, situationsbedingtes Verhalten, d.h. sekundäre Anpassungsstrategien an Lebensumstände, über die Veränderung des Handlungskontextes“ (Rommelspacher 1989:96). So wäre der Kultur der Armut auf zwei Wegen zur Erweiterung von Verwirklichungs- und Lebenschancen zu begegnen: Erstens durch die schlichte Verbesserung der sozialen Lage durch wohlfahrtsstaatliche Angebote in Bezug auf das situationsbedingte Verhalten und zweitens durch Bildung und politische Partizipation in Bezug auf kulturell indiziertes Verhalten. Die Erfolgsaussichten

des Ersteren sind jedoch beschränkt, wenn das Zweite, wenngleich deutlich komplexer zu initiieren, nicht hinzukommt. Beides betrachtet die Träger dieser Kultur jedoch als Objekte aus Sicht der Etablierten, die wohlfahrtsstaatlich oder psychotherapeutisch zu behandeln seien und nimmt die Figuration nicht in den Blick.

Lewis selbst schlägt zur Überwindung der Kultur der Armut folgendes Konzept vor: „By creating basic structural changes in society, by redistributing wealth, by organizing the poor and giving them a sense of belonging, of power and of leadership, revolutions frequently succeed in abolishing some of the basic characteristics of the culture of poverty even when they do not succeed in abolishing poverty itself“ (Goetze 1992:92, Anm. 6). Er schlägt Maßnahmen zur Stärkung der Partizipation der Betroffenen sowie die Organisation von Sinnhaftigkeit und Zugehörigkeitsgefühl vor (vgl. auch Goetze 1992:91). Hier sind Anschlüsse an Sen und Dahrendorf zu finden. Dies bedeutet, Kultur der Armut, die soziale Lebenswelt dadurch so zu verändern, dass Verwirklichungs- und Lebenschancen sich erweitern, in dem sowohl die Optionen als auch die Ligaturen gestärkt werden. Die Theorie von der Kultur der Armut nimmt ihre TrägerInnen als handelnde Akteure mit ihrem Potential wahr und sieht sie nicht als bloße Objekte von sozioökonomischen Strukturen. Die Anerkennung der Lebenswelt und Kultur der Straßen- und SlumbewohnerInnen als eine eigene ist wichtig, um nicht Freiheit fördernde Ligaturen und damit bereits vorhandene Lebenschancen zu zerstören. Diese Gefahr spricht Dahrendorf explizit an: „Der Wandel wird stets daran gemessen, in welchem Maße er neue Lebenschancen eröffnet, ohne schon vorhandene zu zerstören“ (Dahrendorf 1979:133). Nach Dahrendorf und Elias ist jedoch zentral, durch neue Erfahrungen Hoffnung zu generieren. Hoffnungsvolle Erfahrungen ändern dann auch die Kultur als Adaption an hoffnungslose Lebenslagen.

2.3. Zwischenergebnis: Soziale Identität und Bildungschancen

Nachdem im vorigen Kapitel die hinter dem Konzept der menschlichen Entwicklung stehende Theorie zu den Verwirklichungschancen von Sen eingeführt und mit der Theorie der Lebenschancen von Dahrendorf verbunden wurde, wurde in diesem Kapitel das, was Sen mit ‚persönlichen und sozialen Umständen‘ benennt bzw. die Chiffre der Ligaturen, die Dahrendorf als konstitutiv für Lebenschancen beschreibt, theoretisch ausgeleuchtet.

Dabei erfolgte eine Annäherung an die sozialen Bezüge von Straßen- und SlumbewohnerInnen in Indien. Zunächst drängte sich für diese Personengruppe

die Theorie des Kastensystems auf, deren Gehalt jedoch wenig erklärend und insbesondere nicht anschlussfähig an die Theorien von Sen und Dahrendorf ist. Daher und, da sich keine indigene Macht- und Gesellschaftstheorie anbot, wurde die figurationssoziologische Theorie von Norbert Elias zu den Beziehungen zwischen Etablierten und Außenseitern herangezogen. Er selbst beschreibt sie als universell gültig und bezieht sie auch auf die indische Gesellschaft. Sie auf die Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata zu beziehen, ist deshalb sinnvoll, da ein zu beobachtendes Verhältnis zwischen Etablierten und Außenseitern existiert, aber andere Theorien, die sich auf objektive Unterschiede wie Ethnie, Religion, Nationalität etc. beziehen, nicht zutreffend sind, da sich die Straßen- und SlumbewohnerInnen in dieser Hinsicht von den anderen EinwohnerInnen Kolkatas nicht unterscheiden, sondern nur sozialstrukturell. Theorien, die jedoch auf die Sozialstruktur fokussieren, beschreiben jedoch nicht mögliche Chancen, sondern nur realisierte Chancen, also was ist und nicht, was sein könnte, worauf die Theorien der Freiheit von Sen und Dahrendorf abzielen. Wenn es um Entwicklung geht, dann ist das Potential, das es zu verwirklichen gilt, aber noch nicht verwirklicht ist, ein zentraler Aspekt. Hinzukommen muss die Hoffnung, dass dieses Potential verwirklicht werden kann.

Der Theorie von Elias entsprechend sind auch Figurationen zwischen Etablierten und Außenseitern zu beobachten, die sich nicht nach objektiven Merkmalen unterscheiden, die jedoch Alteingesessene und Zugezogene sind, wie dies zumeist auch bei Straßen- und SlumbewohnerInnen vor dem Hintergrund der Land-Stadt-Migration der Fall ist. Der bei Elias zentrale Begriff der Zugehörigkeit und wie diese entsteht, deckt sich im Wesentlichen mit dem bei Dahrendorf zentralen Begriff der Zugehörigkeit, der Ligaturen konstituiert und mit den Optionen, die eine Person hat, eine Funktion ergibt, die Dahrendorf Lebenschancen nennt.

Elias zeigt auf, wie Alteingesessene bzw. Etablierte gegenüber Zugezogenen bzw. Außenseitern ihre Macht entwickeln, stärken und verteidigen. Voraussetzung für die Besetzung von Machtpositionen ist nach Elias die Kohäsion einer Gruppe, das Entwickeln einer gemeinsamen Identität in einem soziodynamischen Gruppenprozeß. Durch diese Kohäsion wird Zugehörigkeit geschaffen, die den Einzelnen in die Gruppe integriert. Elias schreibt, die Gruppenmeinung habe dabei die Funktion eines persönlichen Gewissens.

Stigmatisierung, die mithilfe objektiver Tatbestände oder auch z.B. religiös legitimiert wird, ist ein wichtiges Instrument in den Auseinandersetzungen um Macht. Dabei werden negative Charakteristika der eigenen Gruppe und positive Charakteristika der Außenseiter ausgeblendet und die jeweils entgegenstehenden

positiven bzw. negativen Charakteristika überhöht. Dadurch komme es zu einer pars-pro-toto-Verzerrung. (Vermeintliche) negative Charakteristika der Außenseiter werden sodann als Stigma eingesetzt. Den Etablierten ist es möglich, die Außenseiter zu stigmatisieren und diese fühlen sich emotional getroffen, umgekehrt verfängt ein solcher Versuch nicht. Die Etablierten fühlen sich durch die Außenseiter laut Elias einem dreifachen Angriff ausgesetzt: gegen ihre monopolisierten Machtquellen, gegen ihr Gruppencharisma und gegen ihre Gruppennormen. Das Befolgen eigener Werte und Normen verspricht den Mitgliedern der Etabliertengruppe Zugehörigkeit. Den Außenseitern wird alles abgesprochen, was der Etabliertengruppe vorbehalten ist, zum Beispiel eine verbindende und Zugehörigkeit schaffende Kultur. Die Kultur der Außenseiter wird als anomische Verhaltensweise degradiert, der Kontakt mit ihnen beinhalte die Gefahr einer anomischen Ansteckung. Die Kontaktsperre ermöglicht auch, den Wahrheitsgehalt von Projektionen nicht überprüfen zu müssen. Dies könnte ein Grund dafür sein, warum Etablierte in Kolkata den Kontakt mit Straßen- und SlumbewohnerInnen jenseits ihrer religiösen Aufgabe, ihnen Almosen zu geben, um das eigene Karma zu verbessern, vermeiden.

Die alteingesessenen Etablierten haben bereits einen gemeinsamen Gruppenprozess durchlebt, die zugezogenen Außenseiter hingegen nicht. Daher mangle es ihnen auch am Gefühl sozialer Zugehörigkeit, nicht nur gegenüber den Etablierten, sondern auch untereinander. Diese unterschiedliche Intensität von Zugehörigkeit entspricht genau dem, was für Dahrendorf einen wesentlichen Aspekt von Ligaturen darstellt. Da Lebenschancen nach Dahrendorf eine Funktion aus Optionen und Ligaturen sind, zeigt allein dieser Unterschied der Ligaturen, der intensiv erlebten Gruppenzugehörigkeit von Etablierten und des brüchigen Zugehörigkeitsgefühls von Außenseitern, denen ihre Zugehörigkeit zu einer vermeintlich minderwertigen Gruppe von außen zugeschrieben, von ihnen selbst aber aufgrund des damit verbundenen Status eher abgelehnt wird, dass ihre Lebenschancen selbst bei gleichen Optionen geringer sind. Ligaturen ergeben sich nach Dahrendorf auch aus sozialen Rollen. In Bezug auf die Theorie von Elias wären dies die sozialen Rollen als Etablierte oder Außenseiter.

Während die Theorie von Elias stärker das Verhältnis zwischen sozialen Gruppen als Teilbereich der Ligaturen von Dahrendorf in den Blick nimmt, lassen sich mit der Theorie der Lebenswelt die sozialen Bezüge vor allem aus der Perspektive des Individuums erklären. Dabei spielt die Wirkung gemeinsamer Erfahrungen in der Figurationssoziologie wie auch der Lebenswelttheorie die zentrale Rolle. Die Welterfahrung des Individuums sei Teil seiner Erfahrung, in einer Welt, gemeinsam mit anderen zu leben. Es sei eine Welt der Vertraut-

heit, die uns fraglos gegeben zu sein scheint, schreiben Schütz und Luckmann. Durch soziale Kommunikation wird der Wirklichkeit und der sozialen Lage eine Bedeutung gegeben, wodurch sie sozial konstruiert wird. Dies geschieht vor allem dadurch, dass nicht alle Sinnzusammenhänge kommuniziert, sondern gemeinsame Typisierungen verhandelt und vorgenommen werden. Lebensgeschichtlich entstehe so ein subjektives Relevanzsystem, ein spezifischer ‚Wissensvorrat', in den ein Mensch einerseits sozialisiert wird und den es andererseits mittels eigener Erfahrungen ausbaut. Mit diesem Wissensvorrat wird jede Situation definiert und bewältigt. Neues wird in dieses Relevanzsystem eingeordnet und dabei werden Typisierungen gebildet. Die Gesamtheit der Typisierungen konstituiert das subjektive Relevanzsystem und dadurch Identität.

Durch diese Annäherung an die Ligaturen von Straßen- und SlumbewohnerInnen aus der Sicht des Individuums wird deutlich, wie aus selbst erlebten wie auch überlieferten Erfahrungen ein vorrationales ‚Alltagswissen' entsteht, das Erwartungen generiert, indem aus einer typischen Erfahrung eine typische Erwartung abgeleitet wird. Erwartung ist so etwas wie eine Vorerinnerung, schreiben Schütz und Luckmann. Diese Erwartungen sind handlungsleitend. Dabei handeln Individuen stets so, dass sie sozial geteilte Erwartungen und nicht private Träume und Hoffnungen erfüllen. Da sich Erwartungen aus Erfahrungen generieren, werden diese gewissermaßen immer wieder wiederholt. Dies sichert Kontinuität und damit Identität, in der sich Ligaturen manifestieren. In der sozialen Kommunikation handeln und verständigen wir uns so, als ob wir die Dinge nach den gleichen Kriterien beurteilen. Dies bezeichnet Schütz als Generalthese der wechselseitigen Perspektiven. Das betrifft insbesondere die unbewussten Annahmen. Dadurch werden Interessen, die Typisierungsprozesse leiten, weitgehend ausgeblendet. Entsprechende Aussagen, wie soziale Interaktionen in einem Feld unterschiedlicher Macht stattfinden, liefert auch der sich auf die Theorie der Lebenswelt beziehende Symbolische Interaktionismus. Diese Theorien zeigen, wie das Alltagswissen des Einzelnen sozial geprägt ist, wie seine Weltdeutung in Verbindung zu der anderer steht und wessen Deutungen sich durchsetzen. Die personale Identität ist eingebunden in soziale Identität und diese wiederum in die Figuration zwischen Etablierten und Außenseitern und somit auch die personale Identität.

Diese soziale Kommunikation ist nicht gleichberechtigt, sondern wird in Figurationen zwischen mehr oder weniger mächtigen Gruppen verhandelt, wie die Figurationssoziologie von Norbert Elias aber auch insbesondere die Theorie des Symbolischen Interaktionismus zeigt. Typisierungen über Außenseiter werden zu Stereotypen und führen zu Stigmatisierungen. Dabei übernehmen Außenseiter auch die durch die Etablierten zugeschriebenen Charakteristika und

sehen sich selbst als minderwertig an, da in der sozialen Kommunikation in Figurationen die machtstärkeren Etablierten auch ihre Deutungen der Wirklichkeit durchsetzen können. Auf der Handlungsebene vollziehe sich eine ‚Selbsterfüllende Prophezeiung': „Gib einer Gruppe einen schlechten Namen und sie wird ihm nachkommen", schreibt Elias. Die Etablierten versuchen ihre Macht durch Prägung der Identität von Außenseitern zu erhalten, indem diese vor allem akzeptieren, dass die vorhandene Machtverteilung gerecht und gottgewollt ist und damit jedes Aufbegehren im Keim und damit sozialer Wandel im Keim erstickt wird. Hoffnung als zentrale Voraussetzung für sozialen Wandel soll so reduziert werden.

Das ‚Alltagswissen' des Individuums wird sozial ausgehandelt und spiegelt sich in sozialen und kulturellen Normen und Werten, wider. Die Wirklichkeit wird jedoch nicht nur sozial gedeutet, sondern es wird mit ihr auch in sozialen Interaktionen umgegangen, ein kollektives Gedächtnis und daraus folgend kollektive Identität bestimmen kulturelle Normen. Sowohl der Kulturbegriff selbst als auch insbesondere kulturelle Normen, wie sie Lewis mit der Theorie der Kultur der Armut beschreibt, sind historisch aus Situationen der Unterwerfung hervorgegangen. Diese Unterwerfung hat sich in das kollektive Gedächtnis eingeprägt und kulturelle Normen, die darauf beruhen, werden tradiert. Sie sind geprägt von Stigmatisierung und Fremdzuschreibungen. Das einzelne Individuum kann sie kaum verändern, sondern nur einen eigenen Umgang damit finden. Sie prägen jedoch das individuelle Alltagswissen der sozialen Lebenswelt des Individuums. Aus diesem Alltagswissen rekrutieren sich Erwartungen an die Zukunft, die auf Erinnerungen der Unterwerfung fußen. Mit diesen Normen müssen die Außenseiter in ihrer sozialen Position umgehen.

Es wird deutlich, dass mit der kulturellen Adaption von Lebensumständen der Armut auch eine Hinnahme von Hoffnungslosigkeit einhergeht. Aus Sicht Dahrendorfs und Elias' ist Hoffnung jedoch eine wichtige Voraussetzung für sozialen Wandel. Die in der Figuration zwischen Etablierten und Außenseitern erstrittene, ungleiche Verteilung von Macht wird durch die emotionale Komponente der Hoffnungslosigkeit auf Seiten der Außenseiter verstärkt und damit verringert sich die Wahrscheinlichkeit, dass diese Machtverteilung zukünftig infrage gestellt wird. Diese Hoffnungslosigkeit wird in die Lebenswelt, soziale und kulturelle Normen übernommen und perpetuiert sich dadurch selbst. Sozialer Wandel findet daher vor allem dort statt, wo die Machtbalance nicht allzu ungleich austariert ist und Funken der Hoffnung erhalten sind, um die Machtbalance infrage zu stellen. Sozialer Wandel findet nicht da statt, wo die Machtunterschiede am größten sind und sozialer Wandel aus einer normativen Perspektive der Gleichheit am stärksten notwendig wäre.

Sinn- und Bedeutungsgebung stellen einen permanenten Prozess dar. Die Dynamik dieses permanenten Prozesses erlaubt bis zu einem geringen Grad, Typisierungsprozesse zu beeinflussen. Die Infragestellung des Relevanzsystems als solches wäre die Infragestellung von personaler, aber auch sozialer Identität. Die Infragestellung einer Person stellt somit auch die anderen Gruppenmitglieder infrage, die ihrerseits auf das Individuum einwirken werden, um selbst nicht infrage gestellt zu werden und ihr Relevanzsystem aufrechterhalten zu können, da es ‚erfahrungs'-gemäß richtig ist. Somit sind Veränderungen zum Beispiel durch Bildungsprozesse nicht durch Infragestellung des gesamten Relevanzsystems erfolgversprechend, sondern möglichst bezogen auf einen Aspekt, den zu verändern verspricht, dass das gesamte Relevanzsystem gefestigt und kohärenter wird, aber sozialen Wandel zulässt. Zudem sind demnach Bildungsprozesse eher erfolgversprechend, wenn sie nicht auf einzelne Individuen fokussieren, sondern Gruppendynamiken in Gang setzen. Dass Typisierungen und internalisierte Stigmatisierungen durchaus herausgefordert werden können, zeigt sich oft in der Sprache, so im indischen Kontext zum Beispiel durch Umbenennung der ‚Paria' oder ‚Unberührbaren' in die Selbstbeschreibung ‚Dalits'. Durch die Umbenennung werden aus Aussätzigen (Paria), deren Stand jenseits der indischen Gesellschaft zu verorten wäre, Gesellschaftsmitglieder: Dalits (Unterdrückte). Insofern mit der Theorie der Lebenswelt beschrieben werden soll, wie das Bewusstsein aufgrund von Erfahrungen entsteht, so gilt zu beachten, dass damit Bewusstsein nicht als Gegensatz zum Unbewussten gemeint ist, sondern hier auch unbewusste ‚Wissensvorräte', also die vorrationale Ebene einbezogen wird, die dem Bewusstsein zum großen Teil nicht zugänglich ist und sie zu beeinflussen, somit sehr schwierig ist.

Menschliche Entwicklung versteht Sen als eine Erweiterung von Verwirklichungs-chancen, den Chancen zur Verwirklichung, Dinge zu tun oder so sein zu können, wie Menschen es aus guten Gründen schätzen und wozu sie substantiell frei sind. Die theoretische Ausdifferenzierung dessen, was Sen ‚persönliche und soziale Umstände' nennt, zeigt inwiefern Menschen dadurch beschränkt sein können, wozu sie substantiell frei sein sollen. Dieser Kontext sozialer Interaktionen und sozialer Konstruktion von Wirklichkeit beschreibt das Feld, für das Dahrendorf die Chiffre Ligaturen benutzt und das Sen als ‚persönliche und soziale Umstände' benennt. Die unzureichende Betrachtung der Ligaturen, wie Dahrendorf die ‚persönlichen und sozialen Umstände' in einem erweiterten Sinn beschreibt, führt dazu, mehr Verwirklichungschancen von Menschen anzunehmen, als sie tatsächlich haben.

Wenn es im Sinne Sens und Dahrendorfs um die Erweiterung von Freiheiten und damit von Verwirklichungs- und Lebenschancen gehen soll, so sind die

Mechanismen dieser gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um Macht und damit um Deutungshoheit über Wirklichkeit zu bedenken, damit Chancen nicht nur theoretische Möglichkeiten, sondern im Sinne Sens angemessene oder reale Chancen sind und sich daraus Verwirklichungs- und Lebenschancen ergeben. So bedingen Figurationen die Verteilung von Verwirklichungs- und Lebenschancen, insofern sie sich beispielsweise auf die Lebenswelt der Individuen und damit ihren Ligaturen auswirken. Sen und Dahrendorf beschreiben eine Wechselwirkung zwischen verschiedenen Freiheiten und beeinflussenden Faktoren bzw. zwischen Freiheiten und sozialen Bezügen. Aus der Theorie von Elias ergibt sich, dass die Gruppenzugehörigkeit sich auf die Verwirklichungs- und Lebenschancen auswirkt. Die geringen Verwirklichungs- und Lebenschancen der einen sind damit auch Ergebnis der übermäßigen Verwirklichungs- und Lebenschancen der anderen. In der Auseinandersetzung um Macht zwischen Etablierten und Außenseitern werden entsprechende Verwirklichungs- und Lebenschancen mitverhandelt. Wenn es um die Wechselbeziehung verschiedener Freiheiten geht, so ist vor allem auch die Freiheit in den Blick zu nehmen, inwiefern Individuen oder Gruppen ihre eigene soziale Wirklichkeit und über ihre Identität bestimmen, wenngleich diese grundsätzlich immer sozial geprägt ist. Wie mit Elias gezeigt wurde, ist jedoch aufgrund der Durchsetzungskraft von Wirklichkeitsdeutungen Etablierter, die Möglichkeit von Außenseitern, über sich selbst frei bestimmen zu können, besonders eingeschränkt.

Die Erkenntnisse der phänomenologischen Theorien wie der Lebenswelt auf die Figurationssoziologie Elias' bezogen, besteht der zentrale Punkt in der Kohäsion von Gruppen, die Wirklichkeitsdeutungen und Sinn teilen. Sie setzt zwar eine Gruppendynamik voraus, die jedoch auch aufgrund anderer Umstände als Migration angestoßen worden sein kann. Demnach müssen Etablierte nicht alteingesessen und Außenseiter zugezogen sein, wie Elias annimmt. Je kohärenter die Sinnstrukturen in Bezug auf unterschiedliche Wirklichkeitsaspekte sind und je weitgehender diese Bedeutungszuschreibungen geteilt werden und den Mitgliedern dieser Gruppe Orientierung, Zugehörigkeit und Identität geben, desto machtstärker ist diese Gruppe gegenüber Außenseitern, die dieses gemeinsame ‚Alltagswissen' nicht teilen. Im Umkehrschluss bedeutet dies auch, dass Bemühungen, sozialen Wandel herbeizuführen, indem einzelne Individuen aus Gruppen isoliert werden, diese Gruppe und damit Individuen erst einmal entmächtigt, da vorhandene gemeinsame Sinnstrukturen der Gruppe aufgebrochen werden. Bildung, die menschliche Entwicklung fördern soll, müsste demnach dazu beitragen, dass soziale Identität in einem positiven Sinne gefestigt wird, sodass Hoffnung entstehen kann, damit Verwirklichungs- und Lebenschancen erweitert werden.

Wenn es um sozialen Wandel geht, wäre zu differenzieren, ob, wie und unter welchen spezifischen Umständen dieser Zusammenhalt (Kohäsion) in Auseinandersetzungen um Macht eingesetzt wird oder zumindest eingesetzt werden kann. Beobachtbar ist auch, dass sich Machtverhältnisse nicht immer analog zu Gruppendynamiken und der daraus folgenden Kohäsion von Etablierten und Außenseitern gestalten. So kann es beispielsweise eine hohe Kohäsion einer Außenseitergruppe geben, die diese jedoch – bezogen auf den elementaren Aspekt der Hoffnung nach Dahrendorf und Elias –, aufgrund ihrer fehlenden Hoffnung auf Erfolg in Auseinandersetzungen um Macht nicht effektiv einsetzen, sondern sich trotz hohem Integrationsgrad in ihre soziale Rolle als Außenseiter fügen. So ist die Kohäsion nach Elias zwar eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung.

Nachdem im ersten Teil Ergebnis war, dass Bildung als Element der Freiheit voraussetzungsvoller ist als Einkommen, da zusätzlich entschieden werden muss, welche Funktionen mit dem Erwerb von Bildung umgesetzt werden sollen, um dann entsprechende Bildungsinhalte aufzunehmen, so ist nach Teil II hinzuzufügen, dass diese Wertentscheidungen, was zum ‚Guten Leben' gehört und daraus folgend, welche Funktionen vorzugsweise umzusetzen sind, durch die Werte der Etablierten beeinflusst werden, die vor allem ihre Macht erhalten wollen und die Emanzipation der Außenseiter schon um ihrer Macht willen nicht dulden. Diese Wertentscheidungen stehen strukturell im Konflikt zur Lebenswelt der Außenseiter, die Elias zufolge ohnehin brüchig ist. Insofern sich Außenseiter wie die Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata gegen Wertentscheidungen der Etablierten für die Umsetzung anderer Funktionen entscheiden, würde es vermutlich auch anderer Bildungsinhalte als derer bedürfen, die Etablierte zur Umsetzung der von ihnen gewählten Funktionen benötigen. Bildungsinhalte in allgemeinbildenden Systemen sind jedoch auf die Bedarfe von Etablierten zugeschnitten.

Die Frage ist, inwiefern angesichts dieser Bildungsinhalte mit Blick auf die Korrelation unterschiedlicher Freiheiten, da die übrigen Freiheiten von Straßen- und SlumbewohnerInnen die gleichen bleiben, überhaupt Verwirklichungs- und Lebenschancen erweitert werden können. Auch wenn dies aus normativen Gründen kaum vorstellbar ist, so folgt aus den Theorien, dass Bildung theoretisch auch Verwirklichungs- und Lebenschancen verringern kann; nicht vor allem dadurch, dass sich Bildung an sich negativ auf Verwirklichungs- und Lebenschancen auswirken kann, sondern weil alternative Optionen nicht gleichzeitig verfolgt werden können. In jedem Fall widerspricht die Annahme, mit dem Zuwachs an Bildung steigen auch die Verwirklichungs- und Lebenschancen linear, den Theorien von Sen und Dahrendorf. Bildungspolitik, die

Lebenschancen eröffnen soll, muss Bildung zumindest auch stärker nicht allein als Ziel von Entwicklung, sondern als Mittel begreifen, als Mittel, ein Leben zu führen, das Menschen schätzen und zwar aus guten Gründen, wie Sen schreibt.

Da der Erwerb und der erfolgreiche Einsatz von Bildung zur Eröffnung von Lebenschancen bzw. zur Umsetzung von Funktionen nach Sen, voraussetzungsvoller als von Einkommen ist, ließe sich hinzufügen, dass Einkommen entsprechend der eigenen sozialen Identität und Bindungen deutlich flexibler eingesetzt werden könnte, um Verwirklichungs- und Lebenschancen zu erweitern und dadurch die potentiellen Chancen auch zahlreicher, also die Gesamtheit der Chancen größer wären. So stellt sich die Frage, warum ‚Bildung für Alle' als normatives Ziel unbestritten ist, jedoch die Unterstützung von Menschen in Armut mit Sozialleistungen oder zumindest sozialer Sicherung in bestimmten Lebenssituationen bei weitem nicht. Der Grund liegt vermutlich genau darin begründet, dass Straßen- und SlumbewohnerInnen mit Geld grundsätzlich tun könnten, was sie für richtig halten, Funktionen umsetzen, die sie schätzen, mit Bildung, vor allem, weil die Bildungsinhalte von den Etablierten bestimmt werden, hingegen weniger ihren eigenen Vorstellungen vom ‚Guten Leben' folgen können. So ist der Vorrang von Bildung vor Sozialleistungen auch als eine Form der Kontrolle zu bewerten, dass mit dem Misstrauen gegenüber einer sozialen Gruppe, die stigmatisiert wird, Hand in Hand geht. Bildung muss einen Funken von Hoffnung auf die Realisierung von Lebens- und Verwirklichungschancen entzünden und den Aspekt der Kontrolle zurückdrängen, um Verwirklichungs- und Lebenschancen zu erweitern. Gemeinsame Erfahrungen, die Hoffnung geben, sind vielleicht das stärkste Instrument, um Verwirklichungs- und Lebenschancen zu erweitern. Ohne entsprechende gesellschaftliche Rahmenbedingungen sind diese jedoch kaum möglich. Die Anerkennung der Lebenswelt der Straßen- und SlumbewohnerInnen ist wichtig, um Ligaturen und damit bereits vorhandene Lebenschancen nicht zu zerstören.

Bezogen auf den Human Development Index, mit dem menschliche Entwicklung gemessen wird, führt die vorgenommene theoretische Erörterung zu dem Schluss, dass dieser Index nur einen sehr kleinen Teil der Wirklichkeit abbilden kann. Nur auf die Durchsetzung der Schulpflicht zu setzen, bedeutet, sich auf die Änderung von Symptomen zu beschränken. Die Alphabetisierungsrate sagt sehr wenig darüber aus, ob die alphabetisierten Menschen über mehr Verwirklichungs- und Lebenschancen im gesellschaftlichen Kontext verfügen. Sie kann vor allem emotionale und soziale Bindungen, die für Dahrendorfs Ligaturen konstitutiv sind, nicht abbilden. Sie unterschlägt, worauf Elias hinweist: „Je mehr Menschen sich der emotionalen Gleichsetzung von hoher Macht mit

hohem menschlichem Wert bewußt werden, desto größer ist die Chance einer kritischen Einschätzung und aktiven Veränderung“ (Elias 1993:46).

Teil III ‚Education for All' im indischen Bildungssystem

‚Education for All' dient entsprechend der UNESCO-Grundbildungsstrategie dem Ziel, ‚Menschliche Entwicklung' zu fördern. Das Konzept ‚Menschliche Entwicklung' fußt auf der Theorie Sens zu den Verwirklichungschancen. Sen klassifiziert insgesamt fünf unterschiedliche Typen von Freiheit aus der instrumentellen Perspektive (Freiheit als Mittel): politische Freiheiten, ökonomische Vorteile, soziale Chancen, Garantien für Transparenz und soziale Sicherheit, die in ihrer Wechselwirkung zueinander Verwirklichungschancen hervorbringen. Bildung ist eine der Freiheiten, die soziale Chancen konstituieren und ein wichtiges Mittel zur Realisierung von Verwirklichungschancen. Die Möglichkeiten zur Realisierung sind nach Sen jedoch durch die ‚persönlichen und sozialen Umstände' des Einzelnen bedingt. Diese Umstände nennt Dahrendorf Ligaturen. Für ihn sind Lebenschancen eine Funktion aus Optionen und Ligaturen. Was sind aber die ‚persönlichen und sozialen Umstände' bzw. Ligaturen? Dieser Frage wurde im vorigen Teil nachgegangen. Ergebnis war hier insbesondere, inwiefern die ‚persönlichen und sozialen Umstände' miteinander zusammenhängen, inwiefern die Lebenswelt des Einzelnen durch die soziale Kommunikation von Erfahrungen und Erwartungen sozial geprägt ist. Dahrendorf führt nicht weiter aus, was er unter Ligaturen meint, er nennt Bezüge und Zugehörigkeiten. Hier treffen sich beide Theorien. Zugehörigkeiten entstehen durch die soziale Konstruktion der Wirklichkeit wie sie die Theorie der Lebenswelt von Schütz und Luckmann beschreibt. Diese Zugehörigkeiten entscheiden darüber, inwiefern Chancen tatsächlich genutzt werden können. Verwirklichungschancen sind nach Sen Chancen, die der einzelne angesichts seiner persönlichen und sozialen Umstände tatsächlich ergreifen kann, da sie in seiner Lebenswelt begründet sind. Diese soziale Lebenswelt ist auch geprägt von Auseinandersetzungen um Macht. Die Mechanismen beschreibt Elias mit seiner Theorie über die Beziehungen zwischen Etablierten und Außenseitern mittels Figurationen. In Indien können diese Figurationen von Etablierten und Außenseitern beobachtet werden, wobei die Gruppe der Straßen- und SlumbewohnerInnen als Zielgruppe von ‚Education for All', um die es in dieser Arbeit geht, den Außenseitern zuzurechnen ist. Welche Verwirklichungs- und Lebenschancen eröffnet ‚Education for All' für sie im Kontext des indischen Bildungssystems?

„Bildung in Indien wurde in den letzten 40 Jahren ohne jeglichen Bezug zur indischen Gesellschaft und zu deren Bedürfnissen geplant, organisiert, implementiert und administriert. Eine Folge davon ist die Zweiklassengesellschaft des

indischen Bildungswesens: auf der einen Seite die privaten, professionell betriebenen, teuren und exklusiven Convent- und Boarding-Schools, die keinen Vergleich mit irgendeiner westlichen Bildungseinrichtung scheuen müssen, auf der anderen Seite die überfüllten, qualitativ schlechten, kostenfreien und ohne finanzielle und materielle Mittel ausgerüsteten staatlichen Schulen, deren Standard so niedrig ist, daß nicht immer sichergestellt ist, ob ein Absolvent der 10. Klasse auch wirklich lesen und schreiben kann" (Jessen 1997:65). Dies setzt eine jahrhundertealte Tradition fort, wonach Bildung insbesondere der obersten Kaste, den Brahmanen (hinduistische Priester), vorbehalten blieb. Wie nach Elias in Teil II für die Gesellschaft Indiens beschrieben, lässt sich konkreter auch bei der Bildung in West-Bengalen (Bundesstaat mit der Hauptstadt Kolkata) die Entwicklung des Ausschlusses der Außenseiter durch die Etablierten nachvollziehen:

Während höhere Bildung lange Zeit nur den hinduistischen Priestern vorbehalten war, monopolisierten die städtischen *Bhadraloks* (aufsteigendes Bürgertum) Mitte des 19. Jahrhunderts westliche Bildung, insbesondere die englische Sprache, für sich und damit auch moderne Arbeitsmöglichkeiten, die diese Bildung voraussetzten. Zudem wählten sie eine sanskritisierte Form des Bengali (eine Art Hochbengali) als Unterrichtssprache, die kulturelles Ethos dieser sozialen Gruppe widerspiegelte und teilweise von weniger sprachlich gebildeten Menschen nicht verstanden werden konnte. Diese formale Schule verdrängte die ursprünglichen *Pathshalas*, die Bildung insbesondere für ländliche Kinder boten. So wurde Bildung zwar auf das Bürgertum ausgeweitet, aber die schulische Exklusion von ärmeren Schichten fortgesetzt.

1931 war die Hälfte der *Bhadraloks* alphabetisiert, dagegen nur 2% der „einfachen" Bevölkerung. 1978 war die Korrelation der Einschulung und Stellung in der agrarischen Klassenstruktur noch stärker: Während zwischen 80 bis 100% der Kinder reicher Schichten zur Schule gingen, war dies nach wie vor nur für 2% der Kinder ärmerer Schichten der Fall (vgl. Nambissan 2003:6f). So blieb auch nach der Unabhängigkeitserklärung Indiens im Jahr 1947 das Verhältnis zwischen Etablierten und Außenseitern in Bezug auf Bildung bestehen: „Die unkontrollierte Expansion der unproduktiven höheren Bildungsbereiche aufgrund des Nachfragedrucks der einflußreichen Klassen und Schichten ging zu Lasten des Bildungsangebots für die analphabetisierten Volksmassen, deren Klasseninteressen unartikuliert und unvertreten blieben" (Beyer 1976:86). „The system of education continued to be characterised by cultural and structural differentiation" (Nambissan 2003:7): Weiterhin sind Kinder, die nicht zur Schule gehen (können), Angehörige sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen: Dalits (‚Unterdrückte', Selbstbezeichnung zum Beispiel für Kastenlose)

Adivasis (sog. Ureinwohner) und Muslime und – sich mit diesen Gruppen überschneidend: ‚Straßenkinder' in Kolkata.

Das ist der Ausgangspunkt für die Umsetzung der UNESCO-Bildungsstrategie ‚Education for All': In einem elitären Bildungssystem Grundbildung für alle zu organisieren und zu diesem Zweck gewachsene Strukturen zu ändern. Dass dies nur unter Bewältigung erheblicher Interessenkonflikte möglich ist, ist durch die einführenden Theorien deutlich geworden. Bildung ist ein Instrument zum Machterhalt und ihre Veränderung bedeutet die Abgabe von Machtmitteln der Elite an andere Bevölkerungsgruppen. Vor diesem Hintergrund ist mit ‚Education for All' ein hoher normativer Anspruch verbunden, der nicht nur entsprechende Ressourcen benötigt, sondern gegen den auch Widerstand voraussehbar ist.

Davon ausgehend wird in diesem Kapitel nach einer Darstellung von Grundbildung in seine politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen in Bezug auf die formale und non-formale als institutionelle Bildungsangebote im Rahmen der UNESCO-Grundbildungsstrategie ‚Education for All' konkret der Frage nachgegangen werden, inwiefern non-formale Bildung, durch ihren Anspruch des *Mainstreaming*, der Vorbereitung der SchülerInnen auf das formale Bildungssystem und ihrem damit verbundenen auch inhaltlichen Bezuges auf die formale Bildung einerseits, andererseits ihrem Anspruch der Lebensweltorientierung nachkommen kann oder, ob sie – schon allein strukturell bedingt – nur Mängel des formalen Bildungssystems auszugleichen vermag und daher eher eine Form substandardisierter formaler Bildung darstellt. Dazu wird zunächst dargestellt, in welche politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen Bildung in Indien eingebunden ist, um dann Strukturen formaler und non-formaler Bildung in Kolkata zu analysieren. Welche Bedingungen finden Straßen- und SlumbewohnerInnen hier vor und wie sind diese auf ihre Lebenswelt bezogen? Welche Möglichkeiten bietet non-formale Bildung in diesem Rahmen, um entsprechend ihres Anspruchs der Lebensweltorientierung die Verwirklichungs- und Lebenschancen von Straßen- und SlumbewohnerInnen im Sinne Sens und Dahrendorfs zu erweitern? Inwiefern spielen die gesellschaftlichen Machtbeziehungen, die Figurationen von Elias, im Grundbildungssystem eine Rolle?

3.1. Verfassungsrecht und Bildungspolitik in Indien

3.1.1. Bildung in der indischen Verfassung

Die 1950 in Kraft getretene Verfassung Indiens gründet auf Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit und Gerechtigkeit. Dabei waren „diese Rechte keineswegs geschichtlich tradiert […]. Der traditionelle Weltblick war vielmehr durch extreme Ungleichheit und ein rigides Hierarchiesystem geprägt" (Jessen 1997:58). Diese Änderung ist auch damit zu erklären, dass die Verfassung Indiens sich am *Government of India Act* von 1935, der durch die Briten erlassen wurde, orientiert. Nach Artikel 41 der Verfassung ist Indien ein Wohlfahrtsstaat, in dem das Recht auf Arbeit, auf Bildung und auf öffentliche Unterstützung für sozial Benachteiligte zumindest als Staatsziel, nicht jedoch als individuelles Grundrecht festgeschrieben ist. Artikel 46 der indischen Verfassung sieht die Gleichheit der Lebenschancen in Bezug auf Bildung und ökonomische Interessen registrierter Kasten (SC) und Stämme (ST) sowie ‚anderer schwächerer Gemeinschaften' vor. Dies betrifft insofern die Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata, da sie meist eingetragenen Kasten oder der religiösen Minderheit der Muslime angehören.

Ein wichtiges Instrument für die Herstellung gleichwertiger Lebenschancen ist die Bildung. Deshalb wurde die allgemeine Grundbildung in Artikel 45 als Staatsziel aufgenommen: „The state shall endeavour to provide, within a period of ten years from the commencement of this Constitution, for free and compulsory education for all children until they complete the age of fourteen." Daraus ergibt sich eine achtjährige Schulpflicht, die bis 1960 eingeführt sein sollte. Staatsziele sind allerdings rechtlich nicht bindend. So wurde dieses Ziel immer wieder reduziert und/oder verschoben: 1957 empfahl die staatliche Planungskommission die Umsetzung einer fünfjährigen Schulpflicht bis 1965; 1966 empfahl die staatliche Bildungskommission die Umsetzung bis 1975, laut Karatschi-Deklaration von 1972 sollte die achtjährige Schulpflicht bis 1980 durchgesetzt sein usw. Dass letzte avisierte und wiederum verstrichene Datum ist 2010 und es wird auch das Jahr 2015 verstreichen, ohne dass das Millennium Development Goal der Vereinten Nationen in Bezug auf die Grundbildung in Indien umgesetzt ist.

Diese Diskrepanz wird damit erklärt, dass Indien nach der Unabhängigkeit die Strukturen des kolonialen Bildungssystems übernahm, es aber entsprechend der europäisch beeinflussten Verfassung für die Breitenbildung zu organisieren hatte: „In der Auseinandersetzung mit dem kolonialen Bildungssystem entwickelten die in der nationalen Unabhängigkeitsbewegung vereinigten heterogenen

Kräfte ihre unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Vorstellungen, wobei das Lager der Konservativen bei der praktischen Umsetzung großen Einfluß nehmen konnte. Die Folge war, daß […] die Grundschulerziehung […] vollkommen vernachlässigt wurde. Obwohl sie zwar nach der Verfassung Priorität hatte, stand hinter ihr kein artikuliertes Interesse“ (Jessen 1997:59, Bezug nehmend auf Ausführungen von Sir Sergeant, *Commissioner of Education* der Kolonialregierung von 1938-1944).

3.1.2. Bildungspolitik als Antwort auf ‚Education for All‘

Bis 1976 war Bildung ausschließlich Angelegenheit der Bundesstaaten. Durch die 42. Verfassungsnovelle wurde sie auch Aufgabe der Union. Damit gehört Bildung zur sogenannten konkurrierenden Gesetzgebung, d.h. sowohl die Unionsregierung als auch die Regierungen der Bundesstaaten sind zuständig. Die Finanzierung wird daher zwischen diesen Ebenen sowie den Distrikten und Kommunen aufgeteilt. Auf der Unionsebene ist das *Department of Education* des *Ministry on Human Resource Development* (MHRD) für Bildung zuständig. Seither ist insbesondere die non-formale und Grundschulbildung zunehmend von der Union gestaltet worden. Hier wird Bildungspolitik geplant, werden Standards definiert und koordiniert, Schulbücher konzipiert, Stipendien vergeben und verwaltet. Die Unionsregierung ist ferner zuständig für die internationale Zusammenarbeit und die Entwicklung non-formaler Bildung.

Schon vor Verabschiedung der UNESCO-Grundbildungsstrategie ‚Education for All‘ beschloss das indische Parlament im Jahr 1986 zur Verwirklichung des Staatszieles der allgemeinen Grundbildung eine neue Bildungspolitik, die *New Policy on Education* (NPE). „Free and compulsory education of satisfactory quality should be provided to all children up to the age of 14 years, before the commencement of the 21th century“, heißt es darin. Mit der NPE kam der damalige Premierminister Rajiv Gandhi (seit 1985 gerade im Amt) insbesondere der Forderung nach organisatorischer Vereinbarkeit von Arbeit und Schule nach. Seinerzeit ging es nicht um eine grundsätzliche Alternative von Kinderarbeit und Schule. Bildung und Arbeit sollten insbesondere durch das *Vocational Training* als berufsbildende Maßnahme verbunden werden. Zu diesem Zweck enthält auch sie schon non-formale Bildungsansätze. Rajiv Gandhi hat verschiedene Politiken zugunsten benachteiligter Kinder durchgesetzt, zum Beispiel auch den *Juvenile Justice Act, 1986*[13] (Gesetz für vernachlässigte und delinquen-

[13] In Indien werden Gesetze mit der Jahreszahl der Verabschiedung im Parlament zitiert.

te Jugendliche, dessen Ziel es war, diese Kinder nicht mehr zu bestrafen, sondern zu rehabilitieren) und den *Child Labour (Regulation and Prevention) Act, 1986*, um Kinderarbeit zu regulieren – nicht abzuschaffen.

Als Weiterentwicklung dieser Politik wurde 1992 im Zusammenhang mit der UNESCO-Bildungsstrategie ‚Education for All' die *Universal Elementary Education* (UEE) konzipiert. Sie sollte bis zur Folgekonferenz in Dakar im Jahr 2000 umgesetzt sein. Die UEE zielt nicht nur auf die Grundschulbildung, sondern auch auf die nachträgliche Alphabetisierung der 15- bis 35jährigen. Im Rahmen dieser Arbeit ist jedoch nur die Grundschulbildung von Belang, die als *Universal Primary Education* (UPE) bezeichnet wird. Hier sollte non-formale Bildung eine Rolle spielen, wenn sie drei Ziele zu erfüllen vermag: 1. Gewährleistung von Qualität, 2. Verbindung und Zusammenarbeit mit dem formalen Schulwesen, 3. Gewährleistung von Ressourcenmanagement (vgl. Jessen 1997:54). Kernstück der UPE ist der *Plan of Action* von 1992, zu dessen Umsetzung das *Non-Formal Education Programme* eingeführt wurde. Dieses Programm wurde später durch das *Alternative & Innovative Education Programme* abgelöst. Durch die *School Centres* der NGOs entsprechend dieses Programms (weitere werden von den NGOs selbst finanziert) konnten im Jahr 2000, dem Jahr der EFA-Folgekonferenz in Dakar, circa. 7,25 Millionen Kinder in 238.000 Schulen erreicht werden (vgl. HAQ 2001d:11).

Neben der Einschulungsrate sollte vor allem der regelmäßige Besuch der Schule durch bessere Ausstattung der Schulen und durch eine höhere Unterrichtsqualität erhöht werden. Erstmals wurden quantitative Ziele zur Verringerung der *Drop-Out*-Raten benannt: Von 50% auf 20% in Klasse I bis V und von 65% auf 25% bis Ende der VIII. Klasse. Mit dem *Plan of Action* von 1992 wurde auch eine Dezentralisierung, mit den Distrikten als zentrale Einheiten für Planung und Implementierung von Grundschulbildung, angestrebt. Das Curriculum sollte flexibler gestaltet werden, allerdings wurden *Minimum Levels of Learning* (MLL) eingeführt. Sie legen fest, was ein Kind nach Abschluss der formalen oder non-formalen Schulbildung erreicht haben sollte. Dabei sollten die realistischen, relevanten und funktionalen Aspekte des Lernens berücksichtigt werden. Zudem sollte eine kontinuierliche Beurteilung des Schülers über das ganze Schuljahr einführt werden, während es zuvor nur Abschlussprüfungen am Ende eines Schuljahres gab (vgl. Jessen 1997:79). Bis zur V. Klasse sollten formale und non-formale Bildungsangebote kombiniert werden. Der Plan sah zu diesem Zweck eine stärkere Partizipation und Zusammenarbeit mit NGOs vor. Lehrer, Eltern und Dorfgemeinschaft sollten in die lokale Planung und Evaluation einbezogen werden. Eine engere Abstimmung mit anderen staatlichen Stellen sollte angestrebt werden, um stärkere Kohärenz zu erreichen. Insgesamt ginge es

um eine Revision des Prozesses und Inhalts von Grundschulbildung, um diese kindgerechter, partizipativer und ‚fröhlicher' zu gestalten. In Anbetracht der neuen Strategien sollte die Lehrerausbildung modifiziert und Lehrmethoden durch *in-service-training* und Beratung durch unabhängige Lehrerausbildungsinstitute unterstützt werden (vgl. Jessen 1997:63). Insbesondere ging es um die „Verbesserung des Inhalts von Bildung, um diese auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Zielgruppen und ihr soziales und kulturelles Umfeld abzustimmen, dabei ihre natürlichen Fähigkeiten des Lernens zu fördern und sie besser auf die Probleme und Anforderungen des Alltags und der Veränderungen vorzubereiten" (Jessen 1997:79, vgl. auch Department of Education 1994:33).

Zur Umsetzung der UPE wurden verschiedene Programme mit non-formalen Aspekten eingeführt. "A number of educational programmes implemented in the 1990s have a signifikant 'alternative school' component" (Nambissan 2003:1). Der Begriff „Alternative Schooling" wird synonym zu non-formaler Bildung verwendet. Nambissan nennt insbesondere das *Alternative and Innovative Education Programme* (AIE), *District Primary Education Programme* (DPEP)[14] und *Sarva Shiksha Abhiyan* (SSA) (vgl. Nambissan 2003:1). Wichtig ist der erstmalige Anspruch von „Education For Life", also lebensweltbezogener Bildung. Um das Ausufern von nebeneinander herlaufenden, finanziell schlecht ausgestatteten und koordinierten Programmen zu begrenzen, beschloss das *National Committee of State Education Ministers* im Jahr 1999, sie unter dem *Sarva Shiksha Abhiyan* (SSA) zu vereinen. Dieser Beschluss wurde dann im Jahr 2002 umgesetzt. Das Programm dient nun zur Umsetzung des Right of Children to Free and Compulsory Education (RTE) Act, 2009.

3.1.3. Programme mit integrierten Bildungsangeboten

Die *Integrated Child Development Services* (ICDS) gibt es seit 1975 im Zusammenhang mit der National Policy for Children von 1974. Sie liegen in der Verantwortung des *Department of Women and Child Development* des *Ministry of Human Resource Development* der Unionsregierung. Das Programm verfolgt

[14] Das DPEP wurde zum Beispiel zur Umsetzung dezentraler Strukturen entsprechend der UEE im Jahr 1993-94 eingeführt. Es sieht vor allem eine bessere Ausstattung formaler Schulen vor. Das Ziel ist, allen Kindern die Grundschule zu ermöglichen und die *Drop-Out*-Rate innerhalb der Grundschulzeit auf 10% zu reduzieren. Damit geht es noch einmal über die Ziele der UPE von 1992 hinaus. Anfang der 2000er Jahre sollen 76.000 neue *Primary Schools* und 84.000 *Alternative Schools* (non-formale Bildung) eingerichtet und etliche bestehende Schulen mit Trinkwasser und sanitären Anlagen ausgestattet worden sein (vgl. Nambissan 2003: 1).

einen integrierten Entwicklungsansatz in Bezug auf Ernährung, Gesundheit, frühkindliche Fürsorge, Vorschule, Aufklärung sowie einen Mutter-Kind-Ansatz. ICDS gewährt Hilfen für Kinder unter 6 Jahren von Familien, die unter der Armutsgrenze leben. Es ist eines der bedeutendsten Programme für Kinder und wird durch die Unionsregierung, UNICEF und die Weltbank finanziert.

Neben der UPE sind für die Fragestellung dieser Arbeit insbesondere zwei Rehabilitationsprogramme mit integrierter Bildungsförderung relevant,[15] die im Folgenden vorgestellt werden. Sie fallen unter den Titel *Child Protection Services* der Unionsregierung. Diese bezeichnen die Unterstützung für *Children in Difficult Circumstances* (CDC): Kinderarbeiter, ‚Straßenkinder', behinderte Kinder, Kinderprostituierte, vernachlässigte und delinquente Kinder. Neben den Kindern der StraßenbewohnerInnen fallen auch Kinder von SlumbewohnerInnen in die Kategorie ‚Straßenkinder'. „In the first four decades of development planning, street children did not figure in the plan documents and the schemes of the central and state governments as a separate target group needing specific services. They subsumed under the broad plan category of children in need of care and protection" (Bose 2003:273). Diese Gruppe spielte insgesamt in den ersten sogenannten Fünf-Jahres-Plänen kaum eine Rolle. Dies blieb jedoch auch später so: „Only a small number of children in especially difficult circumstances are currently covered by welfare services" (Bose 2003:266). In den 90er Jahren wurden durchschnittlich gerade 0,2% der Sozialausgaben bzw. 0,016% des Unionshaushaltes für *Children in difficult Circumstances* (CDC) ausgegeben. Davon entfielen zwei Drittel auf Projekte zur Rehabilitierung von Kinderarbeitern, zweithöchste Priorität – allerdings mit weitem Abstand – hatten Projekte für ‚Straßenkinder'.

Ebenfalls 1992 wurde neben dem bereits beschriebenen Programm *Universal Primary Education* das *Integrated Programme for Street Children* (IPSC) gestartet.[16] Es liegt in der Verantwortung des *Ministry of Social Justice and Empowerment* (MSJE), das für *Children in Difficult Circumstances* (außer KinderarbeiterInnen, zuständig *Ministry of Labour*) zuständig ist. Das Ziel des IPSC ist eine integrierte, kommunal verankerte Unterstützung für ‚Straßenkinder' und wird von NGOs umgesetzt. Prantik, eine NGO in Kolkata, deren non-

[15] Es gibt einige Programme, die Rehabilitation vorsehen und mit Bildungsaspekten koppeln. Eine Kinderrechts-NGO in Delhi namens *HAQ*, die 2001 eine Untersuchung zu den finanziellen Ressourcen für benachteiligte Kinder im Unionshaushalt durchführte, hat dazu 122 Programme identifiziert und analysiert.

[16] IPSC wird im Haushalt des MSJD unter *Demand No 85*, *Child Welfare, Titel 19 Other Programmes* subsummiert, der auch Adoption etc., beinhaltet. Dies zeigt die geringe Relevanz des Programms im Gesamthaushalt und der Zielgruppe für die Regierungspolitik.

formale Bildungsaktivitäten an späterer Stelle beispielhaft dargestellt werden, arbeitet auch aufgrund dieses Programms. Seit Beginn des Programms konnten bis 2002-03 insgesamt 250.938 ‚Straßenkinder' (jährlich neu gezählt) durch 214 NGOs erreicht werden. Ihre Zahl stieg von 24.472 (2001-02) auf 37.195 (2002-03), davon in West-Bengalen 10.675. Dieses Ergebnis ist im Zusammenhang von hunderttausenden ‚Straßenkindern' zu bewerten. Dennoch hat sich das Programm kontinuierlich entwickelt, wenngleich die bereitgestellten Ressourcen auch angesichts der Problemlage extrem niedrig sind. Doch selbst davon wurde nur durchschnittlich die Hälfte des veranschlagten Budgets in den 90er Jahren ausgegeben. (vgl. z.B. UNICEF 2008:72).

Für KinderarbeiterInnen hat das *Ministry of Labour* Programme aufgelegt. Als Teil der *National Policy on Child Labour* von 1987 in Ausführung des *Child Labour (Regulation and Prevention) Act, 1986* wurden ein Jahr *später National Child Labour Projects (NCLP)* eingerichtet. Während es anfangs um eine Vereinbarkeit von Arbeit und Schule ging, sollte parallel zum Ziel der UPE bis zum Jahr 2000 die Kinderarbeit in Indien beseitigt sein (vgl. Bose 2003:264). NCLP sind integrierte Projekte mit mehreren Schulen. Auch in Kolkata gibt es *Labour Schools*, von denen eine von Prantik eingerichtet wurde. Die administrativen Fortschritte durch dieses Programm sind erfolgreicher als die Bereitstellung finanzieller Ressourcen, obwohl die Ausgaben aller Child Labour Programmes einen erheblichen Zuwachs verzeichnen. Die *National Authority for Elimination of Child Labour (NAECL)* wurde 1994 eingesetzt, um die Arbeit von Kindern in gefährlichen Industrien zu bekämpfen. Ziel dieses Gremiums ist, Kohärenz zwischen den verschiedenen Politiken und Programmen herzustellen. Das ausführende *National Ressource Centre on Child Labour (NRCCL)* hat ein Netzwerk mit 400 NGOs und Gewerkschaften aufgebaut, um die Programme bezüglich Kinderarbeit zu koordinieren und umzusetzen. Im Finanzjahr 1999-2000 konnten jedoch nur 1,3% aller geschätzten Kinderarbeiter in den unionsweit 91 NCLP aufgenommen werden.

3.1.4. Das Urteil des Verfassungsgerichts von 2001

Nach dem Urteil[17] des *Supreme Courts* aus dem Jahr 2001, in dem aus Artikel 21 der indischen Verfassung (Schutz des Lebens und der persönlichen Freiheit)

[17] Das Urteil des Supreme Court zum Fall Unni Krishnan JP vs. Andhra Pradesh von 1992 sah dieses Grundrecht in Verbindung des Art. 21 Protection of Life and Personal Liberty mit Art. 41 Right to work, to education and to public assistance in certain cases und Art. 45 Provision for free and compulsory education for children.

ein individuelles Grundrecht auf Bildung abgeleitet wurde, während es zuvor nur als Staatsziel in Art. 45 aufgeführt war, wurde die Grundbildung in Artikel 21A der indischen Verfassung als Grundrecht definiert. Sie ist damit nun als einziges ‚soziales Recht' ein individuell einklagbares Grundrecht.

Mit dem *Right of Children to Free and Compulsory Education Act (RTE), 2009*[18], der im Jahr 2010 in Kraft trat, wurde die Entscheidung des Obersten Gerichtshofes umgesetzt. „It aims at providing basic education to all children in the age group 6-14 years while endeavouring to bridge the social, regional, and gender gaps existing in the country, without any compromise in the quality of education" (Government of India 2011b: S. 186). Dieses Gesetz ist das erste unionseinheitliche Schulgesetz und enthält einen Rechtsanspruch auf Grundbildung, den es zuvor nicht gab. In unterschiedlicher Hinsicht kommt dieses Gesetz der Kritik an der formalen Bildung entgegen und orientiert sich an den Leitlinien der *Universal Primary Education*.

Demnach soll das Curriculum einheitlich, aber auch ausreichend flexibel sein (Art. 30) und nur *Essentiell Levels of Learning*[19] festlegen. Außerdem soll es so gestaltet sein, dass der Lernprozess ‚interessant, motivierend und effektiv' ist. ‚Freie Schulbildung' meint hier, dass Eltern nicht für die Kosten von Uniform, Büchern, Schreibutensilien, Transport etc. aufkommen müssen. Dies ist für arme Eltern oft nicht möglich und führt zum Ausschluss von Schulbildung. Wichtig ist das Verbot der körperlichen Züchtigung (Art. 32). Sie hält benachteiligte Kinder oft vom Schulbesuch ab, da sie neben verbaler und subtiler Stigmatisierung oft auch geschlagen wurden. Es ist erstmals auch die Pflicht der Eltern vorgesehen, ihr Kind zur Schule zu schicken (Art. 8). Die Abwesenheit von SchülerInnen muss sowohl der Schulbehörde als auch den Eltern gemeldet werden. Bisher liefen *Dropouts* auch über Jahre hinweg in den Klassenbüchern mit. Die Regelungen für Kinder und Jugendliche, die nicht die ihrem Alter entsprechende Schulbildung erreicht haben, sind flexibilisiert worden. Jessen schreibt noch 1997 (S. 71): „Wenn ein Kind einmal versäumt hat, mit 6 Jahren eingeschult zu sein, hat es praktisch keine Chance mehr, in das Schulsystem an einem anderen Punkt einzutreten oder aber als älteres Kind in die erste Klasse eingeschult zu werden." Mit den Bildungsreformen des letzten Jahrzehnts hat

[18] Mit der UPE sollte eigentlich begrifflich ein Wechsel vom Zwang (*compulsory*) zur Freiwilligkeit vollzogen werden (vgl. Jessen 1997:86), der damit verfassungsrechtlich jedoch nicht nachvollzogen wird.

[19] Ein Nachteil ist, dass wieder neue Begriffe eingeführt werden, die zur Verwirrung beitragen: so hießen die Mindestlernnormen bisher *Minimum Levels of Learning* und jetzt *Essentiell Levels of Learning*.

sich jedoch das formale Bildungssystem geöffnet und ermöglicht es Kindern, später eingeschult zu werden, obwohl die Schulen sich aus organisatorischen Gründen oft sträuben. Es sollen *Transition Schools* (eine Art Internat), *Open Schools* und *Evening Schools* angeboten werden. Sie sind klassische Formen der non-formalen Bildung. Problematisch und zugleich diskussionswürdig ist die Regelung, nach der die Schulbehörde private Schulen anweisen kann, bis zu 20% ihrer Klassen mit Kindern armer Familien zu besetzen (Art. 35).[20] In den Städten soll eine *Metropolitan Elementary Education Authority* (MEEA) eingerichtet werden, in der Eltern, Lehrer und Vertreter der SC/ST – unter ihnen die Hälfte Frauen – vertreten sein sollen (Art. 19, 3), um die Sozialstruktur widerzuspiegeln. Dies könnte einer stärkeren Lebensweltorientierung förderlich sein. Die Schulbehörden sollen dezentral arbeiten.

Positiv zu bewerten ist die Abstimmung des Gesetzes mit dem *Juvenile Justice (Care and Protection of Children) Act, 2000*, dem *Child Labour (Prohibition and Regulation) Act, 1986*[21] sowie dem *Persons with Disabilities Act, 1995*. Die Regelungen sollen in Ergänzung der jeweiligen Bestimmungen der anderen Gesetze gelten (Art. 45). Meist werden diese Sachverhalte voneinander unabhängig behandelt, obwohl sie sachlich in Beziehung zueinander stehen.

Ein Fortschritt ist auch, dass non-formale Ansätze integriert wurden. Jedoch beziehen sie sich eher auf organisatorische Aspekte. Es ist trotz der avisierten Flexibilität des Curriculums nicht zu erwarten, dass es die Bildungsbedürfnisse von ‚Straßenkindern' in Anbetracht ihrer Lebenswelt wesentlich berücksichtigt. Um Lebenschancen für ‚Straßenkinder' durch Bildung zu erweitern, ist es entsprechend der eingeführten Theorien jedoch notwendig, die Bildungsinhalte lebensweltorientiert zu gestalten.

---

[20] Die Schule muss einigen SchülerInnen kostenfreien Unterricht anbieten, während andere Schulgebühren zahlen. Kommt die Schule dieser Anweisung nicht nach, kann sie die staatliche Zulassung verlieren. Dies soll zu einer Durchmischung von Arm und Reich an den Schulen führen. Ob dies aber im Interesse der Kinder ist, die der Stigmatisierung ausgesetzt sein werden, wenn eine Schule dazu verpflichtet wird, bleibt fraglich. Allerdings wird diese Regelung im Bundesstaat Kerala – dem Vorzeigestaat Indiens in Bezug auf Alphabetisierung (100%) – seit Jahren mit Erfolg umgesetzt. Die Regelung ist für West-Bengalen jedoch von geringerer Bedeutung, da es hier relativ wenige Privatschulen gibt.

[21] Bezüglich der Kinderarbeit wird festgelegt, dass ein Arbeitgeber die Arbeitszeiten eines Schülers an die Schulbehörde melden muss. Wenn durch ihn der Schulbesuch des Kindes verhindert wird, hat er 1000 Rupien Strafe zu zahlen, bei Wiederholung bis zu 50 Rupien pro Tag (Art. 33). Der Gewinn durch die Arbeit eines Kindes dürfte jedoch meist über der Sanktion liegen und die Wahrscheinlichkeit, überhaupt bestraft zu werden, gering sein.

3.2. Quantitativer Schulbildungserfolg durch ‚Education for All'

Quantitativ erscheint die Bildungspolitik Indiens relativ erfolgreich: Die Zahl der Primarschulen stieg in Indien seit 1951 um das Dreifache, allerdings gibt es 18mal mehr Sekundarschulen und zehnmal mehr Universitäten[22]. Die absolute Zahl der eingeschulten Jungen hat sich in Indien seit 1951 verfünffacht, während sich die Zahl der eingeschulten Mädchen sogar verzehnfacht hat. Dies übersteigt damit den Zuwachs der Bevölkerung in diesem Zeitraum, der ungefähr – den Bevölkerungszuwachs herausgerechnet – bei dem Dreifachen von 1951 liegt. Der Census von 1991 ermittelte 185 Millionen Kinder im schulfähigen Alter von 6 bis 14 Jahren. Es wird geschätzt, dass von diesen 45% die Schule nicht besuchten. Zwar lag die Einschulungsquote bei 89,7% (98% für Jungen und 81% für Mädchen), dabei handelte es sich allerdings oftmals auch um Doppeleinschulungen zum Beispiel nach Wohnortwechsel oder nach Wiedereinschulung nach Schulabbruch sowie um SchülerInnen, die nicht altersgerecht – sowohl jünger als auch älter – eingeschult wurden. Für West-Bengalen wurden folgende Zahlen veröffentlicht: Einschulung in Klasse I 109% (inklusive Doppeleinschulungen), Klasse VI 53,88%, dazu im Vergleich: Kerala 87% bzw. 99%. Der tatsächliche Schulbesuch in West-Bengalen liegt mit (71%) im Vergleich der 28 indischen Bundesstaaten und Unionsgebiete nur auf Rang 22. Kontrastierend stehen Bundesstaaten wie Himachal Pradesh (94%) und Kerala (91%). Wenngleich also nahezu alle Kinder in Indien eingeschult werden, so liegt die Rate der tatsächlichen Anwesenheit in der Grundschule indienweit quer durch alle sozialen Schichten und religiösen Gruppen bei ca. 80% (Government of India 2011b:189). Sie differenzieren sich dann bei der oberen Grundschule (Klasse 5 bis 8) aus und liegen bei etwas über 60%. In der Sekundarstufe reichen die Quoten von 23% von Musliminnen auf dem Lande mit der geringsten Quote bis zu 72% von christlichen Männern in der Stadt mit der höchsten Quote (Government of India 2011b:189f).

In der Zeit von 2001 bis 2007 hat sich gleichsam die Zahl der Kinder, die nicht zur Schule gehen, von 32 Millionen auf 7 Millionen reduziert (Government of India 2011b:186), obwohl die Zahl der schulpflichtigen Kinder zwischen 2001 und 2011 um 660.000 gestiegen ist (Government of India 2011a). Insbesondere sei es gelungen, die soziale Schere und die zwischen den Geschlechtern zumindest in Bezug auf die Einschulungsraten zu verringern

[22] vgl. http://www.education.nic.in/htmlweb/edusta.htm, neu: http://mhrd.gov.in/statist, Abruf 27.09.2015

(Government of India 2011b:186). Auch wenn die Einschulungsraten sich verbessert haben, so geht immer noch jedes fünfte indische Kind gar nicht zur Schule und die Hälfte der SchülerInnen absolviert maximal das 4. Schuljahr (Government of India 2011b:180f).

Der Unterschied der Alphabetisierung ist jedoch größer zwischen Stadt und Land und den Geschlechtern als zwischen den sozialen Gruppen. Bei der Alphabetisierungsrate schneiden die Christen am besten ab, gefolgt – in dieser Reihenfolge – von den Hindus insgesamt, den Muslimen, den benachteiligten Hindukasten und den sogenannten Stämmen, deren Alphabetisierungsrate am schlechtesten ist. Die Spannbreite reicht demnach von den weiblichen Stammesangehörigen und der niedrigen Kasten sowie Musliminnen auf dem Lande, von denen nur jede zweite alphabetisiert ist, bis zu den christlichen Männern in den Städten, die eine Alphabetisierungsrate nahe 100 % erreichen (Government of India 2011b:183). Die Geschlechterungleichheit ist sehr hoch, allerdings niedriger als z.B. in den subsaharischen oder arabischen Staaten. Innerhalb Indiens ist die fehlende Alphabetisierung von Muslimen insbesondere in West-Bengalen relativ hoch (Government of India 2011b:185).

Die Teilnahme an Vorschule hat sich in Indien von 1999 bis 2011 von 19 % auf 55% gesteigert (UNESCO 2014:50), die Zahl der Schulabbrecher hat sich in diesem Zeitraum um ca. 90% laut UNESCO (2014:53) verringert. Die absolute Anzahl an Analphabeten in Indien (287 Mill.) ist seit 1985 stabil geblieben, während die Bevölkerung bis 2011 um ein Viertel wuchs, so hat sich die Rate relativ um circa 25% verringert.

Die Zahl der Einwohner Indiens hat sich von 2001 bis 2011 um 200 Millionen EinwohnerInnen auf 1,23 Milliarden und in West-Bengalen von 80 auf 91 Millionen gesteigert (vgl. Government of India 2001 und 2011a). Damit steht West-Bengalen angesichts der Bevölkerungszahl an vierter Stelle der Unionsstaaten und hat mit 1028 EinwohnerInnen pro Quadratkilometer die zweithöchste Bevölkerungsdichte unionsweit (2001 = 903)[23]. Die Zahl der unter sechs Jahre alten Kinder hat sich unionsweit nicht erhöht, in West-Bengalen sogar von 11,5 auf 10,5 Mio. abgenommen, sodass der Bevölkerungszuwachs zum Erliegen gekommen zu sein scheint. Allerdings hat sich das Geschlechterverhältnis in dieser Altersgruppe auch verschlechtert (von 927 auf 919 Mädchen zu 1000

[23] Zum Vergleich Deutschland: 227 EinwohnerInnen pro Quadratmeter. In der gesamten EU leben ca. 500 Millionen Menschen und in Indien 1,23 Mrd., wobei sich die EU über ca. 4,3 und Indien über 3,3 Mio. Quadratkilometer erstreckt, vgl. http://www.laenderdaten.info/bevoelkerungsdichte.php und http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/europa, Abruf 07.01.2015

Jungen), während es in West-Bengalen über dem indischen Durchschnitt stabiler geblieben ist (2001 = 960 zu 2011 = 956). Die Zahl der Alphabeten hat sich um ein Drittel erhöht, die Rate allerdings aufgrund der gestiegenen Bevölkerungszahl nur von 65% auf 73% um 8% verbessert, in West-Bengalen von 69% auf 76% (vgl. Government of India 2011a).

Im Distrikt Kolkata waren laut Census of India 2011 von insgesamt ca. 4,4 Millionen Einwohnern (davon ca. 5% Angehörige eingetragener Kasten und 0,2% eingetragene Stämme) knapp 80 % (resp. 72% und 75%) alphabetisiert. In den Altersgruppen zwischen 15 und 24 Jahren, an denen die Bildungserfolge seit der Erklärung zu ‚Education for All' abgelesen werden können, werden ca. 90% (resp. je 88%) als alphabetisiert angegeben. Die Alphabetisierungsrate von jungen Männern und Frauen unterscheidet sich nicht signifikant (vgl. Government of India 2011a). Allerdings gibt es 4% mehr Männer als Frauen, wobei das natürliche Verhältnis in einem leichten Überhang an Frauen besteht. Das heißt, wenn Mädchen geboren werden, sind sie nicht benachteiligt, aber sie erblicken nicht immer das Licht der Welt im selben Maße wie Jungen. Gerade in der Stadt Kolkata ist das Verhältnis von Jungen und Mädchen schlecht: 899 Mädchen zu 1000 Jungen (vgl. National University of Educational Planning and Administration 2015:652), allerdings hat es sich gegenüber 2001 (829 Mädchen zu 1000 Jungen) deutlich verbessert[24].

3.3. Grundschulbildung in West-Bengalen

Die Möglichkeiten non-formaler Bildung zur Erweiterung von Lebenschancen von ‚Straßenkindern' sind nur in ihrem Verhältnis zur formalen Bildung zu verstehen. Dies zeigt sich schon im Namen: Diese Bildungsform ist nicht eigenständig, sondern grenzt sich durch Negation von der formalen Bildungsform ab: non-formal. Außerdem wird non-formale Bildung oft auch nur als Ergänzung von formaler Bildung gesehen. Beide Schulformen werden von ‚Straßenkindern' besucht, weshalb ihnen im Folgenden ein entsprechender Stellenwert eingeräumt wird. Die Kinder der nach Elias sog. Etablierten oder Elite besuchen zu einem nicht unerheblichen Teil private Schulen. Auf sie werde ich nicht näher eingehen, wenngleich sich der Beitrag der formalen und non-formalen Schulbildung und die Möglichkeiten für – nach Elias – sog. Außenseiter, im gesamtgesellschaftlichen Kontext soziale Machtpositionen zu besetzen,

[24] Link: http://www.dise.in/, Abruf 21.08.2015

auch aus der Relation der Schulbildung der unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen ergibt.

Meine Beschreibung und Analyse der formalen und non-formalen Grundschulbildung in Kolkata werde ich vor allem auf die zwei folgenden Studien stützen:

(1) Geetha B. Nambissan[25] untersuchte schulische Benachteiligung durch institutionelle Akteure: „The manner in which institutional actors within the educational domain (policy-makers, school administrators, teachers and so on) interpret the needs of children (and parents) is also important as it influences the nature of educational provisions and thereby children's schooling within specific context" (Nambissan 2003:6). Unter Kontext versteht sie die sozialen, ökonomischen und politischen Strukturen und die historische Entwicklung. Dazu hat sie eine empirische Untersuchung zur formalen und non-formalen Bildung in Kolkata vorgelegt, zu der sie exemplarisch 11 Grundschulen in Kolkata analysiert und Interviews mit Lehrern, Schuldirektoren, Administratoren von formaler und non-formaler Bildung und dem Minister für Bildung West-Bengalens geführt hat.

(2) Pratichi-Report der gleichnamigen NGO.[26] Er „is aimed at scrutinizing the adversities that have to be addressed" bezüglich Bildung in West-Bengalen (Pratichi 2002:1).

Es wird insbesondere die Situation beschrieben, wie sie sich zu der Zeit nach dem Beschluss der UNESCO-Strategie ‚Education for All' und als die InterviewpartnerInnen, deren Aussagen im Teil V interpretiert werden sollen, zur Schule gegangen sind, dargestellt hat. Gleichwohl wird auch auf die aktuelle Situation Bezug genommen, wie sie sich weiter entwickelt hat.

3.3.1. Entwicklung und Rahmenbedingungen

3.3.1.1. Bildungspolitik ab den 1990er Jahren

„West Bengal has recorded significant achievements in the betterment of the lives of the poor, particularly in rural areas. In comparison, its performance in education, even at the primary stage has been relatively poor" (Nambissan 2003:48, vgl. auch Pratichi 2002:29). „The closing years of the twentieth

[25] Diese Studie führte sie im Auftrag des Institute of Development Studies in England durch.

[26] Die NGO wird und auch die Studie wurde mit dem Preisgeld des Nobelpreises des bengalischen Ökonomen Amartya Sen finanziert.

century saw renewed efforts by the state government to achieve universal primary education, which was on the agenda of the LFG [Left-front Government, d. A.] when it came into power" (Nambissan 2003:11). Die Regierung von West-Bengalen verfolgte folgende Strategie, um eine allgemeine Grundbildung (UPE) zu erreichen: 1. den Zugang zum formalen Schulsystem zu erhöhen und dessen Qualität zu verbessern und 2. alternative (non-formale) Schulen für Kinder zu errichten, die nicht in der Lage oder willens sind, am formalen Schulsystem teilzunehmen. Dazu sollen vor allem die Eltern über die Bedeutung von Schulbildung aufgeklärt und die Partizipation der Gemeinschaft erhöht werden (vgl. Nambissan 2003:36). Um dies umzusetzen, wurde ein Aktionsplan entworfen: In West-Bengalen sollten 30.000 neue LehrerInnen eingestellt und 5600 neue Schulen errichtet werden. Die UPE sollte bis zum Jahr 2007 durchgesetzt sein. Die Regierung sollte 15% der Kosten tragen und der Rest wird durch das Department for International Development der Regierung von Großbritannien aufgebracht werden.

3.3.1.2. Bildungsfinanzierung

Eines der Hauptprobleme des Bildungssystems in West-Bengalen sind die Ressourcen: „Budgetary allocations to primary education are by all accounts less than adequate" (Nambissan 2003:22). Der Schulminister gab an, dass er trotz des ehrgeizigen Programms keinen Spielraum sieht, die Ausgaben zu erhöhen. Eher sollte das Ziel erreicht werden, indem NGOs, die Gemeinschaften und Eltern zur Umsetzung einbezogen werden (vgl. Nambissan 2003:37). Indien mit einer der niedrigsten Steuerquote der Welt, gibt im Verhältnis zum Beispiel zu Brasilien, ebenfalls ein sog. Schwellenland, nur ca. ein Zehntel pro Grundschulkind aus (vgl. UNESCO 2014:9).

Wie die *Kothari Commission* schon 1960 forderte, sollten 6% des BSP für Bildung ausgegeben werden, um die allgemeine Grundbildung gewährleisten zu können. 1951 lagen die Ausgaben von Unionsregierung und Bundesstaaten bei 0,6% des BSP und stiegen relativ kontinuierlich über die letzten Jahrzehnte. Im indischen Finanzjahr (jeweils 01.04. bis 31.03. des Folgejahres) 2000-2001 erreichten sie einen Spitzenwert von 4,3% des BSP und haben damit trotz Fortschritten das Ziel verfehlt. In seiner Haushaltsrede 2004 kündigte der indische Finanzminister P. Chidambaram das *National Common Minimum Programme* (NCMP) an: „The poor want basic education for their children: we shall provide it, and we shall make sure that the child remains in school for at least eight years […] In my scheme of things, no issue enjoys a higher priority

than providing basic education to all children“. Das NCMP sieht vor, dass von jeder Steuer 2% direkt in den Bildungshaushalt fließen sollen. Dies entspricht einem Betrag von 40 Milliarden Rupien (ca. 1 Mrd. US-Dollar). Die Planungen der Ministerien insgesamt stiegen diesen Ankündigungen entsprechend im Finanzjahr 2004-05 gegenüber dem Vorjahr (nominal, nicht inflationsbereinigt) um 15%, der Etat für die *Elementary Education and Literacy* jedoch um 34%. Auch deutet der Anstieg des Budgets für das Programm Sarva Shiksha Abhijan auf verstärkte Priorität: Während das Budget für die beiden Fünfjahrespläne von 1997 bis 2007 insgesamt 3,5 Milliarden Rupien betrug, steigerte sich der Betrag für den folgenden Fünfjahreszeitraum bis 2012 auf 10,7 Milliarden Rupien (vgl. Garg 2012:279). Bis 2012 konnten 350.000 neue Schulen eingerichtet und ca. 1,25 Mill. neue Lehrer eingestellt werden.[27] Insgesamt stieg der Anteil der Ausgaben für Bildung der Unionsregierung zwischen den indischen Finanzjahren 2000/1 und 2007/8 von 2,43 auf 4,35 Prozent des Bruttosozialprodukts (vgl. Garg 2012:287). Zu beobachten ist, dass die indische Regierung meist mehr Geld einplant, als tatsächlich ausgegeben wird. Zudem werden ständig neue Programme aufgelegt, die sich mit anderen überlappen. Auch werden Programme einfach umbenannt und als neu ausgegeben. Dies kann als ein Hinweis verstanden werden, dass die Politik, insbesondere die Unionsregierung das Ziel der Grundbildung ernst nimmt, es sich aber in den Strukturen verfängt und letztendlich gegen die Gesellschaft auch nicht durchsetzbar ist. Angesichts dessen, dass bereitgestellte Gelder oftmals nicht abgerufen werden, ist die rein planerische Erhöhung des Budgets auf 6% des Bruttosozialprodukts noch nicht erfolgversprechend. Es ist zudem davon auszugehen, dass ein Teil der Mittel, der abgerufen wird, der Korruption anheim-fällt. Mit Hilfe der eingeführten Theorien ließe sich das so interpretieren, dass die politisch Verantwortlichen ein Interesse an Grundbildung für alle insofern haben, um sich auch die Wählerstimmen zu sichern, aber gerade die unteren, diese Politik ausführenden gesellschaftlichen Schichten, für die Grundbildung benachteiligter Menschen zu einer Konkurrenz führen würde, diese Politik blockieren.

Die öffentlichen Ausgaben für Bildung in West-Bengalen sind nach der Machtübernahme der Kommunistischen Partei CPI(M) in diesem Bundesstaat 1976-77 bis 1991-92 zwar absolut um das Zehnfache gestiegen. Anteilig am Bruttosozialprodukt des Bundesstaates stiegen sie aber nur von 2,6% (1960-61) auf den Höchststand von 5,4% (1990-01) und fielen danach wieder auf circa

[27] Link: http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/OUTCOME%20BUDGET_2013-14.pdf, Abruf am 24.08.2015

3,5%. Dies bedeutet keine Verminderung der Ausgaben für Bildung in absoluten Zahlen, sondern ist dem sprunghaften Anstieg des Bruttosozialprodukts nach der Finanzkrise 1990 und den Wirtschaftsreformen der 90er Jahre zuzurechnen. Jedoch wurden die Ausgaben auch nicht dem wachsenden BSP angepasst (vgl. Nambissan 2003:9). Damit gab West-Bengalen mit 24,3% (1995-96) mehr als der Durchschnitt der Bundesstaaten mit 20,7% für Bildung, anteilig an den gesamten öffentlichen Ausgaben, aus. Pro Kopf entspricht dies – da West-Bengalen ein vergleichsweise armer, aber bevölkerungsreicher Bundesstaat ist, jedoch nur 275 Rupien im Vergleich zum indischen Durchschnitt von 405 Rupien.[28] Bildung wird überwiegend durch die Bundesstaaten finanziert. Der Bildungsetat der Union entspricht nur 1% des Haushaltes (vgl. Nambissan 2003:9).

Von den Bildungsausgaben West-Bengalens flossen nur ca. 45% in die Grundschulbildung. Dem ehrgeizigen Ziel der UPE steht ebenfalls gegenüber, dass die Stadtverwaltung Kolkatas (KMC), welche die Hälfte der Grundschulen in Kolkata unterhält, nur 5% ihres jährlichen Budgets für Bildung insgesamt ausgibt. Der überwiegende Teil der Ausgaben der Stadtverwaltung geht in die städtische Entwicklung. Diese Aufgaben sind für die Situation benachteiligter Bevölkerungsgruppen in Kolkata ebenfalls teilweise sinnvoll, zeigen jedoch die relative Vernachlässigung von Bildung.

3.3.1.3. Schulsystem

Die reguläre Schulzeit bis zum Abitur dauert in den meisten Bundesstaaten Indiens 12 Jahre, so auch in West-Bengalen. Sie teilt sich in eine 10jährige Primar- und Sekundarschule auf, an die sich eine *Senior Secondary Stage* anschließen kann. Die ersten zehn Jahre bestehen aus: *Primary Stage*: Klassen I-IV[29] (Alter 6-10 Jahre; wobei das Schuleintrittsalter von 6 Jahren meist insbesondere von sozial benachteiligten Kindern, so auch ‚Straßenkindern', über- oder unterschritten wird), *Middle* oder *Upper Primary Stage*: Klassen V-VIII (Alter 11-14 Jahre) und *Secondary Stage*: Klassen IX/X (Alter 14-16). *Primary* und *Middle* bzw. *Upper Primary Stage* zusammen werden als *Elementary Education* bezeichnet. Bis zu ihrem Ende dauert auch die Schulpflicht laut indischer Verfassung (Art. 45).

[28] Der Wechselkurs im genannten Jahr war ungefähr 1 Euro zu 60 bis 70 Rupien. 275 Rupien pro Kopf entsprachen damit 4 bis 5 Euro pro Kopf und Jahr.

[29] Die Primary Schools umfassen in anderen Bundesstaaten auch Klasse V. Deshalb werden unionsweite Drop-out-Raten auf Klasse I-V bezogen.

Die Vorschule (Anganwadi) ist in dieser Systematik nicht einbezogen. Jedoch ist sie Teil des ICDS (siehe Punkt 3.1.3) und spielt insbesondere in der non-formalen Bildung eine wichtige Rolle. Sie ist vor allem aus zwei Gründen wichtig: Sie bereitet auf die Schule vor (Entwicklung von Schulfähigkeit) und bietet Mädchen, die sich im Schulalter befinden, die Möglichkeit, zur Schule gehen zu können, weil sie nicht mehr auf ihre jüngeren Geschwister aufpassen müssen, die nun in der Vorschule betreut werden können.

Nach der Unabhängigkeitserklärung Indiens im Jahr 1947 entstanden in West-Bengalen viele Grundschulen. Laut NCERT gab es 1999 neben 1711 Grundschulen bis Klasse IV 643 *Composite Schools* (weiterführende Schulen mit Grundstufe, vgl. Nambissan 2003:16). Kinder, die *Composite Schools* besuchen, haben die Möglichkeit, auch Klasse V und weitere zu erreichen, während sich dies für Kinder reiner Grundschulen angesichts des mangelnden Angebots an *Upper Primary Schools* sehr schwierig gestaltet: „For the majority of primary school children, upper primary and higher levels of education are just not available“ (Nambissan 2003:16). Außerdem seien die Schulen mit weiterführenden Schulstufen materiell erheblich besser ausgestattet. So gibt es erhebliche Unterschiede in der Grundschule hinsichtlich des Zugangs, der Qualität des Unterrichts und der Unterrichtsmittel. Durch das Fehlen einer ausreichenden Anzahl von *Upper Primary Schools* (ab Klasse V) entsteht ein Nadelöhr, durch das selektiert wird. So gab es beispielsweise im Jahr 2013/14 in Kolkata 1493 Grundschulen bis zur IV. Klasse. Dem standen 536 Schulen ab der V. Klasse gegenüber, auf die diese Schüler dann gehen konnten (weitere Schulen führen von der I. Klasse bis in höhere Klassen, verbinden verschiedene Schulstufen). Dem entsprechend liegt die *Transition Rate*, also die Rate derer, die nach Abschluss der Grundschule weiter zur Schule gehen, bei nur 82,7%. So reduziert sich die Netto-Einschulungsrate von 74,5 % in der I. Klasse auf 48,7 % in der V. Klasse im Jahr 2013/14 in Kolkata (National University of Educational Planning and Administration 2015:652). Das heißt, dass auch im Jahr 2013/14 nur jedes zweite Schulkind in Kolkata die V. Klasse begonnen hat.

Die Schulbildung ist in allen staatlichen Einrichtungen und an denen, die mit staatlichen Mitteln gefördert werden, grundsätzlich kostenfrei. Jedoch wird zum Beispiel in DPSC-Schulen (Schulen nicht in Trägerschaft der Stadt, sondern des weiteren Distrikts *Kolkata Metropolitan Area*) Kolkatas eine ‚Entwicklungsabgabe‘ gefordert. Für Kinder ärmerer Familien führen jedoch schon die Nebenkosten (wie für Uniform, Bücher, Schreibmaterialien) oft zum Ausschluss von Bildung. Dies gilt ebenso für non-formale Bildungseinrichtungen. In staatlichen Einrichtungen gibt es grundsätzlich Lehrmittelfreiheit (kostenfreie Bücher), warmes Mittagessen und Uniformen für SC/ST-Mädchen. Die Implementierung

der entsprechenden Programme ist jedoch unterschiedlich. Non-formale Bildungseinrichtungen sind von dieser Unterstützung bisher ausgeschlossen.

Um durch Bildung Chancengleichheit herzustellen, sollten die Privatschulen abgeschafft werden (vgl. Beyer 1976:86). Doch es gibt sie heute noch. Die Regierung übernahm viele private Grundschulen, die sich dann Government *Sponsored Free Primary Schools* nannten. So befindet sich heute die überwiegende Anzahl der Schulen in staatlicher Hand. Ca. 18% der Schulen sind privat, die allerdings meist staatlich unterstützt werden. Sie werden von weniger als einem Zehntel der SchülerInnenschaft besucht und beschäftigen ein Viertel aller LehrerInnen (National University of Educational Planning and Administration 2015:652).

Die Bundesstaaten unterteilen sich in Distrikte. Der *Kolkata Metropolitan District* (KMD) umfasst die Städte Kolkata, Howrah und Chandernagore sowie 33 städtische und 44 ländliche Siedlungen, also mehr als das Ballungsgebiet Kolkata Metropolitan Area (KMA). Dem *District Education Officer* unterstellt sind auch Beamte, denen die besondere Förderung benachteiligter Kinder wie ‚Straßenkindern' obliegt. Durch die Stärkung der Kommunen, wächst auch deren bildungspolitische Bedeutung. Diese besteht jedoch insbesondere in der Erhaltung der Schulgebäude oder Aufklärungsprogrammen für die Eltern.

Es wird anerkannt, dass die Regierung in allen Politikfeldern dezentralisierte und Möglich-keiten zur demokratischen Partizipation einführte (vgl. Nambissan 2003:11). So wurden in Ausführung des *West Bengal Primary Education Act* von 1973 auf Distriktebene *District Primary School Councils* (DPSC) geschaffen, denen das *West Bengal Board of Primary Education* übergeordnet ist. So gibt es in Kolkata zwei staatliche Schulträger: Der DPSC und die Stadt Kolkata (KMC). Inzwischen gibt es Bestrebungen, die Schulbehörden weiter von der Distrikt- auf die Panchayats- bzw. Ward (Stadtbezirke) – Ebene zu dezentralisieren. Dafür spricht die erfolgreiche Umsetzung der *National Literacy Mission* zur Alphabetisierung Erwachsener in West-Bengalen ebenso wie die Umsetzung der non-formalen *Shishu Shiksha Kendras* (SSK) mit den *SSK Committees*. Auch im Bundesstaat Kerala, der in Bezug auf Bildung sehr erfolgreich ist, ist die Zuständigkeit für Grundschulen auf dieser Ebene angesiedelt. Darüber hinaus sollte sie noch stärker dezentralisiert auf Ebene der einzelnen Schule *School Welfare Committees* bestimmt werden (vgl. Nambissan 2003:50).

Für die inhaltliche Ausgestaltung der Schulbildung ist das *State Council of Educational Research and Training* zuständig. Es entwickelt für das Ministerium Lehrpläne und Schulbücher, organisiert Aus- und Weiterbildungskurse und berät das *Department of Education* der Regierung in der Bildungspolitik. Es

kooperiert auf Unionsebene mit dem *National Council of Educational Research and Training* (NCERT).

West-Bengalen hat die Schulpflicht 1973 mit dem *West Bengal Primary Education Act, 1973* eingeführt. Jedoch ist sie nicht durchgesetzt, da sie wie in anderen Bundesstaaten mit einer Soll-Regelung relativiert wird. Bisher gibt es keine Durchsetzungsinstrumente wie Schulinspektoren, die die Schulpflicht überwachen oder Register, in denen Namen und Geburtstage schulpflichtiger Kinder festgehalten werden. In Indien ist die Diskussion, ob die Schulpflicht oder eher ein attraktives Schulangebot durchgesetzt werden soll, um alle für die Schulbildung freiwillig zu gewinnen, nicht abgeschlossen, obgleich die Schulpflicht gesetzlich festgeschrieben ist. Jessen (1997:85) schreibt dazu: „Praktisch alle Regierungsoffiziellen geben zu, daß keine nationale, regionale oder lokale staatliche Autorität ernsthaft an der Verfolgung der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht interessiert ist." (Jessen 1997:86). Sie durchzusetzen wäre allerdings aufgrund der fehlenden Infrastruktur auch gar nicht möglich. Auch die heutigen Industriestaaten haben die Schulpflicht als letztes politisch-rechtliches Instrument eingeführt, als fast schon alle Kinder zur Schule gingen und die Infrastruktur aufgebaut war. So zu verfahren sei auch Ziel der *National Policy of Education* und *Universal Primary Education* (vgl. Jessen 1997:86f).

3.3.2. Formale Grundschulbildung

3.3.2.1. Schulbesuch von ‚Straßenkindern'

‚Straßenkinder' gehören überproportional den eingetragenen Kasten an oder sind muslimische Kinder. Interessant ist daher die Zusammensetzung der die Schule besuchenden Schüleranteile. Einschulungsraten korrelieren auch mit dem Haushaltseinkommen: Nur 56% der Kinder von Familien mit weniger als jährlich 1.500 Rupien pro Kopf wurden im Gegensatz zu 75% derer mit jährlich über 4000 Rupien pro Kopf eingeschult. Landlose Bauern, oft Eltern von ‚Straßenkindern', schicken nur zu 51% ihre Kinder zur Schule, dagegen 100% der Landbesitzer. Einschulungsraten von muslimischen Kindern lagen bei 57,2%, von Kindern eingetragener Kasten bei 66,8% und höherkastiger Hindus bei 78,8% (vgl. Nambissan 2003:6f). Unterschiede im Schulbesuch zwischen Jungen und Mädchen sind mit weniger als 2% überraschend gering in West-Bengalen. Gerade in den 90er Jahren haben Mädchen gegenüber Jungen erheblich aufgeholt. Entsprechend der beschriebenen Politik sind auch die Stadt-Land-Unterschiede in West-Bengalen geringer als im übrigen Indien. Allerdings ist der Schulbesuch muslimischer Mädchen im Vergleich höher, während der

von Kindern eingetragener Kasten niedriger ist, insbesondere von Mädchen. In DPSC-Schulen (nur für sie enthält die Studie Nambissans diese Daten) gehen fast 10% mehr muslimische Mädchen als muslimische Jungen zur Schule, während bei den SC-Kindern ein Drittel mehr Jungen als Mädchen zur Schule gehen. Insbesondere am Ende der Grundschulzeit, in der IV. Klasse, wird dies deutlich. Der Anteil der muslimischen Mädchen ist da doppelt so hoch wie der Anteil muslimischer Jungen. Auch in KMC-Schulen ist ihr Anteil mit 53% höher als der von Jungen (vgl. Nambissan 2003:6f).

3.3.2.2. Rolle der LehrerInnen

Wichtig für die Erweiterung von Lebenschancen durch lebenswertorientierte Bildung sind die Bildung vermittelnden LehrerInnen. Dabei kommt es sowohl auf ihre Qualifikation als auch ihre Einstellung an, die sie gegenüber Kindern der sog. Außenseiter haben. Durch die unterschiedliche soziale Zugehörigkeit von LehrerInnen und SchülerInnen können Lebenschancen durch Stigmatisierung begrenzt werden. Viele LehrerInnen vor allem im Grundschuldienst empfinden ihre soziale und ökonomische Situation als unbefriedigend, was sich auf ihre Motivation negativ auswirkt. Beförderung von Grundschullehrern ist äußerst selten. Deshalb suchen qualifizierte LehrerInnen sich möglichst eine Anstellung an Privatschulen. Hinzu kommt die organisatorische Überforderung: Ein Lehrer muss oft in einem Raum 3 bis 5 Klassen unterrichten (vgl. Jessen 1997:106ff). Viele LehrerInnen sind politisch engagiert und nehmen ihr politisches Engagement, das zumeist nicht in Zusammenhang mit ihrer beruflichen Tätigkeit steht, oft wichtiger als ihr Lehramt. Ihre Abwesenheitsrate beträgt ca. 20%, oft aufgrund politischer Verpflichtungen. Dagegen vorzugehen fällt den Behörden jedoch nicht leicht, gerade wenn die LehrerInnen gleichzeitig politisch engagiert sind und durch ihre Kontakte großen Einfluss haben. Auch die Lehrergewerkschaften haben großen politischen Einfluss (vgl. Nambissan 2003:10 und 30f und Pratichi 2002:17). Doch: „Issues that are of critical importance to the quality of primary education such as teacher accountability to children and their parents, professional development of teachers, the educational needs of first generation learners and so on, have not been a major concern to teachers associations" (Nambissan 2003:49). Das politische Engagement von LehrerInnen wird auch aus folgendem Grunde als problematisch gesehen: „Illiteracy gives them [der kommunistischen Partei CPI(M), Anm. d. A.] an assured votebank. Literacy may lead people to switch their loyalities" (Pratichi 2002:17). Dies mag insgesamt ein Grund sein, warum die Regierung ihr Engagement bezüglich Bildung in Grenzen hält. Die Verantwortungsbereitschaft

von LehrerInnen wird kritisiert und Vorurteile identifiziert. „Teachers play 'truant' because they are catering to children from slums" (Nambissan 2003:49, vgl. auch Pratichi 2002:32). Sozial benachteiligte Kinder werden schlechter behandelt als andere. Ein Sprichwort sagt: „Teachers take only care of the *babu* children" (Pratichi 2002:32), womit die sozial privilegierten Kinder gemeint sind. ‚Straßenkinder' sitzen oft separat in der Schule und verlieren infolge der Diskriminierung das Interesse an Schulbildung. Dem SRG-Report von 1999 in Kolkata zufolge gaben zwar nur 0,3% soziale Diskriminierung, 0,6% Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und 0,5% Vorurteile als Hauptgrund an, warum ihre Kinder im Alter von 5-9 Jahren nicht zur Schule gehen (SRG-Report 1999:12f). Wichtig dabei ist jedoch, dass nur ein Grund genannt werden durfte. Deshalb gibt es keine Relation zu anderen Gründen, sondern der Faktor Diskriminierung wurde möglicherweise von wichtigeren wie ökonomischen Gründen verdrängt. Hinzu kommt, dass ökonomische Gründe als Schulausschlussfaktor wesentlich anerkannter sind als Diskriminierung. Einige befragte LehrerInnen waren bezüglich der Beschulung von Kindern eingetragener Kasten und Stämme und muslimischen Kindern der Meinung: „Education is not their cup of tea" (Pratichi 2002:32). Organisatorische Mängel kommen hinzu: Das Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist im letzten Jahrzehnt von 1:40 auf 1:50 gestiegen. Dies ist einerseits der steigenden SchülerInnenzahl zuzuschreiben, andererseits auch dem Rückgang von LehrerInnen in diesem Zeitraum. Aufgrund eines Rechtsstreits wurden seit Ende der 80er Jahre erst im Jahre 2000 wieder regulär neue LehrerInnen eingestellt. Im Jahr 2013/14 soll das Lehrer-Schüler-Verhältnis sich jedoch auf 1:16 verbessert haben (vgl. National University of Educational Planning and Administration 2015:652).

Zudem ist die Qualifikation der LehrerInnen relativ gering.[30] Um Kinder in der Grundschule unterrichten zu können, ist es ausreichend, selbst die 10. Klasse bestanden zu haben. Die LehrerInnenausbildung beschränkt sich in Indien auf einen einjährigen Trainingskurs *Primary Teacher's Training* des *Directorate of Education*. Seit 1987 gibt es das *Teacher's Training Programme* der Unionsregierung (ursprünglich: Restructing and Reorganization of Teacher's Education Programme, im Zuge von UPE umbenannt). Es sieht die Einrichtung von *District Institutes of Education and Training* vor. Sie sollen Lehrer durch Weiterbildung unterstützen. Jedoch wuchs erst in den 90er Jahren die Einsicht, daß auch LehrerInnen besser ausgebildet sein sollten: „Schools in Calcutta have

[30] Eine Studie im Rahmen des DPEP zum Ausscheiden von SchülerInnen aus unterprivilegierten Schichten ergab, dass ein Großteil der LehrerInnen selbst nur 75% der Prüfungsfragen der 5. Klasse beantworten konnte (vgl. Jessen 1997: 108).

a large section of teachers who have no pre-service training" (Nambissan 2003:28). In einer von Nambissan untersuchten Schule waren von 11 LehrerInnen 3 graduiert und 4 hatten das *Primary Teacher's Training* absolviert, mindestens vier weitere hatten gar keine Ausbildung. Möglicherweise waren die Graduierten auch diejenigen, die den Kurs absolviert hatten. Dies ist nicht ersichtlich. Auch im Schuljahr 2013/14 waren von den regulär angestellten LehrerInnen ca. 60% und von den auf Honorarbasis angestellten nur ca. 22,5 % „professionell ausgebildet" (vgl. National University of Educational Planning and Administration 2015:652).

Allerdings stellt die KMC (Stadt Kolkata) im Gegensatz zum DPSC (Distrikt Kolkata) nur ausgebildete LehrerInnen ein. Das Curriculum des *Primary Teacher's Training* wird jedoch als überholt angesehen. Es werden keine neuen pädagogischen und didaktischen Methoden gelehrt, obwohl dies dringend notwendig wäre (vgl. Nambissan 2003:28). Die Didaktik besteht darin, aus den Schulbüchern oder, wenn vorhanden, von der Tafel abzulesen. Kinder lernen mechanisch Texte auswendig und sagen sie auf, ohne verstanden zu haben, worum es geht. Mathematikaufgaben werden an der Tafel gelöst und die SchülerInnen schreiben sie ab, ohne den Lösungsweg nachvollziehen zu können. Vielen LehrerInnen wird nachgesagt, dass sie ihren Unterricht weder planen noch reflektieren (vgl. Nambissan 2003:29 in Bezug auf Interviews mit NGOs).

Insbesondere mangelt es jedoch an Kompetenz im Umgang mit ‚Straßenkindern': „The failure to equip teachers to cope with the needs of hitherto educationally deprived sections whose children are coming to primary schools as first generation learners […] teachers need to be sensitised about the mentality, emotional problems and opinions of these children. There are no such orientations for teachers at present" (Nambissan 2003:29, nach dem Interview mit einem Schuldirektor). Nambissan (2003:49) stellt fest: „No serious attempt has been made to equip teachers with orientation and competencies to address the educational and social needs of slum children."

Diese Ergebnisse und Beobachtungen sind wichtige Indizien für die These, dass die Beziehung zwischen Etablierten und Außenseitern in der Schule eine zentrale Rolle spielt.

3.3.2.3. Lebensweltfernes Curriculum

Nicht nur wer Bildung vermittelt, sondern auch was vermittelt wird, ist für den Bildungserfolg entscheidend. „Das Curriculum wurde von Planern entworfen, die auf eine schnelle wirtschaftliche und technische Entwicklung Indiens

setzten. Die Zielgruppe ihres Curriculums war die aufstrebende Mittelschicht, nicht aber die Menschenmassen, denen zum ersten Mal Bildung ‚verschrieben' wurde. Für diese Menschen ist das Curriculum völlig irrelevant, auf hohem intellektuellen Niveau, mit dem sie nicht viel anfangen, und in einer Instruktionssprache, die sie nicht verstehen können. Viele Studien haben bewiesen, daß Kinder in Slum- und Landschulen den Inhalt des Unterrichts häufig nicht begreifen oder ihn aber als uninteressant empfinden" (Jessen 1997:111).

In den Grundschulen West-Bengalens wird Bangla, Mathematik, ‚Science' und Englisch als zweite Sprache gelehrt. Die linksgerichtete Regierung in West-Bengalen hat Anstrengungen unternommen, den Lernbedürfnissen der *First Learners Generation* in Bezug auf Inhalt und Unterrichtssprache entgegenzukommen. 1984-85 wurde das bis dahin in Klasse I und II als Medium benutzte *Sahaj Path* des bengalischen Literatur-Nobelpreisträgers Rabindranath Tagore verbannt und Englisch als zweite Unterrichtssprache in KMC-Schulen abgeschafft, um den SchülerInnen Raum zu geben, ihre Muttersprache besser lernen zu können.[31] Die städtische Mittelklasse zwang die Regierung jedoch, die Reform rückgängig zu machen. So wurde im Schuljahr 1994-95 Tagores *Sahaj Path* und Englisch ab Klasse V wieder eingeführt und im Jahr 1999-00 sogar ab Klasse III gelehrt. In manchen Schulen wird Englisch sogar ab der II. Klasse angeboten. Englisch sprechen zu können, ist zwar in West-Bengalen im Gegensatz zu anderen Regionen Indiens nicht unbedingt nötig, erhöht aber den sozialen Status. Da es ein einheitliches Curriculum gibt, wird allen Kindern wieder Englisch gelehrt, jedoch ist dies auch der Wunsch der Etablierten. Jedoch hat die Herausforderung mit der Erstsprache eine noch größere Bedeutung. Viele Kinder von MigrantInnen sprechen Hindi oder andere Sprachen ihres Herkunftsgebiets, viele muslimische Kinder sprechen Urdu. Auch Angehörige in West-Bengalen beheimateter Stämme verstehen Bengali und damit die Unterrichtssprache, nicht. „Many of the teachers of the schools with Santal and Kora children [Adivasi-Stämme, Anm. d. A.] admitted that they do not understand what the children say to them" (Pratichi 2002:34). Die meisten Grundschulen in West-Bengalen sind jedoch *Bengali Medium Schools*. Den 940 Bengali DPSC-Schulen stehen nur 260 Hindi- und 100 Urdu-Schulen gegenüber, weit weniger als es dem Bedarf entsprechen würde (vgl. Nambissan 2003:23). Im Jahr 2013/14 wurden 85600 SchülerInnen in *Bengali Medium Schools*, 34500 SchülerInnen in *Hindi Medium Schools* und 21000 SchülerInnen in *Urdu*

[31] Die Reform, auch wenn sie wie geplant umgesetzt worden wäre, wird dennoch als ‚Stückwerk' betrachtet, da sie weder pädagogische noch strukturelle Reformen einschloss, um Bildung für alle möglich zu machen. (vgl. Acharya, zitiert in Nambissan 2003: 8).

Medium Schools eingeschult (vgl. National University of Educational Planning and Administration 2015:652). Ein Problem ist auch die Verfügbarkeit von LehrerInnen in diesen Sprachen. Es gibt Hindi- oder Urdu-Schulen, wo ein(e) LehrerIn 100 Kinder zusammen unterrichten muss, während in den Bangla-Schulen das Verhältnis von SchülerInnen zu LehrerInnen deutlich geringer ist (vgl. Nambissan 2003:23).

Ein einheitliches Curriculum muss den Bildungsbedürfnissen der Etablierten genügen, sich aber auch auf die Lebenswelt der ‚Straßenkinder' als Außenseiter beziehen. Doch das jetzige Curriculum beachtet Lernbedürfnisse letzterer nicht. Jessen (1997:111) schreibt, es bedarf der „Entwicklung eines in allen Schulstufen relevanten, flexiblen, diversifizierten Curriculums, das in seiner Struktur so beschaffen sein muß, daß es in der Lage ist, Experimente und Revisionen zu verkraften. Die Herausforderung muß sein, die nationalen Entwicklungsziele und die lokalen Bedürfnisse in einem Curriculum zu vereinen."

Wenn Bildung lebensweltorienitert sein soll, so geht es darum, Kompetenzen für einen gelingenden Alltag zu erwerben und Erfahrungen des Alltags zu reflektieren. Gerade für Straßen- und SlumbewohnerInnen ist das Erlernen von Kompetenzen für das tägliche Überleben notwendig. Auch Nambissan (vgl. 2003:38) stellt fest, dass Bedarf an der Erlernung konkreter Fähigkeiten und Kompetenzen besteht. Das Curriculum der formalen Schule, an dem sich auch non-formale Angebote orientieren, bietet in dieser Hinsicht nichts. Auch in den sozialwissenschaftlichen Fächern Geschichte, Geographie und Sozialkunde lernen Straßen- und SlumbewohnerInnen weder in formalen noch in non-formalen Schulen etwas, was sie mit ihrem Sozialraum in Verbindung bringen könnten. Die Schule ist auch nicht der Ort, um soziale Kompetenzen wie Konflikt-, Durchsetzungs-, Verhandlungsfähigkeiten zu erlernen. Allein die kulturelle Bildung wird etwas durch das Erlernen von Liedern, Gedichten und Tänzen befördert, allerdings im Wesentlichen bezogen auf eine andere Kultur als die der Straßen- und SlumbewohnerInnen: auf die der Etablierten. Allenfalls die Gedichte und Lieder des allgegenwärtigen Literaturnobelpreisträgers Rabindranath Tagore (1861-1941) enthalten Ansätze der Kulturen aller gesellschaftlichen Gruppen Indiens.

3.3.2.4. Ausstattung der Schulen

Da die staatlichen Schulen vorwiegend von sog. Außenseitern und der Mittelschicht genutzt werden, während Etablierte auf Privatschulen gehen, leiden sie an erheblichem Mangel ihrer Ausstattung. Dies betrifft die Räumlichkeiten,

Verfügbarkeit von Lehrmaterial, Versorgung mit sauberem Trinkwasser, sanitären Anlagen wie auch Erholungsmöglichkeiten während der Pausen. 1993 verfügten nur 37,2 % der Schulen über ein Schulgebäude, 40,3 % nur über einen oder keinen Raum, wo unterrichtet werden konnte. Keinen Raum zu haben, macht den Unterricht vom Wetter abhängig, während auch ein Raum für 4 Klassen unerträglich ist.

Zwar wurden die Bedingungen in den letzten Jahren durch das *Operation Blackboard Programme* und spätere DPEP (siehe 3.3.1.1) verbessert. Dennoch verfügen bspw. nur knapp zwei Drittel der Grundschulen über Schultafeln. Wie sollten die Kinder jedoch ohne Visualisierung das Alphabet schreiben lernen, wenn es weder eine Tafel noch Schulbücher gibt? In den Grundschulen sitzen Kinder meist auf ihrem Schulbeutel, ohne Bänke und Tische. Insbesondere beim Schreiben ist diese Haltung unangenehm und für eine gute Handschrift nicht förderlich. Außerdem gab es 1993 laut Nambissan in den meisten Schulen aufgrund fehlenden Stromanschlusses kein Licht und für heiße Tage keinen Ventilator. DPSC Schulen bekamen im Monat gerade 50 Rupien für zusätzliche Ausgaben, die nicht die LehrerInnen-Gehälter betreffen. Der tatsächliche Bedarf wurde mit ca. 1200 bis 2000 Rupien angegeben. Einige Beispiele der Evaluation von 11 Schulen durch Nambissan zeigen das Ausmaß an Unzulänglichkeit: In einer Schule mit 348 SchülerInnen gab es kein sauberes Trinkwasser, in einer anderen mit 489 Kindern keine separate Toilette für Mädchen, eine Schule mit 341 SchülerInnen verfügte über nur einen großen Raum, der in sechs Abschnitte geteilt wurde (vgl. Nambissan 2003:22 und 27).

Dennoch sind die Schulen besser ausgestattet als die Hütten der Slums. Dies ist für die materielle Attraktivität von Schule wichtig. So gehen Kinder trotz des Monsuns in die Schule, obwohl die Schulen überfüllt sind, da sich zu Hause zehn Personen fünf Quadratmeter teilen müssen oder ‚Straßenkinder' oft gar keinen Schutz haben.

In Kolkata verfügten jedoch im Jahr 2013/14 über 90 % der Schulen über mehrere Räume, Elektrizität und Trinkwasser. Problematisch ist nach wie vor die Situation der Toiletten und der Pausengelegenheiten zum Beispiel in Form eines Spielplatzes. So gab es nur in 87% der Schulen eine Mädchentoilette und in nur 45,5% eine Toilette für Jungen. Die Ausstattung ist damit im indischen Vergleich und in Bezug auf frühere Jahre heute deutlich besser (vgl. National University of Educational Planning and Administration 2015:652).

3.3.2.5. Unterstützung des Schulbesuchs

Statt die Schulen selbst besser auszustatten, wurde zur Unterstützung des Schulbesuchs das *Mid-Day-Meal-Programme* entwickelt. Es ist eine Antwort auf die unzureichende Konzentration der Kinder beim Lernen, weil sie nicht ausreichend ernährt sind. Das *National Programme of Nutritional Support to Primary Education (Mid-day Meal Scheme)* wurde 1995 von der Unionsregierung für die formalen Schulen eingeführt. Dieses Programm sollte auch auf non-formale Bildungseinrichtungen ausgeweitet werden. Leider verfehlte es zunächst seine Wirkung, da statt einem täglichen, warmen Mittagessen – wie der Name besagt – an jedes Kind in der Schule 3 kg Reis im Monat verteilt wurden (vgl. Pratichi 2002:30). So werden unionsweit knapp 60 Millionen Kinder versorgt. Die Festlegung, nur Kinder teilhaben zu lassen, die mindestens zu 80% am Unterricht teilgenommen haben, wird nicht eingehalten, um Konflikte zu vermeiden. Es wird vorher angekündigt, an welchem Tag die Rationen verteilt werden, damit Kinder, die regelmäßig am Unterricht teilnehmen und nur an diesem Tag nicht kommen, auf die Ration nicht verzichten müssen. So sind an diesem Tag zwar nahezu alle Kinder anwesend, den regulären Schulbesuch kann das Programm so jedoch nicht erhöhen. Inzwischen wird jedoch in einigen Schulen ein warmes Mittagessen angeboten. Dazu verfügen ca. 10% der Schulen in Kolkata über eine eigene Küche (vgl. National University of Educational Planning and Administration 2015:652).

Anandapath bzw. das *Joyful Learning Programme* wurde 1996 in West-Bengalen, finanziert von UNICEF, eingeführt. Es ist der non-formalen Bildung entlehnt und eine Reaktion auf die Kritik, der Unterricht sei demotivierend. Das Ziel ist insbesondere, bildungsferne Kinder zu erreichen, denen Schule auch Spaß machen sollte, damit sie kommen. Dafür sollen einerseits die Schulgebäude verschönert und auf den Pausenhöfen (die es meist allerdings nicht gibt) Bäume gepflanzt werden. Die LehrerInnen sollen lernen, im Unterricht verschiedene Medien einzusetzen und die Kinder in den Unterricht einzubeziehen, statt sie nur repetieren zu lassen, was sie vorher gesagt haben. Außerdem soll das Rezitieren von Gedichten, Singen von Liedern und Tänze in den Unterricht eingeflochten werden. In vielen Schulen treffen sich alle Schüler vor dem Unterricht und singen die Nationalhymne. Damit wird die nationale Einheit beschworen. In den von Nambissan untersuchten Schulen konnte leider keine signifikant höhere Schulanwesenheit durch *Anandapath* festgestellt werden, jedoch, dass die Kinder, die zur Schule gehen, motivierter sind. Allerdings hat Nambissan auch festgestellt, dass, nachdem die Neuigkeit des Singens und

Tanzens in der Schule vorüber war, es den Kindern auch langweilig wurde. Vielleicht liegt dies auch daran, daß es immer dieselben Lieder und Tänze sind. Mit *Anandapath* soll ebenfalls die Partizipation der Gemeinschaft und der Eltern gefördert werden, was im entwicklungspolitischen Sprachgebrauch *Community-Ownership* genannt wird. Im Jahr 2003 nahmen allerdings weniger als 10% der Schulen in Kolkata (Klasse I und II an 169 Schulen) an diesem Programm teil. Wie alle Programme leidet auch dieses Programm an fehlenden Ressourcen. Die LehrerInnen bekommen kaum Unterstützung und die Umsetzung wird nur unzureichend begleitet (vgl. Nambissan 2003:37f). Zudem fehlt eine notwendige Komponente zur erfolgreichen Umsetzung von *Anandapath*: „Programmes like the Anandapath or joyful learning programme do not seek to improve the basic conditions under which teaching and learning take place“ (Nambissan 2003:49). Wenn die grundlegenden Bedingungen schlecht sind, kann daran durch Singen und Tanzen allein nichts geändert werden.

3.3.2.6. Ausschluss durch Privatisierung von Bildung

Eine große Herausforderung für ‚Straßenkinder‘ stellt der hausarbeitsorientierte Unterricht dar, da sie zumeist *First Generation Learners* sind. Sie können nicht auf Hilfe der Eltern hoffen, da diese oft Analphabeten sind, andererseits können sie aus finanziellen Gründen private Nachhilfe, die stark verbreitet ist, nicht in Anspruch nehmen und verfügen zudem nicht über außerschulische Lernorte. Nambissan zufolge können nur Kinder, die private Nachhilfe in Anspruch nehmen, dauerhaft am Unterricht aktiv teilnehmen (vgl. Nambissan 2003:25). Entsprechend der Pratichi-Studie konnten beim Vergleich nur 7% einer Gruppe von SchülerInnen der III. und IV. Klasse, die keine Nachhilfemöglichkeit hatten, ihren Namen korrekt schreiben. Von der Vergleichsgruppe mit Nachhilfe waren es 80% (Pratichi 2002:31). Je nach Größe der Nachhilfegruppen zahlten Eltern 20 bis 100 Rupien im Monat. Nach der Grundschule steigen die Kosten von 200 Rupien aufwärts und sind für arme Familien, insbesondere jene von ‚Straßenkindern‘ nicht mehr finanzierbar. Noch einmal ebenso viel wie für Nachhilfe muss für Schulutensilien wie Bücher, Hefte etc. bezahlt werden. Der Anteil für private Nachhilfe an den gesamten privaten Bildungsausgaben ist in West-Bengalen mit 41% besonders hoch, im indischen Durchschnitt liegt er dagegen nur bei 8%. Auch hinsichtlich der Möglichkeit, nach Klasse IV weiter zur Schule zu gehen, ist die private Nachhilfe wichtig: Plätze in den wenigen V. Klassen belegen die Kinder, die schon vorher an privater Nachhilfe der an weiterführenden Schulen beschäftigten LehrerInnen teilgenommen haben. „Such children are easily admitted to grade V in schools where these teachers teach“

(Nambissan 2003:25). Die vor allem durch die zunehmend notwendige, kostenpflichtige Nachhilfe voranschreitende Privatisierung der Bildung führt mittelbar zu stärkerem Ausschluss von Schulbildung gerade von Kindern ärmerer Familien und damit ‚Straßenkindern'. „This has created such a situation that only those who have money can buy education; the term 'free education' has become, more or less, meaningless" (Pratichi 2002:32). Die LehrerInnen, die nebenher ihre eigenen Schüler unterrichten, profitieren damit persönlich vom schlechten Unterrichtsergebnis und die Motivation, ihn besser zu gestalten, ist gering. Deshalb hat die Regierung von West-Bengalen LehrerInnen untersagt, private Nachhilfe zu geben (Pratichi 2002:8). Dies scheint jedoch nicht erfolgreich zu sein.

3.3.2.7. Drop-out und schwache Lernergebnisse

Die Bilanz formaler Bildung ist sehr vielschichtig. An dieser Stelle soll der Erfolg formaler Bildung vor allem in Bezug auf das Phänomen, dass Kinder, die die Schule besucht haben, sie wieder verlassen, sog. *Drop-Outs* bewertet werden. *Drop-out* zu reduzieren, ist ein wesentlicher Anspruch der *Universal Primary Education*. Als Indikator für Drop-out wird die Verringerung der Schülerzahlen in aufeinander folgenden Klassen interpretiert. Diese sind in den DPSC-Schulen Kolkatas um ein Drittel höher als in Kolkata insgesamt. Besonders findet *Drop-Out* jedoch in Slum-Schulen statt (Nambissan 2003:18ff). Gerade der extreme Rückgang der SchülerInnenzahl nach Klasse I hängt jedoch damit zusammen, dass viele Kinder unter 6 Jahren eingeschult werden, wenn keine Vorschule zugänglich ist. Kinder schon im Vorschulalter aufzunehmen hat sich bewährt, da sie langsam auf die Anforderungen der Schule vorbereitet werden können. Zusätzlich werden ältere Kinder, die den Schuleintritt verpasst haben, in die erste Klasse eingeschult. Diese verlassen häufig die Schule nach kurzer Zeit wieder, weil sie sich dort nicht zugehörig fühlen. So werden mehrere Altersstufen in dieser Klassenstufe aufgenommen. Demzufolge sinkt die Zahl der Zweitklässler erheblich.

Drop-out in höheren Klassen hat partiell damit zu tun, dass Eltern versuchen, ihre Kinder in *Composite Schools* unterzubringen, damit sie die Chance haben, auch nach der IV. Klasse weiter zur Schule gehen zu können (vgl. Nambissan 2003:18f). *Drop-out* nach der IV. Klasse ist weitgehend auf die geringe Verfügbarkeit von *Upper Primary Schools* zurückzuführen. Noch 1993 kam in West-Bengalen eine *Upper Primary School* auf sieben *Primary Schools*. Das bedeutet, dass aus institutionellen Gründen nur 1 von 7 Kindern die fünfte Klasse oder

weitere besuchen konnte, obwohl staatliche Schulen offiziell kein Kind vom Schulbesuch ausschließen dürfen. Durch die geringere Verfügbarkeit von *Upper Primary Schools* in West-Bengalen erklärt sich auch eine höhere Drop-out-Rate im Vergleich zu anderen Bundesstaaten (die für Klasse I-V erhoben werden). Dadurch wird deutlich, dass *Drop-outs* meist *Push-outs* sind (vgl. Jessen 1997:90f).

Um *Drop-Out* zu verringern, gibt es eine offizielle *Policy of Non-Detention*: Kinder sollen nicht sitzenbleiben. Dies ist auch lernpsychologisch ein erfolgversprechender Ansatz. Allerdings wird bemerkt, daß dies auch die ‚Schludrigkeit' in Bezug auf Lernergebnisse befördert hat. In einer Studie der Weltbank von 1995 konnten nur 20 % der SchülerInnen den Mindestanforderungen am Ende der IV. Klasse in Bengali und Mathematik genügen (vgl. Nambissan 2003:10). Um dem entgegenzuwirken, wurden einheitliche Prüfungen zum Schuljahresende eingeführt, deren Ergebnisse veröffentlicht werden. Die erste findet nach der zweiten Klasse statt. Dies soll die Schulen dazu bringen, in einer Wettbewerbssituation die Lernergebnisse ihrer SchülerInnen zu steigern. Dies habe nach Aussage des *Deputy Inspector of Schools* (DPSC) einen positiven Effekt. Die Lehre innerhalb dieser zwei Jahre fokussiert jedoch ausschließlich auf das in der Prüfung abrufbare Wissen. Kinder, denen nicht zugetraut wird, nach der II. Klasse diese Prüfung erfolgreich zu absolvieren, wiederholen die Klasse oder werden zu *Drop-outs*. Dies widerspricht jedoch der Politik des Nichtsitzenbleibens. Hier liegt ein weiteres Beispiel vor, dass *Drop-outs* oft *Push-outs* sind. Die Zahl der Kinder, die die Schule verlassen, hat sich jedoch nach Regierungsangaben (trotz höherer Einschulungsrate von 13,5 Mill. auf 81,5 Mill. von 2005 bis 2009) reduziert.[32] Die Verbleibensrate liegt indienweit bei 82,5% und in West-Bengalen bei 60,8%.[33]

3.3.3. Non-formale Grundschulbildung in Kolkata

Nambissan (2003:III) kommt zu dem Schluss: „Publicly provided education systems are increasingly being seen as unable to address the specific educational needs of poor and marginal groups. The emphasis on pluralism in educational provision and alternative schooling systems for such groups hence assumes significance." Vor diesem Hintergrund soll in diesem Abschnitt erörtert werden,

[32] Link: http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/OUTCOME%20BUDGET_2013-14.pdf, Abruf 24.08.2015

[33] Link: http://www.dise.in/Downloads/Publications/Documents/U-DISE-SchoolEducationInIndia-2013-14.pdf, Abruf 24.08.2015

welche Möglichkeiten non-formale Bildung im Kontext formaler Bildung bietet, um Lebenschancen von ‚Straßenkindern' in Kolkata erweitern zu können.

Non-formale Schulmodelle werden erst seit den 90er Jahren in West-Bengalen genutzt, um Kinder zu erreichen, die mit dem formalen System nicht erreicht werden können. Seither haben sie zunehmend an Bedeutung gewonnen: „Alternative schools are the main component of a city-wide strategy to provide primary education to all children in Calcutta by 2003" (Nambissan 2003:38, vgl. auch UPE). Der Begriff *Alternative Schools* wird in West-Bengalen synonym für non-formale Schulen benutzt.

Non-formale Bildungsprogramme werden vor allem durch NGOs umgesetzt. Begründet wird dieser Schritt vor allem damit, dass NGOs, die viele Erfahrungen im Umgang mit benachteiligten Menschen in ländlichen und städtischen Gebieten haben, dadurch über eine bessere Kenntnis ihrer spezifischen Bildungsbedürfnisse verfügen (vgl. Nambissan 2003:51). Der Rückgriff auf non-formale Bildung und die Umsetzung durch NGOs markiert einen Politikwechsel. Bis Anfang der 1990er Jahre wurden NGOs von der staatlichen Politik nicht wahrgenommen. So hatte es zuvor kein Regierungsprogramm der Stadt gegeben, das durch NGOs ausgeführt wurde. Da für die Umsetzung der neuen Politik jedoch keine zusätzlichen finanziellen Ressourcen bereitgestellt werden, könne man darin auch einen Schritt der Regierung sehen, ihre Verantwortung auf die NGOs abzuschieben, meint Nambissan (vgl. 2003:11f).

Das unionsweite Programm zur Umsetzung non-formaler Bildungsaktivitäten in Kolkata ist das *Sarva Shiksha Abhiyan Programme*. Ein wesentlicher Anspruch ist, kein paralleles Bildungssystem zu schaffen. Es sollen vor allem Zugänge zur formalen Bildung geschaffen werden. Dies beruht auf der verbreiteten Analyse, dass Kinder deshalb nicht zur Schule gehen, weil es keine Schule gibt oder weil sie keinen Zugang haben.

Für städtische Gebiete des Bundesstaates West-Bengalen wurde eine *State Ressource Group on the Education of Deprived Urban Children* (SRG) gegründet, unter deren Oberaufsicht die staatlichen non-formalen Bildungsprogramme Kolkatas umgesetzt werden. In Kolkata werden die *Shishu Shiksha Kendras* (SSK) oder *Child Education Centres* (CEC) durch die KMC eingerichtet. 100 solcher Schulzentren waren für jeweils 25 Kinder vorgesehen. Die Motivation in den *Shishu Shiksha Kendras* sei höher als in den formalen Schulen. Mehr Mädchen als Jungen besuchen sie. Insbesondere die Lehrerinnen seien engagierter und empathischer, da sie nach Möglichkeit aus demselben sozialen Umfeld wie die Kinder kommen sollen. Deshalb wird der größere Erfolg der *Shishu Shiksha Kendras* auch ihnen zugeschrieben (Pratichi 2002:30ff). Im formalen

System arbeiten dagegen überwiegend Lehrer. Laut Department of Education haben sich die Einschulungsraten in West-Bengalen von Kindern, die eingetragenen Kasten oder Stämmen angehören, als auch von Mädchen, dadurch verbessert (vgl. Pratichi 2002:18).

Das non-formale Bildungsprogramm *Shikshalaya Prakalpa* (SSP) wird im Gegensatz zu *Shishu Shiksha Kendras* in Kolkata von NGOs unter der Koordination des Büros des *City Level Plan of Action for Street and Working Children* (CLPOA), unterstützt durch die Regierung West-Bengalens, durchgeführt. Der CLPOA ist unter Leitung der Stadt ein Zusammenschluss von ca. 50 NGOs, die Programme für diese Zielgruppe anbieten. Er wurde Anfang der 90er Jahre ins Leben gerufen, um die Vernetzung und Abstimmung unter den Anbietern zu verbessern. Mit *Shikshalaya Prakalpa* sollten *Bridge Courses* und *Shikshalayas*, dauerhafte non-formale Schulen eingerichtet werden. CLPOA sowie die NGOs *CINI Asha* und *Loreto Day School* sollten gemeinsam die Federführung tragen (vgl. Nambissan 2003:45). CLPOA sollte die Koordination des Programms übernehmen, CINI Asha die Finanzen und Verwaltung abwickeln und die *Loreto Day School* mit wissenschaftlichem Rat zur Seite stehen. Sie sollten durch die Regierung von West-Bengalen unterstützt werden. Die Gesamtkosten dieser Programme wurden auf 100 Millionen Rupien veranschlagt. 10% davon sollten über das *Alternative and Innovative Education Programme* und *Sarva Shiksha Abhiyan* der Unionsregierung finanziert werden. Weitere Gelder sollten durch internationale Organisationen und die Wirtschaft aufgebracht werden.

1999 führte die *State Ressource Group* mit Hilfe der im CLPOA zusammengeschlossenen NGOs eine Studie durch, die in dieser Arbeit schon mehrfach zitiert wurde, um festzustellen, wie viele Kinder in Kolkata nicht zur Schule gehen, um den Bedarf an non-formalen Bildungsangeboten zu ermitteln. Die Studie fokussierte daher Kinder, die nicht zur Schule gehen, also insbesondere die Straßen- und SlumbewohnerInnen (vgl. Nambissan 2003:13). Offiziell besuchten demnach im Schuljahr 1998-99 in Kolkata insgesamt 88% der Kinder im Grundschulalter die Schule, während es laut SRG-Report in den untersuchten Gebieten nur 29% waren.[34] In den erreichbaren formalen Grundschulen wurden 10.000 freie Schulplätze (Klasse I bis IV) identifiziert, während von insgesamt 144.945 Kindern, die nicht zur Schule gingen, 44.646 Kinder im entsprechenden

[34] Offiziell besuchten in Kolkata 1998-99 88% der 6-10jährigen und knapp 87% der 11-14jährigen die Schule. Entsprechend den 182.726 befragten Familien in Slums und auf der Straße besuchten nur 28% der Kinder im Alter von 3-4 Jahren eine Vorschule, 26% im Alter von 5-9 Jahren und 29% im Alter von 10-14 Jahren die Primary School bzw. Upper Primary Stage. Letztere allerdings nicht in der ihrem Alter entsprechenden Klasse.

Alter von 5-9 Jahren waren.[35] 2.500 Kinder befanden sich im Einschulungsalter und sollten direkt in die formale Schule eingeschult werden. Weitere 7.500 Kinder dieser Altersgruppe sollten durch 300 *Bridge Courses* in das formale Schulsystem integriert werden. Zu den bestehenden non-formalen Schulen sollten weitere 600 *Shikshalayas* von den NGOs eingerichtet werden, um 30.000 Kindern, für die keine freien Schulplätze in formalen Schulen zur Verfügung standen, Schulbildung zu ermöglichen. Laut SRG-Report gab es seinerzeit 457 non-formale Schulen mit 17.928 SchülerInnen in der Stadt, die von unterschiedlichen NGOs betrieben wurden. Davon waren jedoch nur 357 regelmäßig geöffnet. Zudem gab es 49 regelmäßig und 69 gelegentlich geöffnete non-formale *Labour Schools* speziell für arbeitende Kinder mit 3861 SchülerInnen (vgl. SRG-Report 1999:16). 53 der non-formalen Schulen werden von Prantik betrieben, einer NGO, deren Bildungsaktivitäten an späterer Stelle beispielhaft genauer analysiert werden.

Staatliche *Shishu Shiksha Kendras* wurden insbesondere dort von der Regierung in West-Bengalen eingerichtet, wo es nicht effizient erschien, eine Schule einzurichten oder gar zu bauen. Für die anderen, die den Eintritt in die Schule verpasst haben, sind *Bridge Courses* vorgesehen, die sie auf die formale Schule vorbereiten sollen. Ihr Zweck ist es, Kinder nicht unabhängig ihres Alters und ihrer Fähigkeiten in die I. Klasse einzuschulen, wenn sie die Schule vorher noch nicht besuchten. Ihnen soll durch die Bridge Courses ermöglicht werden, in eine Klasse entsprechend ihres Alters eingeschult zu werden, also die Brücke zwischen ihrem Alter und der entsprechenden Klassenstufe zu schlagen. In Kolkata bieten mehrere NGOs solche Kurse an, zum Beispiel CINI Asha. Für 7-9jährige Kinder dauern diese Kurse 2 bis 4 Monate. Für 12-14jährige, insbesondere arbeitende Kinder, sind Kurse zwischen 12 und 18 Monaten vorgesehen, an dessen Ende sie eine Prüfung der 7. oder 8. Klasse der formalen Schule absolvieren sollen. Diese finden nach Möglichkeit außerhalb Kolkatas statt, um die arbeitenden Kinder aus ihrem Lebensumfeld, das mit Arbeit und Deprivation verbunden ist, herauszunehmen. Wenn es jedoch möglich ist, acht Klassen in anderthalb Jahren aufzuholen, ist dies ein Hinweis auf einen Bildungsverlust von mehr als 80% in der formalen Schule. Aufgrund der Unterschiede zwischen den non-formalen Kursen und der formalen Schule verlassen Kinder häufig trotz bestandener Prüfung die formale Schule wieder. Dies kann einerseits damit

[35] Als wichtigster Grund (ca. 19,5%) wurde von Eltern dieser Kinder angegeben, dass sie die indirekten Ausgaben für die Schule nicht aufbringen können. Der zweitwichtigste Grund (13%) war, dass die Kinder einer Erwerbsarbeit nachgehen müssten und der drittwichtigste Grund (9%), dass sich keine Schule in der Nähe befand.

zusammenhängen, dass sie dann wieder in ihrem gewohnten Lebensumfeld sind und damit ihrer Lebenswelt, die sie während der Bridge Courses verdrängt haben, andererseits damit, dass sie dennoch in der formalen Schule nicht Fuß fassen können. Deshalb soll es über die Kurse hinaus Betreuungsangebote neben der formalen Schule geben. Das Programm sieht auch „strategies for special, difficult children, who can not be mainstreamed" vor, die bezeichnenderweise nicht weiter ausgeführt werden. Während staatliche *Shishu Shiksha Kendras* nur für 2.500 SchülerInnen vorgesehen waren, sollten nicht-Staatliche *Shikshalayas* für 30.000 und *Bridge Courses* für 7.500 SchülerInnen bereitgestellt werden.

Der zeitliche Ablauf der *Bridge Courses* (BC) war so organisiert, dass sie im Mai 2001, als das neue Schuljahr begann, abgeschlossen sein sollten. Durch Verzögerungen war dies aber erst im Juli der Fall, so dass das *Mainstreaming* (Eingliederung ins das formale Schulsystem) zum neuen Schuljahr nicht möglich war. Insgesamt konnten die Ziele aufgrund verschiedener Probleme kaum erreicht werden. „A serious drawback was that involvement of NGOs in the BC [bridge course, d. A.] programme was far less than expected". Dies kann damit zusammenhängen, dass *Bridge Courses* nicht als Dauereinrichtung geplant waren und auch die NGOs nicht LehrerInnen einstellen können, die sie nach wenigen Monaten wieder entlassen müssen. Sicher war auch das nur siebentägige Training für die angehenden LehrerInnen (sonst wenigstens ein Jahr) nicht förderlich. Auch die Integration des jeweiligen sozialen Umfeldes (*Communities*) war schwach bzw. nicht existent (Nambissan 2003:42). Das Ergebnis war: Von den benötigten 300 Kursen wurden nur 275 eingerichtet. Nur 5.500 von geplanten 7.500 SchülerInnen nahmen daran teil. Zudem nahmen Kinder im Alter von 6 Jahren und weniger teil, die nicht die Zielgruppe der BC waren. Einige BC wurden in Gegenden angeboten, wo kein Bedarf bestand, sondern das Angebot im Interesse der jeweiligen NGOs lag. Einige SchülerInnen der formalen Schulen nutzten die BC als Nachhilfe. Gelder, insbesondere der Unionsregierung, kamen nicht. Die Schulbücher wurden nicht geliefert, im Falle der Hindi-Schulen erst am Ende der BC. Nur ca. 3.700-4.000 von geplanten 7.500 SchülerInnen konnten in das formale Schulsystem integriert werden. BBWS, eine ausführende NGO, gab dagegen an, dass nur 40% von ursprünglich 450 Kindern ihren Kurs tatsächlich absolvierten und nur 10% schließlich in lokale Schulen eingegliedert worden sind.[36] Da für die in formale Schulen eingegliederten Kinder keine weitere Begleitung vorgesehen war, ist erfah-

[36] BBWS ist eine in diesem Bereich engagierte, bekannte NGO. Das heißt, die Quoten anderer NGO waren eher geringer als höher.

rungsgemäß davon auszugehen, dass auch diese Kinder die formalen Schulen zum Teil wieder verlassen haben. Dies ist jedoch nicht untersucht worden.

Vielleicht können die *Bridge Courses* als ein erster Schritt als Erfolg gewertet werden, um daraus auch für die Errichtung der dauerhaften *Shikshalayas* zu lernen. Insbesondere in Bezug auf Organisation, Koordination und Monitoring besteht erheblicher Bedarf. Der tatsächliche Erfolg dieser Initiative für die SchülerInnen, und damit für die Erweiterung ihrer Lebens-chancen, scheint jedoch sehr begrenzt zu sein (vgl. Nambissan 2003:42 ff).

Die dauerhaften Einrichtungen namens *Shikshalayas*[37] werden ebenfalls von CINI Asha als zuständig für das Projektmanagement und LDS als inhaltlicher Koordinator verantwortet. Für eine stärkere Begleitung der *Shikshalayas* im Gegensatz zu den *Bridge Courses* sollten 10 *Resource Centres* für jeweils 60 *Shikshalayas* als übergeordnete, begleitende Institute eingerichtet werden. In jedem *Shikshalaya* sollten 50 Kinder von 2 LehrerInnen (*Teacher Volunteers* bzw. *sevaks*) unterrichtet werden. Das Gehalt der LehrerInnen von 1000 Rupien im Monat war erheblich niedriger als das Gehalt von LehrerInnen an formalen Schulen.[38] Der Unterricht sollte zwar flexibel stattfinden und partizipativer als in formalen Schulen gestaltet sein, das Curriculum unterschied sich aufgrund des Anspruchs des *Mainstreamings* jedoch nicht. Der Unterricht fand in der Regel für nur drei Stunden am Tag zwischen 8 und 17 Uhr statt. Die Unterrichtsatmosphäre war alles andere als ideal: Die Klassen sind viel zu groß, um von nicht ausgebildeten LehrerInnen organisiert zu werden. Da mehrere Klassen in einem Raum zusammen unterrichtet wurden, wechselten einige SchülerInnen von einer Klasse in die nächste, wenn deren Aufgaben ihnen besser gefielen oder sie einfach zusammensitzen wollten. Damit waren die kaum qualifizierten LehrerInnen meist auf sich allein gestellt. Der Unterricht war vor allem auf jüngere SchülerInnen ausgerichtet, die älteren wurden als Lehrerassistenten eingesetzt. Sie langweilten sich insbesondere, wenn sie Drop-outs von formalen Schulen waren, also den Unterrichtsstoff schon kannten. Auch die Ausstattung der *Shikshalaya* war schlecht. Sie hatten keine eigenen Gebäude, sondern wurden in Gemeinschaftsräumen und Jugendklubs eingerichtet. Allerdings hatten diese nur

[37] Nach Meinung einer NGO (IPER) unterschieden sich die *Shikshalayas* nicht von früheren non-formalen Schulen (NFE-Centres), die von den NGO in Eigenregie geführt werden.

[38] Daher wird ihnen auch ‚Sabotage des formalen Systems' mittels niedrig bezahlter Teilzeit-Arbeitsverträge vorgeworfen, ohne das wenigstens die Ziele der non-formalen Bildung erreicht würden (vgl. Nambissan 2003:51, Interview mit Archarya, früherer Gewerkschaftsfunktionär). Indien teilt das Problem fast aller Staaten, dass Lehrer nicht aufgrund der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung ihres Bildungsauftrages bezahlt werden, sondern aufgrund ihres Bildungsgrades (vgl. Jessen 1997:106ff).

mäßiges Interesse an diesen Bildungsaktivitäten, sondern eher an ökonomischen Aktivitäten, um wiederum ihren eigenen Unterhalt leisten zu können. Zudem sind die nicht-staatlichen *Shikshalayas* von staatlichen Unterstützungsprogrammen wie dem Mid-Day-Meal-Scheme, DPEP, Anandapath, etc. ausgeschlossen.

Analog zum formalen Schulsystem in West-Bengalen führen auch die *Shikshalayas* nur bis zur IV. Klasse. Mainstreaming nach der IV. Klasse ist daher das wichtigste Ziel. Die Einrichtung der ersten *Shikshalayas* begann nach Ende der *Bridge Courses* im Juli 2001. Bis Oktober 2001 waren 226 *Shikshalayas* mit 11.000 SchülerInnen von 33 NGOs (von geplanten 600 *Shikshalayas* für 30.000 SchülerInnen durch 50 NGOs) eingerichtet. Von den eingeplanten finanziellen Mitteln, die ohnehin sehr knapp berechnet waren, erhielten die NGOs nur ca. 75%. Die fehlenden Mittel haben dadurch auch ihre Wirkung auf den Erfolg der *Shikshalayas* (vgl. Nambissan 2003:47f). Nambissan (2003:50) fast zusammen: „Shikshalayas […] are low cost, single room, multi-grade centres located in temporary spaces with teachers or sevaks who are poorly qualified and receive very little training".

Es gab ernsthafte Probleme, die entsprechend dem SRG-Report identifizierten Kinder wiederzufinden. Die NGOs sind der Ansicht, dass dies auf Migration, Zerstörung von Slums und Vertreibung zurückzuführen ist. Jedoch kann dies auch auf Ungenauigkeiten bei der Erhebung zurückzuführen sein, da sich die Bezahlung der NGO-Mitarbeitenden im Rahmen der Studie danach richtete, wie viele Kinder sie ermittelten, die nicht zur Schule gingen. Andere, insbesondere die offiziellen Behörden, hatten die Zahlen schon 1999 als zu hoch zurückgewiesen. CMC und DPSC hatten kurz vor der SRG-Studie durch ihre Schulen die Zahl der Kinder, die nicht zur Schule gehen, eruieren lassen und waren auf weit geringere Zahlen gekommen (vgl. Nambissan 2003:70, Anm. 70). So steht eine genaue Erhebung der Kinder, die nicht zur Schule gehen, weiterhin aus und ist Voraussetzung für jedes weitere Vorgehen. „The lack of 'visibility' of non-enrolled children is likely to exclude them from access to formal as well as alternative schooling system" (Nambissan 2003:46).

Das Konzept der *Shikshalayas* beruht auf derselben Analyse wie die *Bridge Courses*, dass Armut und Kinderarbeit die wichtigsten Faktoren sind, warum Kinder nicht zur Schule gehen: „SS [Shikshalayas, d. A.] has had no effect on full-time child labourers" (Nambissan 2003:46). Dies ist ein vernichtendes Urteil, da gerade sie eine primäre Zielgruppe sind. Es verdeutlicht, dass diese Kinder nur mit einem holistischen Ansatz erreicht werden können und allein Flexibilisierung der Rahmenbedingungen von Schulbildung nicht ausreicht. Die Erweiterung der Lebenschancen auch dieser Kinder darf trotz bestehender

Probleme mit der formalen als auch non-formalen Bildung nicht in den Hintergrund rücken. Sie sind der Lackmus-Test des Erfolgs eines jeden solchen Programms.

Non-formale Bildung durch die NGO Prantik

Ich möchte die Organisation *Prantik Jana Vikas Samiti (PJVS)*, die 53 School Centres unterhält, stellvertretend für non-formale Bildungsaktivitäten in Kolkata genauer vorstellen. Prantik wurde 1986 offiziell registriert und bietet insbesondere non-formale Bildung für ‚Straßenkinder' und arbeitende Kinder an.

Neben dem CLPOA-Programm wurde Prantik aufgrund des IPEC-Programms der ILO, in Zusammenarbeit mit dem *Ministry of Labour* (Union), beauftragt, 100 NFE-Centres für arbeitende Kinder zu eröffnen. Als 89 Schulen im Jahre 1995 eröffnet waren, wurde das Programm drastisch gekürzt. Schulen mussten zusammengelegt oder geschlossen werden. Die LehrerInnen wurden dadurch noch schlechter bezahlt. LehrerInnen bei Prantik verdienen monatlich 700 Rupien. Das sind noch einmal 300 Rupien weniger als im Programm *Shikshalaya Prakalpa*. Die höchsten Gehälter für die leitenden Angestellten liegen bei 1.500 Rupien im Monat. Allerdings arbeiten diese auch Vollzeit im Gegensatz zu den LehrerInnen. Das Geld reichte kaum für Schulmaterialien, die Gebäude können nicht instand gehalten werden. Im Dezember 2002 fand eine großangelegte Vertreibung der Bewohner am Kanal von Beleghata und Ultadanga, wo Prantik auch seine Centres hat, in einer Länge von 10 km statt, um diesen zu entschlammen und zu verbreitern. Dies war eine ‚*Entwicklungs*'-Aktion der *Kolkata Metropolitan District Authority* (KMDA). Dadurch wurden 13 *School Centres* von Prantik zerstört und die betroffenen Schüler mussten die Bildung abbrechen, wenn sie nicht anderweitig vermittelt werden konnten. Hier wird wieder deutlich, dass das Misstrauen gegenüber Institutionen der Etablierten begründet ist, wenn eine Institution, die auch für die Verbesserung der Situation in den Slums verantwortlich ist, diese zerstört, ohne zumindest Alternativen oder Rehabilitation vorzusehen.

Prantik unterhielt Anfang der 2000er Jahre 53 NFE-Centres. Das sind weniger als zwei Drittel von ehemals 89 NFE-Centres. Die doppelte Zahl war geplant. Die 53 Zentren liefen unter verschiedenen Programmen und Geldgebern: 8 *School Centres* unter dem Unionsprogramm *Integrated Programme for Street Children* (von insgesamt 150 in Kolkata bei 24 beteiligten NGOs) und ein *School Centre* im Rahmen des Unionsprogamms *National Child Labour Projects* (von insgesamt 40 in Kolkata – weit weniger als der Bedarf nach SRG-Report, finanziert nach dem Schlüssel 80:20 durch die Unionsregierung und die

Regierung West-Bengalens). Entsprechend des städtischen *Shikshalaya Prakalpa* betrieb Prantik von 100 geplanten gerade 2 *School Centres*, finanziert über das Unionsprogramm *Sarva Shiksha Abhiyan*. Alle anderen *School Centres* werden nicht mit staatlichen Geldern, sondern durch internationale Hilfsorganisationen und private indische Spenden finanziert.[39]

Der Unterricht bei Prantik wird von einem Lehrer oder einer Lehrerin für 20 bis 35 Kinder erteilt und dauert ungefähr drei Stunden. Die LehrerInnen werden aus dem sozialen Umfeld engagiert, aus dem auch die Kinder kommen. Sie verfügen meist nicht über zertifizierte pädagogische Fähigkeiten und haben selbst keine hohe Schulbildung. Die Unterrichtszeit ist so aufgeteilt, dass eine Stunde für Schreiben, Lesen und Rechnen und eine weitere für Lebenskunde (Alltagsfragen und Erfahrungen: „was mache ich, wenn ...“) genutzt wird. Eine Stunde bleibt für Singen, Tanzen, Rezitieren von Gedichten und Spielen. Damit soll die Konzentrationsfähigkeit der Kinder, die durch ihre Lebensumstände, wie Unterernährung, meist defizitär ist, nicht überstrapaziert und die Motivation gesteigert werden. Wenn vorhanden, werden nahrhafte Kekse, die mit notwendigen Nährstoffen angereichert sind, verteilt. Zudem ist wichtig, dass die Kinder für wenige Stunden am Tag einen Raum haben, wo sie geschützt sind und ihre Kreativität entfalten können. Ergänzend werden Exkursionen organisiert, um Kindern die Teilnahme am sozialen und kulturellen Leben zu ermöglichen. Mindestens einmal im Jahr, meist am Kindertag, wird ein Kulturprogramm aufgeführt, wo Kinder gelernte Gedichte rezitieren, Tänze aufführen und gemeinsam singen. Auch Sportwettbewerbe werden organisiert. Diese gemeinsamen Aktivitäten sind für die Motivation der Kinder, für ihr Zusammengehörigkeitsgefühl und ihr Selbstbewusstsein von großer Bedeutung. Die Angebote werden als integriertes Programm durchgeführt. Neben Grundbildung bietet Prantik auch Gesundheitsservice an. Wichtig dabei ist, dass Prantik auch die benötigte Medizin kostenfrei anbietet. In Bezug auf die Lebensweltorientierung, die bei Prantik deutlicher erkennbar ist als bei anderen non-formalen Bildungseinrichtungen in Kolkata, muss hinzugefügt werden, dass dies schon vor ‚Education for All‘ so war.

Im Jahr 2002-03 wurden in den *School Centres* von Prantik 2185 SchülerInnen unterrichtet. Die meisten der SchülerInnen verlassen diese jedoch noch während der Grundschulzeit: „Organization facing a great problem that is drop-out“ (Prantik 2003:7). 639 ehemalige SchülerInnen wurden unterstützt, nachdem sie in das formale Schulsystem eingegliedert werden konnten (Prantik 2003:1).

[39] Entsprechend den Angaben in einem Gespräch mit A. Banerjee (Mitglied des Governing Body von Prantik) im März 2002.

382 Schüler wurden vollständig unterstützt, 257 Schüler bekamen zum Beispiel Bücher gestellt, die Gebühren zur Teilnahme am formalen Schulsystem finanziert. Fast alle bekamen Nachhilfeunterricht, um in der formalen Schule mithalten zu können. „Every year 20% to 25% of the street and working children are being mainstreamed by PJVS. A number of them have successfully passed the Madhyamik Examination and are studying higher" (Prantik 2000:15). Derselbe Satz findet sich auch in den folgenden Jahresberichten. Im Jahresbericht 2003 steht: „It is our great achievement that last year 5 [sic!, d. A.] ex-students have completed class X level" (Prantik 2003:7). Dies zeigt, dass angesichts der gesamten Schülerzahlen 20% *Mainstreaming* wahrscheinlich etwas hoch gegriffen sind. Ohne die Leistung dieser 5 Schüler, die es geschafft haben, sich im formalen Bildungssystem zu etablieren, relativieren zu wollen, so ist doch das Konzept des *Mainstreaming* als genereller Anspruch im Beispiel von Prantik nicht umgesetzt. Da Prantik einer der größten und relativ wohl auch bester Anbieter non-formaler Bildung für ‚Straßenkinder' und Kinderarbeiter in Kolkata angesehen werden kann, wäre das Konzept grundsätzlich zu überprüfen.

A. Banerjee erklärte in einem Gespräch mit dem Autor im März 2002, dass seitens der Eltern Bedarf an *Vocational Training*, nach dem Erlernen berufsbezogener Fähigkeiten, besteht. Dies deckt sich mit dem von Nambissan festgestellten Bedarf nach konkreten Fähigkeiten und Kompetenzen. Allerdings, so erklärte er ebenfalls, mögen Geldgeber ungern mehr Geld für *Vocational Training* bereitstellen.

3.4. Zwischenergebnis: ‚Education for All' im indischen Kontext

Grundbildung bis zur VIII. Klasse ist seit der Unabhängigkeitserklärung Indiens im Jahre 1947 als Staatsziel in der Verfassung vorgesehen und wurde durch ein Urteil des Obersten Gerichtes im Jahr 2001 auch ein verfassungsrechtlich geschütztes Grundrecht. Die Um- und Durchsetzung dieses Staatsziels bzw. Grundrechtes ist jedoch bis heute nicht vollständig erfolgt. Etliche Beschlüsse und Programme dazu wurden nur halbherzig umgesetzt. Ein wesentlicher Impuls ging von der Regierung Rajiv Gandhis im Jahr 1986 mit der *New Policy of Education* aus, nachdem Bildung aufgrund einer Verfassungsänderung im Jahr 1976 nicht mehr nur Kompetenz der Bundesstaaten, sondern auch der Unionsregierung geworden war. Auch die internationalen Verpflichtungen Indiens im Rahmen der UNESCO-Strategie ‚Education for All' und der Millennium Development Goals brachten die Entwicklung voran. Unzureichende finanzielle Ressourcen verbunden mit geringer politischer Priorität führten jedoch dazu, dass bis heute das Ziel der Grundbildung aller indischen Staatsbürger nicht

eingelöst ist. Es ist zwar ein deutlich messbarer quantitativer Bildungserfolg trotz erheblichen Bevölkerungszuwachses zu verzeichnen, aber gerade die Qualität der Bildung ist gering. Zur Umsetzung des *Right of Children to Free and Compulsory Education Act* (RTE), 2009, der wiederum das Urteil des obersten Gerichts umsetzt, wird vor allem das Unionsprogramm *Sarva Shiksha Abhiyan* genutzt. Eines der wesentlichen Komponenten ist das *District Information System for Education* (DISE), mit dem umfangreich Daten erhoben und evaluiert werden. Hierbei werden Daten der Schulen zusätzlich regelmäßig mittels eines *Post Enumeration Survey* geprüft, um kleinste Abweichungen feststellen zu können. Den Hauptteil der Daten machen Zahlen zur Ausstattung der Schulen aus. Wenngleich hier auch zum Beispiel Einschulungsraten nach registrierten Kasten und Stämmen sowie muslimischen Minderheiten und andere benachteiligte Communities differenziert werden, so sind diese Daten sämtlich quantitativer Natur[40].

Datta und Lang-Wojtasik, die ebenfalls die Umsetzung der Ziele von ‚Education for All' in Bezug auf die non-formale Bildung in Indien analysiert haben, kommen zu dem Schluss, dass die Ziele der UN-Konferenz von Jomtien 1990 nicht erreicht wurden, „weil viele Länder zu sehr auf Quantität als auf Qualität geachtet haben – z.B. Fixierung auf die Erhöhung der Einschulungsraten, ohne darauf zu achten, was mit den eingeschulten Kindern im Bildungsprozeß passiert und welche angebotenen Lernmöglichkeiten sie nutzen können" (Datta/Lang-Wojtasik 2002:12). Dies kann durch die bisherigen Ergebnisse dieser Arbeit bestätigt werden. Es geht vor allem um das Erreichen quantitativer Ziele wie Einschulungsraten, die Qualität wird in jeder Hinsicht vernachlässigt. Dies betrifft die Ausstattung der Schulen, über die Qualifikation der Lehrenden vieles bis hin zu den Lerninhalten. Strukturell erweist sich darüber hinaus das Mainstreaming als problematisch. Ziel ist ein einheitliches Schulsystem, jedoch werden dadurch die Möglichkeiten non-formaler Bildung vom formalen System eingeschränkt, als dessen Alternative sie implementiert werden sollte. Dieser Kompromiss auch in der UNESCO-Strategie wurde geschlossen, um die Grabenkämpfe der Verfechter von formaler und non-formaler Bildung im Interesse der betroffenen SchülerInnen zu überwinden. In der Praxis erweist sich dieser Kompromiss jedoch als wenig tragfähig, zumindest erscheint seine Umsetzung wenig erfolgreich. Denkbar wäre auch eine andere Umsetzung, sodass bspw. im formalen System non-formale Unterrichtsmethoden eingeführt

[40] Daten zu 2012/13, Link: http://www.dise.in/Downloads/Sample%20Checking/5%25%20Sample%20Checking%202012-13/West%20Bengal.pdf, Abruf 21.08.2015.

würden und non-formale Bildung die Infrastruktur der formalen Bildung nutzen könnte, jedoch keine erzwungene Kompatibilität in Bezug auf die Lerninhalte, und Flexibilität allein in Bezug auf die Rahmenbedingungen bei gleichzeitig abgesenkten Standards hinsichtlich der Ausstattung.

Zur Lebensweltorientierung der non-formalen Bildung mit dem gleichzeitigem Anspruch des *Mainstreaming* schreibt Jessen in seiner Dissertation zum Thema *Kinder zwischen Arbeit und Schule*: „Das Ziel der qualitativ verbesserten Schulbildung der *Special Schools* [eine Form non-formaler Bildung für KinderarbeiterInnen, Anm. d. A.] ist es, arbeitende Kinder zu rehabilitieren und sie auf die 6. Klasse des formalen Schulwesens in nur drei Jahren vorzubereiten. Das Problem: Zwei Drittel der ehemaligen Kinderarbeiter schieden, nachdem sie die Aufnahmeprüfungen zur 6. Klasse mit hervorragenden Noten bestanden hatten, nach ein paar Monaten aus den staatlich formalen Schulen wieder aus. Der Grund: Die Kinder waren durch die bevorzugte Behandlung und die partizipativen Lehrmethoden der *Special Schools* verwöhnt und konnten sich dem rigiden und uninteressanten Lehr- und Lernumfeld der formalen Schulen nicht anpassen. Die Folge: Fast alle diese Kinder arbeiten heute wieder in den Edelstein-Manufakturen – mit dem Unterschied, dass sie weniger verdienen als drei Jahre zuvor, da ihnen die Praxis und Routine anderer Kinderarbeiter fehlt" (Jessen 1997:1).

Deutlich wird, dass in diesem Fall Lebenschancen nicht erweitert worden sind. Kann jedoch Jessens Schluss gezogen werden, dass die Kinder durch die bevorzugte Behandlung und die partizipativen Lehrmethoden *Special Schools* verwöhnt sind und sich dem rigiden und uninteressanten Lehr- und Lernumfeld der formalen Schulen nicht anpassen können? Die Formulierung überdeckt den vielmehr zutreffenden Hintergrund, dass die Special Schools als nicht systemimmanente Bildungsangebote qualitativ hochwertige Bildung bieten, die den Bedarfen ihrer SchülerInnen gerecht werden kann, während formale Bildungsangebote die Bedarfe der SchülerInnen nicht fokussieren. Hinzu kommt der Anspruch des *Mainstreaming*, der eine Konzeption non-formaler Bildung erfordert, die sich eng an der formalen Bildung orientiert, um sie kompatibel zu gestalten. Da diese jedoch auf die Bildungsanforderungen der Etablierten zugeschnitten und von der Lebenswelt der AdressatInnen weit entfernt ist, lässt sich der Anspruch des ‚*Mainstreaming*' mit dem Curriculum der lebensweltorientierten Bildung in der Praxis kaum vereinbaren. Dies zeigt auch die weitergehende Analyse von Jessen, wenn er schreibt: „Die einseitige Ausrichtung der *Special Schools*, arbeitende Kinder im formalen Bildungssystem integrieren zu wollen, hat dazu geführt, daß den Kindern keine anderen Alternativen (z.B.

berufliche Bildung, Open Schools, Self-Employment) offen stehen" (Jessen 1997:1).

Non-formaler Bildung „wird im Bereich der Grundbildung in der Regel ein größerer Erfolg attestiert als formaler Bildung, die von staatlichen Stellen angeboten wird" (Datta/Lang-Wojtasik 2002:202). Dies kann allerdings nur für bildungsferne Kinder gelten, nicht für diejenigen, die zu den Etablierten zählen, denn die Anforderungen der formalen Bildung sind auf die Kinder der Etablierten zugeschnitten. „Da die herkömmlichen Bildungssysteme (formal) nicht in der Lage sind, Grundbildung für alle […] zu ermöglichen, wird außerschulischen Bildungsformen im Sinne der Non-Formal Education eine gleichberechtigte Bedeutung zugeschrieben" (Datta/Lang-Wojtasik 2002:203). Die bisherigen Ergebnisse dieser Arbeit widersprechen einer Gleichberechtigung von formaler und non-formaler Bildung ebenso wie auch Jessen. Die non-formale Bildung gilt als zweitklassig, als ‚Schule der Armen'. Sie „wurde traditionell als eine billige und kompensierende Alternative zum herkömmlichen Schulwesen angesehen, welche mit unausgebildetem, schlecht bezahltem und freiwilligem Personal und vor allem amateurhaftem Management Bildungsprogramme für unterprivilegierte Schichten anbieten sollte", meint Jessen (1997:55). Warum ist das Ziel non-formaler Bildung das Mainstreaming in das formale Bildungssystem, wenn dieser Bildungsform tatsächlich größerer Erfolg bescheinigt wird und sie als gleichberechtigt anerkannt wäre?

Festzustellen ist, dass das formale Bildungssystem einen großen Teil, insbesondere Kinder von Straßen- und SlumbewohnerInnen, nicht erreicht. Durch gezielte Ansätze sollen diese im Rahmen non-formaler Bildung erreicht werden. Die insbesondere organisatorischen Mängel des formalen Systems wurden dargestellt. Die Rahmenbedingungen der non-formalen sind jedoch noch schlechter als die der formalen Bildungsangebote. Das avisierte Mainstreaming kann weitgehend nicht umgesetzt werden. Auch wenn es einige bemerkenswerte non-formale Bildungsangebote einiger NGOs geben mag, so erscheinen sie de facto strukturell als ein minderwertiges Bildungsangebot an die sog. Außenseiter, um das formale System nicht an ihre Bildungsbedürfnisse anpassen zu müssen.

Für die Frage, welche Rolle non-formale Bildung im Kontext formaler Bildung zur Erweiterung von Lebenschancen von Straßen- und SlumbewohnerInnen haben kann, ist eine Analyse der Ursachen des mangelnden Bildungserfolgs notwendig, die non-formale Bildungsangebote beheben sollen. Ist diese Analyse zutreffend? Nambissan (2003: III) stellt fest: „An emphasis primarily on the linkages between poverty, child labour and non-enrolment in school fails to

address the magnitude of educational deprivation". Festgestellt werden kann, dass diese Begleiterscheinungen mit ausbleibendem Bildungserfolg einhergehen. Aber ist Armut zentrale Ursache oder nicht vielmehr – wie ausbleibender Bildungserfolg – Folge von gesellschaftlichen Machtverhältnissen als Ausfluss der Auseinandersetzungen um Macht in Figurationen zwischen Etablierten und Außenseitern?

Armut und daraus folgend Kinderarbeit wird häufig als Ursache für mangelnden Schul-besuch der Kinder angesehen (vgl. u.a. Voll 2002). Hinzu kommt, dass die angebliche Bildungsferne des sozialen Umfeldes, insbesondere der Eltern, nicht lernfördernd sei. Außerdem wird unterstellt, dass arme, ungebildete Eltern nur geringes Interesse an der Schulbildung ihrer Kinder hätten. Als institutionelle Gründe werden bspw. fehlender Zugang, finanzielle Kosten, schlechte Unterrichtsqualität und Ausstattung der Schulen genannt. Weitere Gründe sind arbeitsbedingte Migration und *forced evictions*, die gewaltsame Vertreibung von Straßen- und SlumbewohnerInnen durch städtische Behörden in Zusammenarbeit mit der Polizei. Die Autoren der Pratichi-Studie folgerten, dass Hauptursachen für mangelnden Schulbesuch fehlender Zugang, finanzielle Kosten, schlechte Qualität des Unterrichts, ‚exzessive' körperliche Züchtigung, Nicht-Bestehen von Schuljahresendprüfungen und die Abwesenheit der LehrerInnen sind (vgl. Pratichi 2002:30). Nambissan (2003:36) stellt sogar fest: „There is thus an emphasis on poverty and particularly child labour as well as 'non conducive' home environments as underlying educational deprivation of poor children. This has tended to deflect attention away from very real issues such as inadequate physical access to schools, lack of resources, the dismal conditions under which learning takes place and the poor quality of instruction that poor children receive."

Das offizielle Konzept der non-formalen Bildung in Kolkata gemäß CLPOA nennt für schulische Benachteiligung insbesondere den Dreiklang Armut, Kinderarbeit und fehlende Anerkennung für die Notwendigkeit von Schulbildung durch die Eltern sowie Allgemeinheit als verantwortlich. Deshalb sollen die Schulen in der Nähe der Kinder angesiedelt, die Rahmenbedingungen entsprechend des Konzepts der non-formalen Bildung flexibel, insbesondere die Unterrichtszeiten auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt sein. Die institutionellen Probleme des formalen Systems wurden dargestellt. An dieser Stelle soll darüber hinaus auf die Aspekte Kinderarbeit und Einstellung der Eltern eingegangen werden.

NGOs in Indien vertreten unterschiedliche Positionen in Bezug auf Kinderarbeit und Schul-bildung. Viele unterscheiden wie die Politik und der Gesetzgeber

zwischen gefährlicher (child labour) und nicht-gefährlicher Arbeit (child work). Andere sind der Ansicht, dass jede Form von Arbeit durch Kinder als Kinderarbeit zu bezeichnen und zu eliminieren ist. Dritte gehen darüber hinaus und bezeichnen alle Kinder, die nicht zur Schule gehen, als Kinderarbeiter oder potentielle Kinderarbeiter. Während erstere für non-formale Bildungsmöglichkeiten plädieren, die Kinder mit ihrer Arbeit verbinden können, sehen letztere keine Alternative dazu, alle Kinder ausschließlich in formalen Schulen unterzubringen. CINI Asha, als eine in der non-formalen Bildung sehr aktive NGO in Kolkata übernimmt letztere Perspektive: „For a while children can go through some kind of 'bridge courses', but ultimately they have to be in formal school" (Nambissan 2003:39, Interview mit CINI Asha MitarbeiterInnen). Auch eine andere bedeutende NGO (BBWS) bezeichnet formale Bildung als ideal, non-formale Bildung als ein Zugeständnis an die Realität (vgl. Nambissan 2003:39, Anm. 58). Es wird auch ein Schuldirektor zitiert, der die Meinung vertreten habe, dass Kinderarbeit nicht Ursache für mangelnden Schulbesuch sei. Seiner Ansicht nach spielen zwei Faktoren eine Rolle: eine gute Aufklärungs- und Informationsarbeit und die Qualität der Schule, schreibt Nambissan (2003:34). Kinderarbeit als zentrale Ursache für mangelnden Schulbesuch ist deshalb fragwürdig, da es wesentlich mehr Kinder gibt, die nicht zur Schule gehen, als arbeitende Kinder und durchaus auch einige arbeitende Kinder in die Schule gehen. Zudem entsteht der ökonomische Wert von Kinderarbeit erst im Alter von ca. 10 Jahren, weshalb Kinder in der Regel auch erst in diesem Alter zu arbeiten beginnen (vgl. Jessen 1997:87). Dies entspricht auch den Ergebnissen der SRG-Studie, in der nur 9% der Eltern von Kindern im Alter zwischen 5-9 Jahren Erwerbsarbeit als Hauptgrund angaben, sie nicht zur Schule zu schicken. Dieser Wert steigerte sich auf 23% der Eltern von Kindern im Alter von 10-14 Jahren (SRG-Report 1999:12f). Von den Eltern werden die Ergebnisse des Lernens in der Schule mit denen von Arbeit gemessen und entschieden, ob das Kind in der Schule bleiben oder arbeiten soll. Die Eltern schulen ihr Kind ein und, wenn sie nach (spätestens) einem Jahr das Gefühl haben, dass der Schulbesuch kaum Ergebnisse zeitigt, entscheiden sie sich für die Arbeit ihrer Kinder. „Economically hard up parents soon discover that attendance in school for one year – and even two years – has not meant any substantial improvement in the general level of awareness of their children or in the content of their learning" (REC 1992, zitiert nach Nambissan 2003:35). Dies bedeutet einerseits, dass die Eltern für die Bildung ihrer Kinder durchaus aufgeschlossen sind und andererseits, dass für Drop-out nicht allein die Kinderarbeit verantwortlich ist, sondern mindestens ebenso die schlechte Qualität des Unterrichts. Die Einschätzung der Eltern richtet sich dabei vermutlich danach, welches Lernergebnis sie angesichts

ihrer Lebenswelt als relevant ansehen. Aus den Studien lässt sich ableiten, dass Eltern sehr wohl einschätzen können, ob diese Schulbildung die Lebenschancen ihrer Kinder zu erweitern vermag, wobei diese im lebensweltlichen Kontext wie der Familie gesehen werden. Das nach dieser Überlegung die Entscheidung gegen Schule für Arbeit, Aufpassen auf Geschwister, Haushaltsführung etc. fällt, ist vor allem auch auf die geringe Qualität des Schulunterrichts zurückzuführen.

Armut und Kinderarbeit als Ursache zu benennen, entlastet jedoch auch politisch Verantwortliche, da es den Blick weg von den Unzulänglichkeiten des Bildungssystems lenkt. Der über 20 Jahre amtierende Schulminister West-Bengalens begründete im Gespräch, dass die sozioökonomische Realität (gegen die man als Schulminister nichts machen kann) nicht anerkannt würde, wenn erwartet wird, dass Kinder zur Schule gehen, obwohl der Lebensunterhalt nicht garantiert sei (vgl. Nambissan 2003:35 in Bezug auf ein Interview mit dem Deputy Inspector, DPSC).

Zudem wird die mangelnde Bedeutung der Schulbildung für die Eltern als Grund für nachlässigen Schulbesuch der Kinder gesehen. Doch für die Schulbildung der Mädchen sprechen bessere Heiratschancen. Deshalb wollen viele Eltern, dass ihre Töchter zur Schule gehen, bis sie heiraten: „She will gain respect in her husband's and in-laws eyes" (Pratichi 2002:41). Bildung kann jedoch auch Konflikte hervorrufen, da gebildete Mädchen selbstbewusster auftreten und ihrem Mann nicht so ergeben sind, wie man es vielleicht von ihnen erwartet. Während es für muslimische Mädchen sozial nicht erwünscht ist, wenn sie schon früh außer Haus arbeiten, werden muslimische Jungen frühzeitig zur Arbeit geschickt. Dies macht auch ihre höhere Schulabwesenheit erklärlich. „Peer pressure is seen as important in pushing Muslim boys out-of-school whereas for girls, the reverse is seen as true" (Nambissan 2003:32, Interview mit einem Schuldirektor). Dies zeigt, dass nicht nur ökonomische Zwänge für den Schulbesuch oder dagegen sprechen, sondern eben auch, was gleichaltrige Jugendliche (peers) davon halten.

„Parents, in general, were found to be highly desirous of acquiring education for their children. Only 0,5% of the parents do not want their sons to acquire education and in the case of daughters only 3% do not want" (Pratichi 2002:29). Mehr als die Hälfte der in der Pratichi-Studie befragten Eltern wollen ihre Kinder (Mädchen und Jungen) demnach bis zur X. Klasse oder so lang wie möglich zur Schule schicken (vgl. Pratichi 2002:43). Dies entspricht auch den Ergebnissen der SRG-Studie, derzufolge nur 1,2% der Eltern angaben, Schule sei irrelevant (SRG-Report 1999:14). Niemand, der in der Pratichi-Studie

befragten Eltern, sprach sich gegen eine Schulpflicht aus. Nun könnte dieses Ergebnis auch abgetan werden, indem den Eltern unterstellt wird, sie hätten sozial erwünschte Antworten gegeben. Aber sie handeln auch dementsprechend: „The shifting of children by poor parents to what they perceive as 'better quality' DPSC schools, and those that appear to ensure continuity in education, as well as the phenomenon of private tutoring at considerable cost, clearly indicate that they are in search of better quality of education for their children. However the search for 'good quality' education is left to the individual parent rather than addressed at the institutional level" (Nambissan 2003:52). Demnach ist nicht die Motivation der Eltern problematisch, sondern eher, wie der Wunsch nach Schulbildung für ihre Kinder institutionell ermöglicht werden kann. Die Eltern sind es, die sich trotz enormer Schwierigkeiten im täglichen Überlebenskampf um die Erweiterung der Lebenschancen ihrer Kinder kümmern. Um das Versagen der Institutionen und der Gesellschaft zu kaschieren, werden sie stigmatisiert, indem ihnen das Interesse an Schulbildung abgesprochen wird, als würden sie stattdessen verantwortungslos ihre Kinder arbeiten lassen. „Many of the respondents are quite clear that education may not bring their children government or other salaried jobs. 'Education opens their eyes', they feel. Children will be able to keep accounts, start their own business" (Pratichi 2002:40).

Insofern das Desinteresse der Eltern benachteiligter Kinder an schulischer Bildung als eine kulturelle Norm der Eltern gedeutet werden könnte, erscheint dies als nicht zutreffend, sondern eine Form von Stigmatisierung, indem die Etablierten sagen: Sie teilen unsere kulturellen Normen, die Bedeutung schulischer Bildung nicht und leiten davon ab: „Education ist not their cup of tea", um fehlende Unterstützung zu rechtfertigen. Mit fehlender Achtung vor schulischer Bildung ist auch die Einschätzung verbunden, Eltern benachteiligter Kinder würden ihre Kinder lieber arbeiten schicken. Auch dieser Vorwurf ist in der Realität nicht haltbar, wenngleich teilweise eine rationale Entscheidung.

„The creation of a parallel system of AS [non-formaler Bildung, d. A.] ostensibly to meet the special needs of poor children is likely to draw attention away from the institutional context in which education is currently being made available for the majority of children […] the government may actually see the AS (and SSK) as an easier (and cheaper) option by which educational targets may be formally achieved through a more manageable cadre of teachers of contract, rather than by attempting to enforce norms for institutional functioning which may be resisted by the politically well-organized regular teachers" (Nambissan 2003:51).

Die Differenzierung von formaler und non-formaler Bildung hat erhebliche Unterschiede der LehrerInnen hinsichtlich Qualifikation, Bezahlung, Kündigungsschutz und gewerkschaftlicher Organisation als auch in der Behandlung der SchülerInnen bewirkt. So waren Schüler-Innen in non-formalen Schulen von Regierungsprogrammen wie dem *Mid-Day-Meal-Programme* zunächst ausgeschlossen, obwohl gerade die Zielgruppe der non-formalen Bildungsangebote auch die Zielgruppe dieser Programme ist (vgl. Pratichi 2002:33). So kommt es vor, dass Kinder den Schuleintritt verpassen, wenn sie in *Anganwadis* (staatliche Vorschul-einrichtungen für Kinder unter 6 Jahren entsprechend dem ICDS) versorgt werden, jedoch auf ihre tägliche Mahlzeit verzichten müssten, sobald sie in einem *Shikshalaya* angemeldet sind. Dass SchülerInnen non-formaler Schulen nicht am Programm für freie Schuluniformen teilnehmen, ist folgerichtig, da dort generell keine Uniformen getragen werden. Da sie jedoch als Statussymbol dafür gelten, dass man ‚auf eine richtige Schule geht', erscheint die Entscheidung gegen Schuluniformen dem Ansehen der non-formalen Bildung und ihrer SchülerInnen nicht zuträglich und zudem diskriminierend, da es sich vor allem um Kinder eingetragener Kasten und Stämme sowie muslimische Kinder handelt. Nambissan merkt an, dass non-formale Bildung zwar die Bildungsmöglichkeiten armer Kinder teilweise erweitert, jedoch nicht in der Lage ist, schulische Qualität zu bieten, und außerdem „result in a further stratification of an already iniquitous schooling system" (Nambissan 2003: iii).

Die Verbindung formaler mit non-formalen Bildungsangeboten in dieser Form erscheint daher nur bedingt sinnvoll. Es stellt sich die Frage, wenn es im Wesentlichen um die Mängel des formalen Systems geht und nicht um einen substantiell anderen, lebensweltorientierten Ansatz, ob ein paralleles System installiert werden muss oder ob es nicht sinnvoller wäre, die beschriebenen Mängel zu beheben. Auch wenn der Anspruch der *Shikshalayas* ist, kein Parallelsystem zu schaffen, so geschieht dies de facto doch, ohne dass damit ein konsequent anderer Ansatz verbunden wäre. „The SSKs were initially considered to be non-formal schools but later treated as supplementary schools", erklärte ein Regierungsangestellter (Pratichi 2002:15). Da die nicht-staatlichen *Shikshalayas* und staatlichen *Shishu Shiksha Kendras* als Angebote non-formaler Bildung durch ihre Existenz den Reformdruck vom formalen Schulwesen nehmen und kostengünstiger sind, ist mit der Behebung der Mängel im formalen System kaum zu rechnen. Zudem ist es beispielsweise folgerichtig, keine formale Schule einzurichten, wenn der Bedarf schon durch eine bestehende non-formale Schule gedeckt ist. Den einzigen Reformdruck, der durch non-formale Bildungsangebote aufgebaut werden kann, ist, dass mehr Kinder die V. Klasse erreichen und dadurch mehr weiterführende formale *Upper Primary*

Schools errichtet werden müssen. „The state has been unable to provide adequate access to upper primary children coming from the regular DPSC and KMC primary schools and is unlikely to be persuaded to do so for alternative school children" (Nambissan 2003:51). So geht die Diskussion nun dahin, nonformale Bildung auch auf die *Upper Primary Stage* auszudehnen (vgl. Nambissan 2003:51, Anm. 75) und doch ein paralleles System bis zur 10. Klasse zu schaffen.

Laut Verfassern des Pratichi-Reports gibt es Hoffnung, da die Regierung „concern over the quality aspect, particularly after coming to power for the sixth time in May 2001" gezeigt habe, aber auch: „Despair – because of the state of the quality and delivery that sharpens and strengthens class differences, often depriving children of poor households from acquiring basic education". Doch nicht nur die Verteilung von Reichtum wirkt diskriminierend, sondern: „It is not only caste-dictated distance that makes things problematic, there is also a question of ethnicity" (Pratichi 2002:36f). Die unterschiedlichen Aspekte: Klasse, Kaste, Ethnie und Religion, die auch in diesem Bericht aufgenommen werden, verdeutlichen noch einmal die Wirkungen der Beziehungen zwischen Etablierten und Außenseitern nach Elias. Gleichwohl gilt es hier mit Elias zu antworten, dass die Unterschiede bezüglich Klasse, Kaste, Ethnie und Religion nicht Ursache sind, sondern nur Mittel der Differenzierung, denn „those who are better off often see in education a means to maintain differences among social classes" (CINI 1996:75).

Sens Leitsatz für Entwicklung ist die „Erweiterung der ‚Verwirklichungschancen' der Menschen, genau das Leben führen zu können, das sie schätzen, und zwar mit guten Gründen." (Sen 2002:29). Bildung ist eine der wesentlichen Freiheiten, die laut Sen Verwirklichungschancen konstituieren. Verwirklichungschancen sind Chancen, die Menschen tatsächlich frei sind zu wählen. Gemessen werden sie an ihren Leistungen, also welche Chancen Menschen in Funktionen umsetzen können, um das Leben führen zu können, das sie schätzen. Bildung ist in Bezug auf die Möglichkeiten, sie in Funktionen umsetzen zu können, voraussetzungsvoller, als beispielsweise Einkommen. Dabei geht es darum, welche Bildungsinhalte welche Funktionen ermöglichen und wie diese Bildung strukturell erworben werden kann. In diesem Kapitel wurde deutlich, inwiefern sowohl die Bildungsinhalte als auch die Strukturen von Bildungsangeboten es erschweren, dass Kinder von Straßen- und SlumbewohnerInnen Bildung erwerben, die sie angesichts ihrer ‚persönlichen und sozialen Umstände', wie Sen es nennt, oder angesichts ihrer Ligaturen nach Dahrendorf in Funktionen umsetzen können. Im Bildungsystem spiegeln sich die gesellschaftlichen Figurationen zwischen Etablierten und Außenseitern nach Elias wider.

Bildungserfolg misst sich an den Erfahrungen, die Kinder von Straßen- und SlumbewohnerInnen in den Bildungsinsitutionen machen. Ihre Erfahrung ist insbesondere die, dass sie schlechte Bedingungen vorfinden und Lerninhalte vermittelt bekommen, die sie auf ihre Alltagswelt nicht beziehen können und diese Bildung damit nur bedingt dazu beitragen kann, genau das Leben zu führen, das sie schätzen. Vielfach führt dies zum Ausschluss von Bildung (Drop-Out/Push-Out), wenngleich ihre Bildungsbeteiligung sich quantitativ erhöht hat.

„Education is seen as very important means for gaining social status, income opportunities, self-esteem and greater independence for both boys and girls" (Pratichi 2002:42). Wenn der soziale Status durch Bildung erhöht werden kann, ist dies jedoch auch ein Hinweis darauf, dass die Kastentheorie, der dies entgegensteht, keine zutreffende Beschreibung der sozialen Realität ist. Entscheidend ist der Aspekt der Hoffnung, der eng mit dem Begriff der Lebenschancen nach Dahrendorf zusammenhängt: „Die Kinder – meistens zwischen 12 und 14 Jahre alt – sind frustriert, demotiviert und völlig desillusioniert in Bezug auf ihre Zukunft. Bildung als ein Instrument sozialer Mobilität hat in ihrem Fall versagt" (Jessen 1997:1). Hoffnungen, die in einem solchen Fall enttäuscht werden, können psychologisch zu einer dauerhaften Abwehr aller Angebote führen, die eine Erweiterung der Lebenschancen versprechen. Allerdings widerspricht dies den Ergebnissen der Studie von Pratichi zumindest in Bezug auf die oben erläuterten Bildungsaspirationen der Eltern.

Figurationen und daraus resultierende Machtverhältnisse sowie die immanenten Stigmatisierungen und ihre Folgen finden in Evaluationen zu Bildungschancen benachteiligter Kinder viel zu wenig Beachtung. Auch Jessen und Datta/Lang-Wojtasik beziehen diesen Aspekt nicht ein. Sie können jedoch erheblichen Einfluss auf den Bildungserfolg haben. Dies gilt insbesondere für formale Bildung, aber auch für die non-formale Bildung. Ob die Lebenschancen der Kinder von Straßen- und SlumbewohnerInnen durch Fokussierung auf ihre speziellen Bildungsbedürfnisse durch NGOs im Rahmen non-formaler Bildung erweitert werden, ist kritisch zu sehen. Die bisherigen Ergebnisse dieser Arbeit sprechen nicht dafür.

Es liegen bisher offensichtlich keine Verbleibstudien oder Evaluationen vor, welche Auswirkung die non-formale Bildung auf den weiteren Lebensweg der AbsolventInnen non-formaler School Centres in Kolkata hatte. Dieses Defizit indiziert auch, wie wenig die non-formale Bildung auf die Erweiterung der Lebenschancen betroffener Kinder hin konzipiert ist. Wenn non-formale

Bildung jedoch Lebenschancen eröffnen soll, wären solche Untersuchungen notwendig, um die Angebote dahingehend beurteilen zu können.

Teil IV Lebenswelt von Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata

Kulturelle und soziale Normen von Straßen- und SlumbewohnerInnen werden häufig als anomisches und deviantes Verhalten degradiert, um sie zu stigmatisieren. Der Erkenntnis, dass abweichendes Verhalten jedoch eigenen Normen und Regeln folgt und nicht einfach Devianz ist, entspricht die Entwicklung der Anthropologie: „Der soziale Evolutionismus, der eingeborene Kulturen als niedere Stufe einer Universalentwicklung sieht, wurde vom kulturellen Relativismus abgelöst, der ihnen eine Eigenständigkeit zubilligt“ (Rommelspacher 1989:97). Entsprechend den im letzten Kapitel eingeführten Theorien geht es nicht nur darum, „eingeborenen Kulturen“ eine Eigenständigkeit zuzubilligen, sondern die Bedeutungen von Handlungen und Interaktionen in ihrem jeweiligen sozialen Kontext zu verstehen. Das Gleiche kann in einem anderen Kontext etwas anderes bedeuten. Dies hat gerade Clifford Geertz (1983), dessen Methode der ‚Dichten Beschreibung‘ zur Darstellung der Lebenswelt von Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata genutzt werden soll, aufgegriffen. Diese Methode der interpretativen Anthropologie sieht vor, sowohl eine Handlung selbst als auch die Bedeutung dieser Handlung zu beschreiben. ‚Dichte Beschreibung‘ ist ein dichtgewebtes Netz von Fakten. Eine dünne Beschreibung gilt den beobachtbaren Handlungen als solche, dicht wird eine Beschreibung durch ihre Interpretation. Der Anspruch der ‚Dichten Beschreibung‘ besteht darin, „Ethnographie nicht auf kulturspezifische Handlungsweisen zu reduzieren, sondern die Bedeutung zu erfassen, die solchen Handlungsweisen aus der Sicht der Handelnden zukommt. Ethnographie macht auf diese Weise einen Leser, der die dargestellte Kultur nicht aus eigener Anschauung kennt, mit der Gedanken- und Vorstellungswelt vertraut, die fremdartig anmutenden Handlungsweisen zugrunde liegen“ (Gottowik 1997:257).

In diesem Teil soll nun eine dichte Beschreibung der Lebenswelt der ‚Straßenkinder‘ in Kolkata entstehen. Entsprechend Elias wird insbesondere der Fokus auf Kolkata als einer Stadt von Etablierten und Außenseitern gerichtet und geprüft, inwiefern ein Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg bestehen könnte. Die Erörterung von Gründen, warum Menschen in die Stadt gekommen sind, gibt Aufschluss über sozialen Wandel und individuelle Veränderungen der Lebenswelt. Anschließend werden die Lebensbedingungen von ‚Straßenkindern‘, die sie auf den Straßen Kolkatas vorfinden, beschrieben. Dazu sollen folgende Aspekte aufgegriffen werden, um Vorannahmen zu relativieren.

1. Zunächst sind Unterschiede im westlichen und indischen Kindheitsbild zu identifizieren.

2. In der Diskussion über die Definition von ‚Straßenkindern' werden unterschiedliche Wahrnehmungen dargestellt, inwiefern ‚Straßenkinder' handelnde Subjekte oder Opfer sind.

3. Sodann wird die Lebenssituation von ‚Straßenkindern' in Kolkata unter Zuhilfenahme von zwei Studien von NGOs in Kolkata, Cini Asha (1999) und IPER (2000b), beschrieben und ihre besondere Situation erörtert, wenn diese ‚Straßenkinder' zugleich KinderarbeiterInnen oder Mädchen sind.

Vor dem Hintergrund dieser Lebensbedingungen werden folgend soziale und kulturelle Normen interpretiert. Dazu dient als Vorlage eine Analyse von Choudhury (1987), die ihre Interpretation von sozialen und kulturellen Normen der ‚BettlerInnen' von Kalighat (ein Tempel zu Ehren der Göttin Kali) auf die Theorie der Armut von Lewis stützt. Sie wird durch eigene Beobachtungen differenziert und ergänzt. Soweit nicht anders angegeben, beruhen die Aussagen auf meinen Beobachtungen bei mehrmaligen, mehrmonatigen Aufenthalten in Kolkata in den Jahren 2000 bis 2009.

Die beschriebenen Aspekte sind Teil der Erfahrungen von ‚Straßenkindern' und konstituieren damit ihr Bewusstsein der Welt, gleichsam ihre Lebenswelt. Diese Lebenswelt entspricht dem, was Sen als ‚persönliche und soziale Umstände' und Dahrendorf als Ligaturen sieht, die Verwirklichungs- und Lebenschancen bedingen. Sie ist gleichsam das Grundgerüst informeller Bildung in Form von Erfahrungen, die Bildung im Rahmen von ‚Education for All' aufgreifen und weiterentwickeln muss, um zu ‚Menschlicher Entwicklung' beitragen zu können.

4.1. Die Stadt Kolkata

Zunächst war Kolkata (Calcutta) eine Stadt der Etablierten. Sie wurde 1726 als Sitz der englischen East-India-Company gegründet und war bis 1912 Hauptstadt der Kolonialregierung des British Empire. Im Jahre 2001 wurde Calcutta (englische Bezeichnung) in Kolkata umbenannt. Kolkata war ökonomisches und kulturelles Zentrum Indiens und hat zum Beispiel den Literaturnobelpreisträger Tagore (1913) hervorgebracht. Von ihm lernen Kinder zahlreiche Gedichte in der Schule. Er ist für die sprachliche Bildung in Indien von großer Bedeutung.

Dann kamen die Außenseiter: In Kolkata suchten eine enorme Zahl an Flüchtlingen Zuflucht, insbesondere durch die Teilung Indiens im Zuge seiner Unabhängigkeit 1947 sowie des Unabhängigkeitskrieges Bangladeschs 1971. Im Verlaufe der letzten fünfzig Jahre erhöhte sich die Landflucht. So wird Kolkata auch als „city of migrants“ beschrieben (Nambissan 2003:12). Kolkata ist das Ziel internationaler Migration von Bangladesch und Nepal, als auch innerindischer Migration aus ärmeren Bundesstaaten wie Orissa und Bihar sowie dem ländlichen Umland Kolkatas. Ursachen sind insbesondere Armut und Arbeitslosigkeit, im Falle von Bangladesch auch religiöse und politische Unterdrückung. Land-Stadt-Migration aus dem Umland und umgebenden Bundesstaaten ist auch auf Naturkatastrophen wie Überschwemmungen des Ganges, Dürre und Verwüstungen durch in der Bengalischen Bucht regelmäßig tobende Zyklone zurückzuführen. Schätzungsweise 4 Millionen Menschen pendeln zudem jeden Tag in den Ballungsraum Kolkata.

Während einige Familien in großen Villen leben, über mehrere Autos, Chauffeure, Wachpersonal und Hausangestellte verfügen, kämpfen viele unter schwierigsten Bedingungen auf den Straßen und in den Slums um das nackte Überleben, wenngleich die Bilder, wie Mutter Teresa die Sterbenden von den Straßen holte, nicht mehr zutreffend sind. Ungefähr ein Drittel der Bevölkerung Kolkatas sind Migranten und ein Drittel lebt in Slums[41] oder noch prekäreren Verhältnissen, wobei sich diese Personengruppen weitgehend überschneiden (Government of India 2010:108). 1981 lebte nur ein Viertel unter derartigen Verhältnissen. Die Ausstattung bis hin zu Telefon und Fernseher ist aber den Gebäuden, die nicht als Slum zu identifizieren sind, relativ ähnlich[42]. Slums verfügen zwar über sehr beengte Verhältnisse, aber bestehen aus dauerhaften Gebäuden. Dagegen leben StraßenbewohnerInnen zumeist nur in unbefestigten Unterkünften aus Plastikplanen und auf Pappkarton.

MigrantInnen versuchen soweit wie möglich in die Stadt hineinzukommen und sich dort niederzulassen, um beispielsweise auf Gehwegen behelfsmäßige Behausungen zu errichten. Slums und damit bessere Unterkünfte als auf den Gehsteigen entstehen jedoch vornehmlich an den Rändern der Stadt. Dort entstehen fortwährend neue, nicht anerkannte Slums, sogenannte Squatters. Hier

[41] Von 4,58 Mill. Einwohnern in der Stadt Kolkata leben 1,49 Mill. (32,6%) in Slums, davon sind 139.449 (9,4%) im Alter bis zu 6 Jahren, vgl. Government of India (2001). Der Anteil derjenigen, die in West-Bengalen in Slums leben, ist von 19,5 Mill. im Jahr 2001 auf 22,5 Mill. im Jahr 2011 gestiegen, vgl. Link: http://mhupa.gov.in/w_new/slum_report_nbo.pdf, Abruf 24.08.2015

[42] Vgl. http://censusindia.gov.in/2011.../On_Slums-2011Final.ppt, Abruf 24.08.2015

befinden sich oft besonders gesundheits- und umweltschädigende Industrien. Um Dhappa, die größte Mülldeponie Kolkatas, ist ein Ring illegaler Slums entstanden. Die Bewohner leben vom Einsammeln der dort zu findenden wiederverwertbaren Gegenstände. Anerkannte Slums, sog. Bustees, sind insbesondere in ehemaligen Arbeiterquartieren der zusammengebrochenen Textilindustrie entstanden. BewohnerInnen von staatlich anerkannten Bustees bekommen im Gegensatz zu BewohnerInnen von Squattern staatliche Unterstützung. Auch für die Kinder in nicht-registrierten Slums und auf der Straße werden im Gegensatz zu registrierten Slums in der Regel keine staatlichen Leistungen zur Verfügung gestellt.

Kolkata ist heute die Hauptstadt des indischen Bundesstaates West-Bengalen. West-Bengalen hatte seit 1967 bis vor wenigen Jahren eine linksgerichtete Regierung, angeführt von der Kommunistischen Partei CPI(M). Rückhalt hatte diese Regierung insbesondere in der armen Bevölkerung. Dies ist für die Armuts- und Bildungspolitik von Relevanz.

Die Hauptzuständigkeit für alle städtischen Planungs-, Entwicklungs- und Verwaltungsangelegenheiten haben die *Kolkata Municipal Corporation* (KMC) und die *Kolkata Metropolitan Development Authority* (KMDA). Für die Entwicklung der Infrastruktur der Stadt Kolkata ist die KMC und für die der gesamten *Kolkata Metropolitan Area* die KMDA zuständig. Ihre Aufgaben sind der Wohnungsbau, die Trinkwasserversorgung, die Kanalisation und die Müllentsorgung. Außerdem baut sie öffentliche Toiletten und Duschräume. Diese sind sehr wichtig für die Straßen- und SlumbewohnerInnen. Ohne diese sanitären Anlagen ist ein Leben auf der Straße wesentlich schwieriger. Seit 1970 werden *Calcutta Urban Development Programmes* durchgeführt. Ihr Ziel ist die Sanierung von *Bustees* (prekäre Wohnverhältnisse in ehemaligen Arbeitervierteln), teilweise auch von Slums und nicht registrierten *Squattern* oder Refugee Colonies, die insbesondere von MigrantInnen außerhalb von West-Bengalen, meist aus Bangladesch bewohnt werden. Jedoch hat sich erst seit den 1990er Jahren die Infrastruktur verbessert. Es wurden Wasserleitungen gelegt oder Handpumpen installiert, Gesundheits- und Gemeindezentren errichtet. Es handelt sich um Sanierungsprogramme mit Fokus auf die Verbesserung der Gesundheitsversorgung, der Bildungsangebote und der Umwelt. Geldgeber sind die indische Regierung, die Regierung von West-Bengalen, die Stadt oder internationale Geldgeber.

In dem Ballungsgebiet KMA leben schätzungsweise 14 Millionen Menschen (Verdoppelung seit 1971, zweitgrößtes Ballungsgebiet Indiens nach Greater Mumbai vor Delhi), davon mehr als eine Million Kinder in Slums (vgl. CINI

1996:66). Laut Schätzungen leben in Kolkata 100.000 Kinder auf der Straße[43] (CINI 1996:33). Die meisten von ihnen sind hier geboren. Sie sind zur Gesamtbevölkerung in einem überproportionalen Anteil Muslime oder Angehörige registrierter Kasten[44]. Die Familien leben dauerhaft unter diesen Bedingungen, laut IPER (1992:19) ein Drittel seit mehr als zehn Jahren.

4.2. Gründe auf Kolkatas Straßen zu leben

Nahezu alle Straßen- und SlumbewohnerInnen sind MigrantInnen (IPER 1992:19). Es werden verschiedene Push- und Pull-Faktoren als Ursache für die Land-Stadt-Migration dargestellt (vgl. Jessen 1997:23f). So schreibt Choudhury (1987:100): „Individuals and families have been 'pushed' into this situation primarily by condition of poverty in their rural habitat. In a few cases, women have been pushed into this situation by force of social ostracism. Once pushed into the situation of begging, individuals become gradually and inevitably pulled by the social milieu of the beggars to remain perpetually in that situation" über die BettlerInnen in Kalighat. „Es gibt jedoch neben ökonomischen Gründen auch die Hoffnung auf eine bessere Infrastruktur, die die Landlosen dazu bewegt, in die Städte zu migrieren. Dies gilt insbesondere für die medizinische und schulische Versorgung" (Jessen 1997:26). Bei einer Befragung in Kolkata gaben 60% der Landflüchtigen an, dass die Bildungs- und Zukunftschancen für ihre Kinder die Hauptgründe für ihre Migration gewesen seien (vgl. Jessen 1997:28).

Die vom Lande kommenden Straßen- und SlumbewohnerInnen sind meist landlose Bauern. Ihre Hütten dort sind meist nur wenige Quadratmeter groß sind und bestehen oft nur aus einem einzigen Raum. Durch viele Kinder und Kindeskinder sind sie zu klein geworden. Sie haben erkannt, dass durch Einsammeln von Sekundärrohstoffen wie Plastikflaschen, Glas, Metall und Papier in der Stadt mehr Geld zu verdienen ist als im Dorf. Einige Familien leben seit Jahren auf dem Bürgersteig, weil sie keine Bleibe auf dem Land mehr haben, andere kommen nur vorübergehend und kehren auf das Land zurück, wenn das ersparte Geld wieder für eine Weile den Lebensunterhalt sichert. Zeitlich begrenzte Migration findet auch statt, wenn zum Beispiel zusätzliches

[43] Andere Schätzungen gehen von bis zu 200.000 (vgl. Nambissan 2003:3) oder sogar 500.000 (vgl. CINI 1996:33) ‚Straßenkindern' in Kolkata aus. Dies hängt vor allem von der Definition von ‚Straßenkindern' ab.

[44] Angehörige registrierter Kasten (oder Stämme) können von speziellen Förderprogrammen oder Quoten profitieren.

Geld für die Finanzierung der Hochzeit einer Tochter gebraucht wird, eine Anschaffung gemacht oder investiert werden soll, um zum Beispiel einen kleinen Dorfladen aufzumachen. Die Eltern sammeln meist Sekundärrohstoffe oder arbeiten als Hilfskräfte vor allem im Haushalt reicher Familien. Die Kinder arbeiten in Straßenrestaurants, verkaufen Räucherstäbchen an Autofahrer oder betteln.

Migration vom Dorf in die Stadt verspricht aber auch einen kulturellen Zugewinn. Dieser wird in Analysen meist vernachlässigt, so auch in den hier als zentrale Quellen zitierten Studien von CINI Asha (1999) und IPER (2000b). „Das indische Dorf stellt auch heute noch eine größtenteils traditionsbestimmte Gesellschaft dar“ (Jessen 1997:24), im Unterschied zur Stadt. „Vormoderne Gesellschaften mit ihren übermächtigen Kräften [...] oder der Kaste waren in mancher Hinsicht nur Bezug ohne Wahl“ (Dahrendorf 1979:52). Die sozialen Bezüge, die die Theorie des Kastensystems fokussiert, haben auf dem Land weiterhin eine bestimmte Wirkungsmacht. Dahrendorf spricht hier von oktroyierten Ligaturen, die das Gegenteil von Freiheit als Element der Lebenschancen seien. Damit ist ein wichtiger Grund beschrieben: Straßen- und SlumbewohnerInnen hoffen, ihre Lebenschancen in Kolkata erweitern zu können. Insbesondere die gesellschaftliche Diskriminierung von Angehörigen niedriger Kasten, MuslimInnen und Frauen ist in der Stadt geringer als auf dem Land. Oft ist die Veränderung der Lebensumstände durch Migration der Beginn familiärer Revolutionen: Im Gegensatz zur ländlichen Familie tragen Frauen selbstverständlich zum Lebensunterhalt bei, sie sind Familienmanagerinnen. Auf Herausforderungen muss schnell und flexibel reagiert werden. Die prekäre Lebenssituation in der Stadt lässt es nicht zu, Traditionen zu festigen, die dem Überleben nicht mehr dienen. Während auf dem Land alleinstehende Frauen durch intakte Hierarchien völlig ausgeschlossen werden können, haben sie in der Stadt die Chance, sich mit ihren Kindern durchzuschlagen.[45] Muslimische Kinder legen sich teilweise einen hinduistischen Zweitnamen zu, um ihre Identität zu verschleiern, was auf dem Dorf nicht möglich ist. Dennoch ist es ein schwerer Schritt, sein Dorf zu verlassen und sich einen Platz in der Stadt, sei es auch auf dem Bürgersteig, zu organisieren. Die Bevölkerungsdichte Kolkatas beträgt 24.718 Einwohner/qkm (Government of India 2001) und ist damit die

[45] Der Vater einer Familie der *Gariahat Road* ist aufgrund eines Kapitalverbrechens inhaftiert. Im Dorf wäre für diese Familie ein Spießrutenlauf sicher, in der Stadt ist der Vater angeblich an Tuberkulose gestorben.

höchste Bevölkerungsdichte Indiens und eine der höchsten der Welt.[46]. Durchschnittlich vier Personen leben in Kolkata in einer Wohnung bzw. Unterkunft, wobei die Hälfte dieser nur über einen Raum verfügt, ein weiteres Viertel nur über zwei Räume (Government of India 2001). So sind auch die Bürgersteige umkämpft und die Territorien klar aufgeteilt. StraßenbewohnerInnen haben jedoch ihr soziales Prestige in Bezug auf die Gemeinschaft in ihren Herkunftsdörfern erheblich gesteigert: Sie sind die Mutigen und ihr Einkommen ist oft höher als das der Daheimgebliebenen.

4.3. ‚Straßenkinder' auf Kolkatas Straßen

StraßenbewohnerInnen leben vorwiegend unter Brücken, an Bahnhöfen, an religiösen Einrichtungen und am Kanal, der mit dem Hoogly als Ausläufer des Ganges verbunden ist. Sie bauen sich kleine Behausungen aus Bambus oder Plastikfolien am Straßenrand, auf öffentlichen Plätzen oder in Parks. Kinder, die unter freiem Himmel schlafen, sind dem Schmutz, den klimatischen Bedingungen und Moskitos schutzlos ausgesetzt. Die Luft lässt sie kaum atmen. Die verschmutzte Umwelt insgesamt kann als Hauptursache für Infektionskrankheiten, Erkrankungen der Atemwege- und des Verdauungstrakts angesehen werden. Insbesondere Kinder leiden auch an Krankheiten, weil sie unterernährt sind und Mahlzeiten auf der Straße unter extrem unhygienischen Bedingungen zubereitet werden. Auch fehlt es an warmer Kleidung und Waschgelegenheiten. ‚Straßenkinder' sind daher an ihrer Kleidung schnell zu erkennen. Dies bedingt die häufige Erkrankung von ‚Straßenkindern' an Fieber, denn im Winter sind die Nächte auch in Kolkata kalt. Kleidung ist auch ein Mittel zur Ausgrenzung. Kinder haben auch wegen ihrer schlechten Kleidung nicht die Möglichkeit, an kulturellen Veranstaltungen teilzunehmen. Sonst ist es in Kolkata milde bis heiß. In den Sommermonaten beherrscht der Monsunregen die Stadt. Die Straßen sind löchrig, zu eng und verdreckt mit den Abfällen der Verkaufsstände. Insbesondere die verwesenden organischen Abfälle der Obst- und Gemüsehändler bilden einen Herd für Infektionskrankheiten. Nur einmal im Jahr werden die Straßen durch den Monsun freigewaschen. Zuvor überschwemmen die Wassermassen jedoch die Straßen mit einer dreckigen, stinkenden Brühe.

Die mangelhafte Verkehrssicherheit macht insbesondere ‚Straßenkinder' anfällig für Unfälle. Die medizinische Behandlung, gerade nach schweren

[46] Die am dichtesten besiedelte Stadt in Deutschland ist München mit 4.436 Einwohnern/qkm im Jahr 2011, Paris ist jedoch deutlich dichter besiedelt und erreicht fast den Wert Kolkatas mit 21.347 Einwohnern/qkm.

Unfällen oder Krankheiten, kann die Familien finanziell ruinieren, wenn sie denn überhaupt in Anspruch genommen werden kann. Viele Straßen- und SlumbewohnerInnen haben keinen Zugang zu medizinischen Leistungen, wenn sie krank sind, obwohl es kostenfreie öffentliche Gesundheitsdienstleistungen gibt und eine Vielzahl von NGOs medizinische Leistungen anbieten. Bei ernsthaften Erkrankungen können jedoch teilweise informelle Netzwerke zum Beispiel im Rahmen der Religionsgemeinschaften genutzt werden, um ärztliche Hilfe zu bekommen. 18% der Kinder nehmen nur eine Mahlzeit am Tag zu sich und 82% schaffen es, sich zwei Mahlzeiten am Tag zu organisieren. 79% haben keinen permanenten Platz, wo sie zur Toilette gehen oder ein Bad nehmen können. Duschräume und Toiletten sind zwar teilweise vorhanden, müssen aber bezahlt werden. Doch das Geld wird für Essen gespart. 84,3% der ‚Straßenkinder' können nicht schreiben, lesen und rechnen. Weitere zehn Prozent kommen nicht über die zweite Klasse hinaus (vgl. diese Zahlen in IPER 1992). Dies hat sich zwar in den letzten Jahren verbessert, aber die Lebensbedingungen sind nach wie vor sehr problematisch.

Die Familien leben und schlafen oft unter offenem Himmel nur auf Kartonagen. Dadurch verfügen sie über keine Privatsphäre. StraßenbewohnerInnen werden immer gesehen, auch wenn sie nicht wahrgenommen werden. Sie „became used to this sort of open life where privacy is characteristically lacking" (Choudhury 1987:52). Durch die Nichtverfügbarkeit abgeschlossener privater Räume ist auch Sexualität für die Kinder gegenwärtig. Insbesondere für Kinder von Prostituierten gilt dies, die zwar außerhalb der Hütte sind, wenn die Mutter ihrer Tätigkeit nachgeht, jedoch häufig in unmittelbarer Nähe. Dabei ist Sexualität in der indischen Gesellschaft extrem tabuisiert. Das Küssen auf offener Straße, selbst Händchenhalten, verstößt gegen kulturelle Konventionen der Etablierten. Insbesondere pubertierende Mädchen sind sexuellen Übergriffen ausgesetzt, weshalb sie meist aufs Dorf gebracht werden.

Das Leben im öffentlichen Raum, wo es keine Privatsphäre gibt, jeder beim Essen, bei der Dusche oder Toilette zusehen kann, berührt nicht nur zeitweise das Schamgefühl, sondern kann die eigene Identität insgesamt beeinflussen und ihre Entwicklung behindern. Dies führt dazu, dass sich Straßen- und SlumbewohnerInnen immer bekleidet waschen müssen. Unter hygienischen Gesichtspunkten ist es aber höchst ratsam, sich frei an allen Körperstellen regelmäßig waschen zu können. Ausreichende Hygiene ist für die Gesunderhaltung des Körpers sehr wichtig, da die Kosten zur Genesung bei eingetretener Krankheit nicht getragen werden können. Insbesondere die Nichtverfügbarkeit warmen Wassers zum Waschen kleiner Kinder in der Winterszeit wirkt ausreichender Hygiene entgegen. Dabei ist die Straße ein Ort, bei dem der Körper ständiger

Verschmutzung ausgesetzt ist. Dies kann zu Konflikten führen, die auszutragen keinen Raum finden, da keine Lösungen möglich sind. Damit beeinflusst Straße als Wohnort die psychische Verfassung. Die eigenen Körpergrenzen sind zugleich die Grenzen des eigenen Ichs, manchmal nicht einmal sie. Es gibt kaum Möglichkeiten, einen eigenen, abgeschlossenen Lebensraum zu schaffen, indem sich Straßen- und SlumbewohnerInnen selbst entwickeln können. Der Lebensraum ist fremdbestimmt und damit auch die eigene Lebenswelt.

4.3.1. Der Begriff ‚Straßenkinder'

4.3.1.1 ‚Straßenkinder' und indisches Kindheitsbild

Zunächst unterscheidet sich das Kindheitsbild in Indien stark von dem in westlichen Ländern. „Das, was Kinder und Kindheit bedeuten, hängt mindestens ebenso sehr von persönlichen Erwartungen wie von gesellschaftlichen Interpretationen ab" (Andresen 2002:32). In der hinduistischen Tradition werden Kinder als durch die Geburt aus dem Kosmos kommend angesehen. Das schließt ein, dass in den ersten Jahren ihr Wille, in dem Glauben, dass sie sonst wieder in den Kosmos entschwinden (also sterben), ihre Bedürfnisse unbedingt und sofort zu erfüllen sind. Eines der Sozialisationsmerkmale ist, dass das Kind nie alleine gelassen wird. Füttern nicht nach Zeitplan, sondern nach Bedarf; sofortige Zuwendung, wenn ein Kind schreit oder anders Aufmerksamkeit sucht: „Sehr deutlich ist die Abneigung der Hindus gegenüber körperlicher Züchtigung für Kleinkinder" (Menski 1986:214). „Dies gibt Kleinkindern einen hohen Grad an psychologischer Sicherheit" (Menski 1986:213). Es steht dem westlichen Bild entgegen, das trotz der Veränderung des Kindheitsbildes vom ‚sündigen' Kind des Mittelalters zum ‚unschuldigen' Kind der Aufklärung (Rousseau) oft davon ausgeht, dass kindliche Bedürfnisse zu beeinflussen und zu korrigieren sind. Deshalb gibt es im westlichen Kontext das Phänomen einer gerichteten Erziehung, während sich das Aufwachsen im indischen Kontext in den ersten Lebensjahren (bis zum ca. achten Lebensjahr) auf ungerichtete Sozialisation beschränkt. „Hindus sehen das Neugeborene nicht als tabula rasa an, sondern als ausgestattet mit einer jeweils spezifischen Mischung von fundamentalen Qualitäten (guna), so daß, letztendlich, der Sozialisation des Kindes bestimmte Grenzen gesetzt sind" (Menski 1986:215). Zudem ist die Sozialisation des Kindes auf „das Wohl der Familie gerichtet, das gelegentlich das Opfer privaten Glücks verlangen mag […] Im Hinblick auf die makrokosmische Komponente hinduistischer Existenz sind die Interessen des Individuums und der es einschließenden sozialen Gruppen komplementär, wenn nicht identisch. Westli-

ches, individualistisch bestimmtes Denken hat wenig Platz im hinduistischen Weltbild, das den Einzelnen in sichtbarer und unsichtbarer Weise mit der Gesellschaft und letztendlich mit dem Kosmos verbindet“ (Menski 1986:206). Insgesamt lässt sich vor allem in Bezug auf die verbreitete Ansicht, Mädchen seien unerwünscht, entgegenhalten, „daß Töchter sehr wohl willkommen und daß Hindus generell äußerst kinderlieb sind“ (Menski 1986:200 in Bezug auf weitere Quellen, vgl. auch Andresen (2002) allgemein zum Kindheitsbild sowie Menski (1986) und Kakar (1988) speziell zu Indien).

Diese Zuschreibungen sind jedoch für Straßen- und SlumbewohnerInnen im Kontext der Anforderungen des alltäglichen Überlebenskampfes zu relativieren und zu differenzieren.

4.3.1.2 Diskussion der Definition des Begriffs ‚Straßenkind‘

Es ist schwer abzugrenzen, wer als ‚Straßenkind‘ bezeichnet werden kann. Diese Gruppe von Kindern umfasst ein weites Spektrum von Kindern in Situationen, die ihrer Entwicklung nicht förderlich sind. Deshalb wird z.B. von der Organisation Save the Children die Bezeichnung ‚vulnerable children‘ oder ‚children at risk‘ benutzt. Dagegen bezieht sich der Begriff StraßenbewohnerIn (pavement dwellers) tatsächlich nur auf Personen, die auf dem Bürgersteig leben.

UNICEF hat in seiner Definition von 1986 folgende Kategorie vorgeschlagen: street and working children. Danach wird zwischen Kindern unterschieden, die auf der Straße leben (children of the street) und Kindern, die nur die meiste Zeit des Tages auf der Straße verbringen (children on the street). Der Begriff ‚Straßenkind‘ wurde von UNICEF eingeführt, „um eine neue Form von Pädagogik zu begründen, die im Unterschied zu der bisher dominierenden repressiven Erziehung in geschlossenen Einrichtungen als ‚nichtinstitutionalisierte Erziehung‘ bezeichnet wird“ (Liebel 2000:132). Diese Definition bezieht sich jedoch auf die Situation lateinamerikanischer ‚Straßenkinder‘ und ist für ‚Straßenkinder‘ in Indien nicht unbedingt zutreffend. So ist ein wesentliches Merkmal für children of the street, daß sie ohne Eltern auf der Straße leben, also verlassene Kinder sind. In Indien sind die familiären Bindungen bei StraßenbewohnerInnen in der Regel relativ stabil. In Kolkata leben 81% der ‚Straßenkinder‘ mit beiden Eltern zusammen, 16% mit einem Elternteil, nur 3% sind verlassene Kinder oder Waisen (IPER 1992:19). IPER entwickelte die Basic Needs Measurement Scale, eine Untersuchung der allgemeinen Grundbedürfnisse von ‚Straßenkindern‘. Im Vergleich von drei Hauptskalen schneidet die der ‚psychologischen Bedürfnisse‘

am besten ab und liegt gegenüber den anderen im positiven Bereich. Dies entsteht dadurch, daß 64,6% der ‚Straßenkinder' das Feld „Liebe und Zuneigung" als „zufriedenstellend" bewertet haben. Gefolgt wird dies von „Sicherheit und Schutz" und „Anerkennung und Lob", wobei sie sich immer auf das nähere Umfeld, im Wesentlichen auf die eigene Familie, beziehen. Daran wird deutlich, daß die familiären Bande für die Kinder die einzige Sicherheit sind, über die sie verfügen, und damit ihre wichtigste Ressource. Dies entspricht auch dem dargestellten indischen Kindheitsbild. Migration ist als verbindendes Merkmal eher zutreffend, weil nahezu alle ‚Straßenkinder' in Indien diesen Hintergrund haben. Migration und Legalität des Platzes, auf dem sie leben, ist auch für die Unterstützung durch den Staat zentral und damit für ihre Benachteiligung, da die derzeitige Politik darauf zielt, diese Migration zu verhindern.

Es gibt grundsätzliche Kritik am Begriff ‚Straßenkind': Liebel (2000:128f) ist der Auffassung, „dass das Wort ‚Straßenkinder' kein Begriff ist, der die Realität verstehen und ergründen hilft, sondern ein von spezifischen Interessen geleitetes professionspolitisches Schlagwort, das dazu dient, bestimmte, ideologisch vorgeprägte Zwecke zu erreichen. […] Es handelt sich um eine stark normative soziale Konstruktion [...], die sich aus der selektiven Verbindung und Stilisierung von Alltagsbeobachtungen und gängigen Vorurteilen speist." Liebel (2000:133f) fasst die Kritik zusammen: ‚Straßenkind' sei ein zu pädagogischen Zwecken eingeführter Fremdbegriff: „Kein Kind nennt sich selbst ‚Straßenkind' und nahezu alle Kinder finden es diskriminierend und lehnen es ab, als ‚Straßenkind' bezeichnet zu werden." Der Begriff sei schematisch, vernachlässige das Prozeßhafte, leiste der Opferperspektive Vorschub, weil es die Kinder auf einen Ort reduziere und nicht ihr Handeln in den Mittelpunkt rücke. Er berücksichtige nicht den unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontext von Straße, der für Straßen- und SlumbewohnerInnen ein völlig anderer ist als für bürgerliche Schichten. Er lenke den Blick auf eine kleine Gruppe (delinquenter) Kinder und übersehe das Ausmaß benachteiligter Kinder allgemein. Die Lebenswelt von ‚Straßenkindern' werde damit im Vergleich zur ideal konstruierten bürgerlichen Kindheit (‚Familienkind') als defizitär dargestellt.

Zudem wird die Kombination von Kind und Straße als „Sozialisation in die Sackgasse gedeutet" (Liebel 2000:132). Aber „Straße kann auch verstanden werden als ein Ort, auf den Kinder und Jugendliche ebenso wie alle Bürger einen legitimen Anspruch haben. In gewisser Weise verkörpern auch die sog. ‚Straßenkinder' diesen Anspruch" (Liebel 2000:134). Meunier, der den Begriff ‚Straßenkind' benutzt, „interpretiert die Lebens- und Handlungsformen von Straßenkindern als eine Form der Rebellion der ‚Ausgeschlossenen' gegen die ‚bürgerliche Gesellschaft' und betont damit spezifische Aspekte der Lebensrea-

lität […] als emanzipatorischen Akt“ (Liebel 2000:131). Straße symbolisiert einerseits Scheitern: ‚auf der Straße landen‘, aber auch Wahrnehmung von Bürgerrechten: ‚auf die Straße gehen‘. Straße sollte daher im Zusammenhang mit Kindern nicht in erster Linie als Gefahrenort gesehen werden, zu dem sie von den Etablierten gemacht wurde (durch fahrende Autos, die nur sie sich leisten können, etc.), sondern als eine (Wieder-)Aneignung öffentlichen Raumes (vgl. Liebel 2000:134). Im Kontext dieser Arbeit sollte vor allem auch dieser positive Aspekt herausgestellt werden: Marginalisierte Menschen des ländlichen Raums erobern die Straßen der Großstadt, in der Hoffnung, ihre Lebenschancen zu erweitern.

Es ist jedoch schwer, einen Begriff zu finden, der die Situation der gemeinten Kinder beschreibt und zugleich die Kritik von Liebel aufnimmt. Von Hilfsorganisationen in Indien werden auch Begriffe wie *children in difficult circumstances* (Kinder in schwierigen Umständen) oder *children in need* (bedürftige Kinder) verwendet. Sie erscheinen jedoch auch nicht sehr überzeugend. Deshalb ist dieser Begriff in dieser Arbeit in Anführungszeichen gesetzt und unter Vorbehalt im folgenden Sinne genutzt: „Kinder, die die Straße für sich nutzen oder sich anzueignen versuchen, tun dies nicht nur aus einer Situation heraus, die sie als belastend und unbefriedigend empfinden, sondern immer auch mit der Hoffnung und dem Anspruch, ein würdiges und befriedigendes Leben zustandezubringen“ (Liebel 2000:138).

4.3.2. Lebenssituation von ‚Straßenkindern‘ in Kolkata

Zur Lebenssituation von Straßenkindern in Kolkata gibt es zwei Studien aus den 1990er Jahren: Die Studie „Calcutta’s invisible children“ analysiert die Situation – wie der Titel sagt: „unsichtbarer“ – Kinder in Kolkata und die für sie zur Verfügung stehenden Leistungen (CINI 1996:32). Damit gemeint sind spezifische Formen von Benachteiligung von Kindern in Kolkata. In dieser Definition ist die Kritik an sozialen und schulischen Dienstleistungen in Kolkata angelegt: Leistungen orientieren sich nicht am Bedarf, sondern an der ‚Sichtbarkeit‘ von benachteiligten Kindern für die unterstützenden Akteure. Eine weitere, repräsentative Studie hat IPER (1992)[47] vorgelegt, die sich ausschließlich mit

[47] IPER ist eine professionelle NGO in Kolkata, die Projekte für benachteiligte Kinder anbietet, Dokumentation und Forschung betreibt. Diese Studie wurde im Auftrag des damaligen *Ministry of Welfare* der Unionsregierung und UNICEF durchgeführt. Auch diese Studie ist älteren Datums, jedoch beziehen sich auch spätere Autoren wie Bose (2003:269) auf sie, da keine vergleichbaren und neueren Studien verfügbar sind.

‚Straßenkindern' in Kolkata beschäftigt. Ihr Ziel ist es, die Lebenssituation von ‚Straßenkindern' zu erforschen, ihre physischen, psychologischen, sozialen Grundbedürfnisse herauszufinden, um Programme der Staatsregierung, Stadtverwaltung und NGOs zu erarbeiten. Dazu wird der Familienhintergrund, elterlicher Status, Zahl der Geschwister, Bildung, Gesundheit, Ernährung und andere Aspekte des täglichen Lebens erforscht (IPER 1992:6).

Beide Studien fokussieren auf die individuelle Situation der Betroffenen. Die gesellschaftlichen Strukturen, die sie in diese Situation bringen, werden nicht explizit beleuchtet.

4.3.2.1 ‚Straßenkinder' als arbeitende Kinder

Der Aspekt der Kinderarbeit ist vor allem in Bezug auf non-formale Bildung für ‚Straßenkinder' wichtig, da Kinderarbeit als Ursache für mangelnden Schulbesuch gesehen wird. MigrantInnen vom Lande arbeiten in Kolkata meist in unqualifizierten Berufen und in prekären Beschäftigungsverhältnissen. Oft können sie damit nur ein Einkommen erzielen, das zum Unterhalt der Familie nicht ausreicht, weshalb ihre Kinder arbeiten (müssen). So sind ‚Straßenkinder' teilweise auch KinderarbeiterInnen. Nach der Untersuchung von IPER arbeitet ein Drittel der ‚Straßenkinder' (IPER 1992:20). In Kolkata arbeiten laut einer in 1994 durch CINI und IPER durchgeführten Befragung von 2.500 Straßenkindern Kinder in folgenden Bereichen: 32% der Mädchen arbeiten als Haushaltshilfe. Bezogen auf die Gesamtzahl der ‚Straßenkinder' sind 7 % der Jungen Ragpicker (Einsammeln wiederverwendbarer Gegenstände wie Plastik, Papier, Flaschen), 6% Fabrikarbeiter, 3% Hawker (Verkauf kleiner Waren ohne festen Verkaufsplatz), 2% Milch- oder Zeitungszusteller und 9% mit anderen Tätigkeiten beschäftigt (vgl. IPER 2000). Dazu müssen diejenigen gerechnet werden, die betteln, will man diese Tätigkeit als Arbeit und nicht als delinquentes Verhalten bezeichnen. Betteln wird jedoch meist als delinquentes Verhalten angesehen: „As a class, street children are not prone to crime, though a small number may engage on some occasions in deviant activities. A small percentage of children, particularly the very young, make a living through begging, often at the behest of their families, at street crossings, markets and other public places" (Bose 2003:270, vgl. Moorhouse 1983 speziell zur Situation von ausgebeuteten, minderjährigen BettlerInnen). Auch wird das Arbeiten in Werkstätten nicht als Arbeit, sondern ‚Ausbildung' definiert, obwohl die Kinder eher monotone, profitorientierte Arbeiten vollbringen, als etwas zu lernen.

Zur Definition von Kinderarbeit: Zunächst sind die verschiedenen Formen, die unter Kinderarbeit verstanden werden können, zu trennen. „To treat all work done by children as equally unacceptable is to confuse and trivialize the issue and to make it more difficult to end the abuses“ (CINI 1996:22). Arbeit könne für Kinder eine wichtige sozialisierende Funktion übernehmen. Anhand ihrer Arbeit können Kinder ihre Fähigkeiten entwickeln und sich ihr Können bestätigen. Deshalb hat beispielsweise der praktische Unterricht in der Schule eine wichtige Funktion für das Selbstbewusstsein für Kinder. Davon zu unterscheiden ist insbesondere ausbeuterische Kinderarbeit, welche die Entwicklung von Kindern gefährdet, weil sie ihrem Entwicklungsstand unangemessen ist. Dabei wird die Armut, das Fehlen von Bildung oder die Tradition ausgenutzt. Generell lässt sich festhalten, dass Arbeit ausbeuterisch ist, wenn sie auf die Verletzbarkeit von Kindern abzielt und ihre positive Entwicklung nicht intendiert. Arbeitende ‚Straßenkinder‘ berichten von ausbeuterischen Verhältnissen, wobei folgende Zahlen eher zu niedrig anzusehen sind. Aus Angst, den Arbeitsplatz zu verlieren, haben wohl viele von ihnen keine negativen Angaben gemacht: 39,6% fühlen sich unterbezahlt, 40,5% sind überarbeitet, Nachtarbeit müssen 28,8% leisten und 33 % geben an, von ihren Arbeitgebern misshandelt zu werden (vgl. IPER 1992:21; vgl. auch UNICEF (1996), Liebel (1997), Voll (1999 und 2002) zum Thema Kinderarbeit).

Viele Kinder arbeiten an sieben Tagen in der Woche, von morgens um fünf Uhr bis es schon lange dunkel ist. Sie arbeiten in Autowerkstätten und sind dabei Gefahren mechanischer oder chemischer Unfälle ausgesetzt. Verletzungen beim Sammeln wiederverwertbarer Stoffe können in höchstem Grade gesundheitsgefährdend sein. Unfälle am offenen Feuer oder mit kochenden Speisen in den Straßenrestaurants bergen Gefahren, da die Töpfe oft ein Gewicht haben, die Kinder kaum zu halten fähig sind. Bei Unfällen sind sie nicht versichert, schon gar nicht gegen Langzeitfolgen. Von den Arbeitgebern ist keine Kompensation zu erwarten. Kinder werden eher angestellt als Erwachsene, da sie geringer bezahlt werden können, gefügiger sind und sich schlechter organisieren können. Begründungen von Arbeitgebern sind oft die eigene relative Armut und die Notwendigkeit, die niedrigsten Löhne zu bezahlen, um im Wettbewerb bestehen zu können und ökonomisch zu überleben. Andere sind der Auffassung, wenn sie Kindern armer Familien Arbeit geben, helfen sie den Familien, ihr Einkommen zu erhöhen. Sie sind der Auffassung, wenn sie den für sie arbeitenden Kindern Geld, Essen, Kleidung und einen Platz zum Schlafen geben, sind sie fast schon Sozialarbeiter. Andere sehen Kinderarbeit nicht als Problem, sondern als Teil der sozialen Ordnung. „There is, however a darker side to the expectations about children`s work. The more hazardous the job becomes, the

more likely they are to be considered the province of the poor and the disadvantaged or the lower classes!" (CINI 1996:70). Dies eröffnet einen Kreislauf nach unten, in dem viele gefangen sind. Damit bleiben sie in der Etablierte-und-Außenseiter-Beziehung gefangen.

4.3.2.2 Mädchen als ‚Straßenkinder'

Mädchen sollen als eine spezielle Gruppe von ‚Straßenkindern' beschrieben werden, um das Bild, Mädchen seien prinzipiell in der indischen Gesellschaft unterdrückt, zu differenzieren. Es trifft insbesondere für StraßenbewohnerInnen so nicht zu. Es wäre zu untersuchen, inwiefern in einer matrifokalen Sozialstruktur, wie sie Lewis beschreibt und sie für die StraßenbewohnerInnen zutreffend erscheint, Jungen einer geschlechtsspezifischen Benachteiligung ausgesetzt sind, wenn dies auch im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten ist.

Mädchen sind aufgrund ihres Geschlechts benachteiligt, insbesondere, wenn sie auch zu anderen Gruppen benachteiligter Kinder wie den ‚Straßenkindern' oder arbeitenden Kindern gehören. Die indische Gesellschaft idealisiert Jungen aufgrund ihrer Schlüsselrolle beim Bestattungsritual[48], der Weiterführung des väterlichen Geschlechts und aufgrund der Erwartung, dass sie die Eltern im Alter finanziell unterstützen. Insbesondere die ersten beiden Aspekte sind für StraßenbewohnerInnen im Gegensatz zu Etablierten weniger wichtig. Der Aspekt der finanziellen Unterstützung der Eltern im Alter hat für die gesamte Gesellschaft erheblich an Relevanz verloren. Mädchen sind dagegen eine ökonomische Last, weil die Mitgift viele Familien finanziell stark belastet und sie im Falle der Heirat das elterliche Haus verlassen und so der Familie des Mannes ökonomisch Nutzen bringen, nicht jedoch der Herkunftsfamilie. Im Gegensatz zur verbreiteten Annahme, daß dies eine alte Tradition ist, die langsam verschwindet, schreibt Menski (1986:203), dass sie gerade heute in oberen Schichten, die es sich leisten können, exorbitante Ausmaße annimmt, da durch sie sozialer Status erreicht werden kann. Zu der Zeit, als die Kastengrenzen noch weniger durchlässig waren, war dies nicht möglich. Die verschiedenen

[48] Menski (1986:203) zeigt etymologisch, daß *putra* (Sohn) auf ‚Erretter aus der Hölle' zurückgeht. Demnach kann nur ein Sohn im Zuge der Bestattungszeremonie den Vater vor der Hölle bewahren. Zudem erwartet die Familie von ihm im Gegensatz zur Tochter lebenslange Loyalität zu seiner Familie. Zwischen Vater und Sohn besteht „eine die Todesschwelle überschreitende Bindung und gegenseitige Verpflichtung" (Menski, ebd.). Kakar (1988:86) kritisiert die negative Bewertung der Abhängigkeit durch westliche und indische Autoren.

Faktoren der Diskriminierung erklären eine Geschlechtsrate von weniger Mädchen als Jungen in Indien, obwohl es natürlicherweise mehr Mädchen als Jungen geben müsste (1006 Mädchen zu 1000 Jungen). Dieses Geschlechterverhältnis ist allerdings unter den StraßenbewohnerInnen für das weibliche Geschlecht günstiger als in den anderen gesellschaftlichen Schichten. Es zeigt sich, „daß die einzelne Hindufamilie sehr wohl weibliche Nachkommen begrüßt und das weibliche Kind liebevoll und fürsorglich behandelt, daß man sich aber gleichzeitig von vornherein darüber im klaren ist, daß eine Tochter nur Gast für eine Reihe von Jahren ist, heute länger als früher“ (Menski 1986:200). Das bedeutet jedoch nicht, daß die empathische Bindung an Mädchen geringer ist als bei Jungen. „Rituelles Weinen beim Weggang der Tochter wird schon im vedischen Hochzeitsritual erwähnt; es hat noch heute als ‚tension release ritual‘ eine wichtige dramatische Aufgabe und ist oft zu beobachten“ (Menski 1986:200).

4.4. ‚Dichte Beschreibung‘ sozialer und kultureller Normen

Im Folgenden soll versucht werden, kulturelle und soziale Normen von Straßen- und SlumbewohnerInnen zu beschreiben. Dies ist wichtig, da non-formale Bildung sich auf diese sozialen und kulturellen Normen beziehen muss und nicht wie bisher auf die der Etablierten, bedingt vor allem durch den Anspruch des Mainstreaming.

Choudhury (1987) nutzt die Theorie der Kultur der Armut von Lewis (siehe Abschnitt 2.2.5 und 2.2.6) für eine Beschreibung der Kultur der ‚BettlerInnen‘ um Kalighat, einem Tempel zu Ehren der Göttin Kali im Süden Kolkatas. Ihre Ausführungen kann man als ‚dichte Beschreibung‘ nach Geertz bezeichnen. Ihre Beobachtungen und Interpretationen stimmen weitgehend mit meinen überein. Deshalb werden ihre Ergebnisse genutzt und – soweit notwendig – durch eigene Beobachtungen insbesondere der StraßenbewohnerInnen in der Mitte Kolkatas, zum Beispiel in der Nähe des Gariahat Markets in Kolkata ergänzt, differenziert oder auch relativiert. Die Darstellung der Lebenswelt von Straßen- und SlumbewohnerInnen bildet den Ansatzpunkt lebensweltlicher, non-formaler Bildung.

‚BettlerInnen‘ werden in Kolkata als eine Gemeinschaft identifiziert. Jedoch gehen ‚BettlerInnen‘ auch unterschiedlichen (Erwerbs-)Arbeiten nach, für die meisten ist das Betteln ein Zweiteinkommen (Choudhury 1987:38). Dies gilt ebenso für Straßen- und SlumbewohnerInnen. Die Lebenswelt ist ähnlich, nur

die Bezeichnung des Personenkreises ist eine andere, jedoch stark normativ und stigmatisierend.

In der Begriffswahl für die Beobachteten spiegelt sich die Figuration von Etablierten und Außenseitern zwischen der Forscherin Choudhury und ihrer Zielgruppe, da sie zum Establishment derer gehört, die auch Bildungsstrategien für diesen Personenkreis konzipieren.[49] Auf diese Beziehung weist schon ihr Begriff ‚beggar'. Sozialwissenschaftlich ist der Begriff ‚BettlerIn' als eine Reduktion der Persönlichkeit auf eine bestimmte Art des Gelderwerbs inakzeptabel, wenn sie auch einen wesentlichen Anteil des Alltags und damit der Lebenswelt bestimmen mag. Mit dieser Herangehensweise verschließt sich Choudhury auch ein Stück den Weg zu ihrer Zielgruppe. So war es ihr nicht möglich, die Herkunftsdörfer der MigrantInnen zu besuchen. Sie ist empört, dass die Befragten eine Aufwandsentschädigung für ihre Interviews erfragten (Choudhury 1987:12). Es entspricht der Figuration zwischen Etablierten und Außenseitern, sie zu stigmatisieren, wenn sie ihren Vorteil suchen, obwohl dies eine positive Norm der Etablierten ist. Warum sollten sie die Interviews ohne eine Aufwandsentschädigung geben, wissend, dass die InterviewerIn über deutlich mehr Ressourcen verfügt als sie selbst? Es gehört zur empirischen Sozialforschung, dass Probanden von Interviews entschädigt werden sollten. Meine Erfahrungen mit Straßen- und SlumbewohnerInnen sind dagegen anders. Ihren Möglichkeiten entsprechend bereiteten sie Annehmlichkeiten, boten Sitzgelegenheit, Tee und Bisquit während der Interviews an. Es war ihnen wichtig, in ihre Herkunftsdörfer einzuladen. Gleichwohl suchten auch sie ihren Vorteil aus dieser Beziehung zu ziehen, was jedoch als ein allgemeines Merkmal menschlicher Beziehungen, die auf Gegenseitigkeit angelegt sind, interpretiert werden kann.

Choudhury schreibt: „In studying a beggar family which does not have a specific permanent shelter or a steady means of livelihood, we have to get out a step of our stereotypes about families based on stable households living in permanent shelter" (1987:40). Dennoch wird sich zeigen, dass sie Stereotype aus der Sicht der Etablierten bedient. Sie beschreibt umfangreich den Normenverfall in dieser Gemeinschaft (Choudhury 1987:54 und 101), bezugnehmend auf Normen der Etablierten. „The beggars indeed have a 'thin impoverished' culture" (Choudhury 1987:102), stellt sie, die Theorie Lewis' verifizierend, fest.

[49] Zudem wurde die Studie durch das *Ministry of Human Resource Development* veröffentlicht, dessen *Department for Education* die Zuständigkeit für Bildung trägt und ihm als *Anthropological Survey of India* seine Autorität gegeben hat. In einigen Zitaten wurden offensichtliche Druckfehler berichtigt, ohne dies explizit zu markieren.

Dabei hat sie in ihrer Studie Aspekte gefunden, die eine eigene Kultur sichtbar machen und zeigen, dass Lewis' Behauptung, „Armut der Kultur ist zentrales Merkmal der Kultur der Armut", so nicht zutreffend ist (Lewis 1966, in: Rommelspacher 1989:99). Dies entspricht auch nicht der anthropologischen Sichtweise: Es geht nicht darum, die Normen der Gruppe mit denen anderer zu bewerten, sondern ihre eigenen Strukturen und Bedeutungen aufzudecken. Im Folgenden sollen daher vor allem die Aspekte, die eine eigene Kultur konstituieren, im Vordergrund stehen.

Choudhury beschäftigt sich mit den sozioökonomischen Bedingungen, dem sozialen Leben wie Familie, Verwandtschaft, Kaste, Heirat, Sozialisation und Ritualen sowie den Beziehungen zwischen den BewohnerInnen von Kalighat, die dem Betteln nachgehen, und denen, die das nicht tun. Dabei identifiziert sie in den verschiedenen Zusammenhängen Unterschiede zwischen denen, die in Kalighat in dieses Milieu hineingeboren wurden (born-beggars), also Alteingesessene sind, und jenen, die zugezogen sind. Dies ist eine Version der Etablierte-und-Außenseiter-Beziehungen. Die Alteingesessenen bestimmen als Etablierte die kulturellen Normen, auch wenn es nur ein flaches Hierarchiegefälle gibt. Choudhury beobachtet bei den etablierten ‚BettlerInnen' andere kulturelle Normen und Symboliken als bei den zugezogenen, was sie dazu führt, diese als eine eigene Kultur, als eine ‚Kultur der Armut', zu identifizieren: „The beggars are sustained by certain adaptive social and cultural strategies – which may be identified as a way of life" (Choudhury 1987:7). Dies geschehe durch „minimization and modification of conventional norms and adapting distinct emerging norms suited for this typical environment" (Choudhury 1987:103).

Für ihre Studie hat Choudhury 588 Personen befragt. „The beggars belong to different castes and communities with various cultural background" (Choudhury 1987:13) Es handelt sich um eine muslimische Familie und Hindus verschiedener Kasten. Sie sind der gesamten Kastenhierarchie zuzuordnen, auch Brahmanen sind darunter. Dies ist ein Hinweis darauf, daß Personen, die auf der Straße leben und betteln müssen, nicht mit einer bestimmten Kaste gleichzusetzen sind. Die meisten kommen aus südlich von Kolkata gelegenen Dörfern. Auch bei den Straßen- und SlumbewohnerInnen bilden sich Gruppen meist entsprechend den Herkunftsorten, nach sprachlicher und religiöser Zugehörigkeit. Sie sprechen Bengali und Hindi. Die größte Alterskohorte sind Kinder bis zu 15 Jahren und Frauen in der Mehrzahl. Die Alphabetisierung dieser Gruppe ist sehr gering (vgl. Choudhury 1987:22). Dieses Merkmal muss differenziert werden: Straßen- und SlumbewohnerInnen haben ein umfangreiches Wissen, das in ihrer Lebenssituation und Lebenswelt nützlich ist, auch wenn es ihnen an formaler Bildung der Etablierten fehlt. Non-formale Bildung, die diesen Unterschied nicht

beachtet, sondern die Köpfe der ‚Straßenkinder' als eine tabula rasa annimmt, kann nicht lebensweltorientiert sein.

4.4.1. Kaste, Religion und Rites de Passage in Bezug auf Etablierte

Im Sinne der ‚Kultur der Armut' als Subkultur ist das Verhältnis der Straßen- und SlumbewohnerInnen zur Kultur der Etablierten dennoch wichtig. Choudhury nimmt an: „Caste system provides the operational base for social life to the Hindus" (Choudhury 1987:58). Dies ist für Hindus, die Straßen- und SlumbewohnerInnen oder BettlerInnen sind, so nicht zutreffend. So identifiziert sie bei den StraßenbewohnerInnen „a few Hindu families, whose members do not know their caste background" (Choudhury 1987:58). Sie kommt zu dem Schluss: „Caste is not a bar in any aspect of social and economic life […] and it has been noticed that there is no distinction in the behavioural pattern of the high and the low castes […] the members of different castes, who are engaged in begging are rarely conscious about their individual position in the caste hierarchy as reflected in their interactional patterns" (Choudhury 1987:60). Auch die Beziehung zwischen Gläubigen unterschiedlicher Religionen kann relevant sein. Choudhury befragte die Hindus am Kalighat daher zu ihrer Einstellung gegenüber der muslimischen Familie, die mit ihnen zusammen an dieser heiligen Stätte der Hindus lebte. Für viele Etablierte wäre dies ein Stein des Anstoßes, aber „all of them have shown a tolerance towards this Muslim family and said 'who cares about religion or caste, they have come to this sacred place of goddess Kali (Mayer than) to maintain their livelihood'" (Choudhury 1987:58f).

In der Kultur der Etablierten ist auch die Religion als kultureller Aspekt zentral. Wie stehen die TempelbewohnerInnen zur Religion? „We do not really think much about it, people say one who does pap goes to hell and with punya, one reaches heaven." Eine BewohnerIn antwortete auf die Frage, ob sie die GöttInnen verehrt: „We are staying at the seat of mother Kali, so what's the use of worship?" (Choudhury 1987:72). Doch sind vielerorts kleine Straßenaltäre, gebaut von StraßenbewohnerInnen, an denen sie ihren Gottesdienst abhalten. Gerade in schwierigen Lebenssituationen lassen sie sich von der Religion leiten. „Most of the beggars have come to Kalighat, due to sacred attraction of this place as they feel that, in such a sacred area none would have to live without food" (Choudhury 1987:97). Auch ist der Glaube, dass sie in diesem Leben, aufgrund ihres schlechten Karmas aus dem letzten, ihrer Lage nicht mehr entfliehen können, vorhanden. Dennoch haben sie, im Gegensatz zu den Etablierten, einen sehr pragmatischen Bezug zur Religion. Gerade am Tempel

der Göttin Kali zu leben hat auch den sehr pragmatischen Grund, dass höherkastige Hindus Almosen geben, damit sie ihr Karma aufbessern. Dies tun sie im Zusammenhang ihres Gottesdienstes in einem Tempel. Diese Almosen können sie hier bekommen.

Neben dem Kastensystem als soziale Ordnung und der Religion enthalten auch die *rites des passage* wie Geburt, Heirat und Tod wichtige Merkmale kultureller Symbolik. Choudhury (1987) beschreibt, dass ihre InterviewpartnerInnen ihnen keinen ähnlichen Stellenwert wie die Etablierten beimessen. „Many of them notably the born-beggars do not perform any ritual or observe any taboo“ (Choudhury 1987:83).

Partnerschaftliche Beziehungen sind ein wichtiger Aspekt von Kultur. Choudhury fand viele Männer unverheiratet. Wie kommt das, obwohl in Indien die Heirat von den Eltern arrangiert wird? „In fact, in many cases they said that, since they have no money and little control over their sons or daughters, they are least aware or interested in arranging their marriages“ (Choudhury 1987:51f). Die Ehen der InterviewpartnerInnen erscheinen oft informell: „Social recognized marriage is not always an ‘essential’ institution either for begetting a child or for establishment of a new family unit“ (Choudhury 1987:54). Doch was heißt informell? Sind es nicht nur andere Formen des Eheschlusses? Obwohl sie keine traditionellen Riten durchführen, ist ihnen der Zuspruch der für sie relevanten Personen wichtig. „The informal marriages may not be called as anomic […] But a man and a woman living as husband and wife at a given point of time without any formal social ceremony are accepted by the local beggar community and also by the non-beggar neighbouring population“ (Choudhury 1987:102).

„Intercaste marriage is not at all popular among those who were married at their native places. But in case of marriages held at Kalighat, inter-caste marriages are often practiced“ (Choudhury 1987:60f). Da die BewohnerInnen der Gariahat Road jedoch stärker in ihren Heimatdörfern verwurzelt sind, sind bei ihnen diese Beobachtungen nicht zu machen. Ihr Anspruch ist, dass die Ehen lebenslang halten. Zu vermuten ist, dass außereheliche sexuelle Kontakte gering sind. Hinsichtlich ihrer Kinder lässt sich jedoch auch eine Adaption dieser Normen wie sie Choudhury beschreibt, beobachten: Junge Frauen in der Gariahat Road sind teilweise mit 16 Jahren schon das zweite Mal verheiratet.

„It is obvious that in the life of the beggars earning of daily bread is the primary and the vital issue. After that, they find very little leisure to follow the other social and cultural pursuits of life“ (Choudhury 1987:83). Hier ist zu fragen, ob es nur der Umstand des Überlebenskampfes ist, der sie von den

Ritualen abhält, oder ob sie in der Lebenswelt der Straßen- und SlumbewohnerInnen ohne besondere Bedeutung sind, weil sie für sie keinen Sinn erfüllen. Choudhury (1987:34) schreibt, und dies deckt sich mit eigenen Beobachtungen, dass sie durchaus freie Zeit haben. Die StraßenbewohnerInnen der Gariahat Road fahren möglichst einmal in der Woche zu ihren Verwandten in ihr Dorf, wo sie herkommen. Offensichtlich ist ihnen dies wichtiger als hinduistische Rituale zu vollziehen, zumal deutlich wurde, dass ihre kulturellen Handlungen eher pragmatisch als mystisch zu beschreiben sind. Den Ritualen der Hindus zu folgen, verspricht für sie kein Zugehörigkeitsgefühl. Die hinduistische Weltsicht sieht sie als Bestrafte aufgrund Fehlverhaltens im früheren Leben.

4.4.2. Familien- und Gruppenleben, Hierarchien und Stellung der Frau

Das Leben von Gemeinschaft, insbesondere von Familie kann als eine zentrale Norm von Straßen- und SlumbewohnerInnen interpretiert werden. Im Gegensatz zu den Familien, die Lewis beobachtet hat, um die Theorie der Kultur der Armut zu entwerfen, handelt es sich auch nicht um sog. ‚Restfamilien', wo der Ehemann bzw. Vater fehlt. Entsprechend der Kultur der Armut ist die Kleinfamilie der Prototyp bei StraßenbewohnerInnen, „which indicates inability of the beggars to construct large kin-based household and familial units" (Choudhury 1987:40). Dies ist aus indischer Sicht der Großfamilien möglicherweise richtig,[50] jedoch gibt es zumeist bei Straßen- und SlumbewohnerInnen weitreichendere Familienbeziehungen als zum Beispiel in westlichen Ländern. Ist dies als Unfähigkeit zu werten oder besteht im Zusammenhang mit der Lebenswelt von StraßenbewohnerInnen kein Bedarf an Großfamilien? „The pivotal kin roles in the beggar families (husband-wife, between siblings, parents-children, etc.) have very limited behavioural content, because each of the family members begins to earn from very early age. So they need not depend on one another like that of the traditional families" (Choudhury 1987:47). Die soziale Sicherheit, bei Etablierten durch die Großfamilie vermittelt, wird unter Straßen- und SlumbewohnerInnen durch die Kernfamilie, andernfalls durch weiter entfernte Familienmitglieder oder in Nachbarschaftshilfe erbracht, wenn sie überhaupt erbracht werden kann. Für Straßen- und SlumbewohnerInnen besteht im Gegensatz zu den Etablierten keine strikte Trennung zwischen Familie und Nachbarschaft. Nachbarschaftshilfe ist unter Etablierten unüblich, auch wegen der sozialen Zugehörigkeit und zum Schutze der familiären Privatsphäre. Ist der

[50] Zum Wandel der Großfamilie (*joint family*) zur Nuklearfamilie allgemein in Indien, vgl. Menski (1986:206).

Nachbar nicht aus derselben oder einer höheren Kaste, darf beispielsweise kein Essen von ihm angenommen werden. Für Straßen- und SlumbewohnerInnen spielen solche Normen hingegen keine Rolle. „Each group consists of families and non-familial single units which in a few cases are related to each other by some relations, either consanguine or affinial“ (Choudhury 1987:64). So kommt es zum Beispiel, „when a family leaves the abode temporarily the other families reside nearby, watch their property and protect their abode which they left behind“ (Choudhury 1987:66). Interaktionen finden hauptsächlich innerhalb eine solchen Gruppe statt, obwohl es auch intergruppale Interaktionen gibt. Gleichzeitig finden vor allem territoriale Abgrenzungen statt. „There is an uncodified law or conventional practice among themselves which govern or limit their area“ (Choudhury 1987:66). Für Kinder spielen diese Grenzen dagegen keine Rolle: „The group affiliation, in no way, influences the selection of playmates“ (Choudhury 1987:69), es sei denn am Abend zuvor hat eine Auseinandersetzung stattgefunden, dann mag es für einen Tag lang Restriktionen geben. Die sozialen Gruppen innerhalb der Gemeinschaft haben eine flache Hierarchie. Entscheidungen werden verhandelt und nicht autoritär durchgesetzt: „There is no single leader who has an overall influence over the beggars of Kalighat and they rarely refer anyone as there leader“ (Choudhury 1987:66). Der Grund ist, dass keiner über entsprechende ökonomische oder soziale Sanktionsmöglichkeiten verfügt. Das heißt nicht, dass einige Mitglieder von Gruppen besonderen Respekt genießen, insbesondere Frauen, wenn sie in Auseinandersetzungen gut vermitteln können. Dieser Aushandlungsprozess führt zu der Beobachtung, dass Straßen- und SlumbewohnerInnen viel streiten würden. Dies ist nicht nötig, wenn Entscheidungen autoritär durchgesetzt werden. Wichtig für das Familien- und Gruppenleben ist die Stellung der Frau: “The matrifocal tendency and relative dominance of females in the family is another emerging trend“ (Choudhury 1987:102): Anders als bei Etablierten sind bei Straßen- und SlumbewohnerInnen Mann und Frau gleichermaßen für die Versorgung der Familie zuständig. „In addition, wife’s authority seems to be more important than the other members, even more than the husband. For rearing the children normally restricted to the very young ones, the husband and wife do it by turns when one of them is free. Wife is also to protect physically her family members in quarrels with neighbouring beggar-families or during any other dispute situation“ (Choudhury 1987:45f). Bildung, die traditionell auf autoritären, patriarchalen Strukturen aufbaut, widerspricht damit der Lebenswelt dieser ‚Straßenkinder‘. Daraus können auch Autoritätsprobleme in der formalen Schule erwachsen, wenn ‚Straßenkinder‘ im Gegensatz zu etablierten Kindern LehrerInnen nicht per se als Autorität anerkennen, sondern diese sich ihre Autorität

erst erarbeiten müssen. Das ist umso mehr der Fall, da die überwiegende Zahl der Lehrenden im formalen Schulsystem männlich ist und sie nicht nur als Lehrer, sondern auch als Männer entsprechenden Respekt erwarten, der bei Etablierten kulturell kodiert ist, nicht aber bei Straßen- und SlumbewohnerInnen.

4.4.3. Eltern und ihre Kinder

„Among the beggars of Kalighat, the family life is very loose, brittle and individualistic in nature" (Choudhury 1987:62). Die Kinder lernen schon sehr früh, ihren eigenen Lebensunterhalt zu verdienen: „They [die Eltern, d. A.] are little worried about their children, even the young ones, since the parents know quite well that children are in a position to maintain their livelihood by begging" (Choudhury 1987:44). Kinder sind dadurch schon sehr früh selbständig und unabhängig. „From the very young age, they move around for the greater part of the day quite independently" (Choudhury 1987:46). Dies sieht sie im Vergleich zwischen den zugezogenen und alteingesessenen BettlerInnen als spezifische Kultur: „Normally the bond between parents and children is feeble among the beggars which is more conspicuous among the born-beggars. The born-beggars are least conscious about their children and maintain a typical non-interfering attitude" (Choudhury 1987:96). Dieses ‚non-interfering attitude', entspricht jedoch auch grundsätzlich bis zu einem bestimmten Alter dem hinduistischen Kindheitsbild (s.o.). „In this extremely impoverished situation love, affection and obedience do not find full expression in the beggar families. Specific relationship of husband-wife, parents-children are not lacking but appear to be feebly developed among them. The beggar children are constrained by very few supra-familial social sanctions" (Choudhury 1987:47). Diese Einschätzung macht sie wieder deutlich aus der Sicht der Etablierten: Supra-familiäre Sanktionen beziehen sich auf die Großfamilie, die es bei Straßen- und SlumbewohnerInnen in dieser Größe oft nicht gibt. Bei den Etablierten ist bspw. die Autorität des Onkels der des Vaters fast gleichbedeutend. Straßen- und SlumbewohnerInnen haben durchaus Formen der Liebe und Zuneigung, nur ihre Symbole unterscheiden sich von denen der Etablierten. Ob die Kultur des Sich-Nichteinmischens und das ständige Korrigieren der Kinder, wie dies Etablierte tun, so interpretiert werden kann, dass es nur eine schwache Beziehung zwischen Eltern und Kindern gibt, wie dies Choudhury tut, ist fraglich. Während Etablierte Gehorsam und das Korrigieren kindlicher Äußerungen als Teil ihrer Zuneigung verstehen, kann bei StraßenbewohnerInnen beobachtet werden, dass sich bei ihnen diese Zuneigung in der Achtung des Kindes als eigenständige

Person äußert, wenngleich dies auch damit einhergeht, dass es keine geschützte Kindheit gibt, sondern Kinder als kleine Erwachsene wahrgenommen werden. Das entspricht auch einer allgemein flacheren Hierarchie als bei den Etablierten. Die Etablierte Choudhury führt dies zu der Aussage: „Often the parents care little for their children and children also show little respect for their parents […] Unlike in a traditional society among the beggars the lack of respect and obedience among younger members towards the senior members are met with little resistance, criticism and pressure“ (Choudhury 1987:62). Choudhury fehlt hier deutlich der Gehorsam, den sie aus der Norm der Etablierten heraus bewertet: „In fact this ‘go anywhere’ or ‘behave as you like’ tendency has developed among the beggar-children in such a way that they do not bother about ridiculing or showing ugly gesture to the elders“ (Choudhury 1987:62). Dies entspricht dem Stigma, die Kinder seien unerzogen, obwohl sich Choudhury von Stereotypen lösen wollte. Zusammenfassend stellt sie fest: „The whole socialization process may appear simply as normless to an outsider, to the beggars, this is the rule of their society which one learns throughout his life. The beggars say ‘What is the norm? What we would do or follow, is our norm, who is going to take note of it?’“ (Choudhury 1987:63). Diese Beschreibung kann jedoch auch zu der Erkenntnis führen, dass es eine kulturelle Norm von Straßen- und SlumbewohnerInnen ist, Gefühle direkt zu artikulieren und nicht zu taktieren, was den Etablierten fremd ist. Straßen- und SlumbewohnerInnen können jedoch durchaus taktieren, wenn es für sie sinnvoll oder nützlich ist.

Im Sinne der Kritik an der ‚Kultur der Armut‘ und dem Begriff ‚Straßenkind‘ als negative Beschreibungen ist zu entgegnen: Die Kinder haben sich in ihrer Lebenswelt eingerichtet. Es ist eine Kultur der ‚Armut‘, aber auch der ‚Lebensfreude‘. Die Kinder haben erstaunliche Formen der Selbstbestätigung gefunden. Trotz ihrer oft schweren und entmutigenden Arbeit singen, tanzen und spielen sie, um ihre Identität und ihre Zusammengehörigkeit zu bestätigen. Ein sehr populäres Spiel unter ‚Straßenkindern‘ ist beispielsweise ‚Carrom Board‘, ein Gesellschaftsspiel, das sie gern ausgiebig miteinander spielen. Trotz ihrer prekären Lebenssituation genießen sie auch die Freiheit der Straße und sind sehr aktiv. Sie sind Opfer gesellschaftlicher Ausgrenzung, aber sie haben Formen gefunden, sich nicht entmutigen zu lassen.

4.4.4. Ressourcen und Investitionen

Den Umgang mit Ressourcen und Geld beschreibt Choudhury trotz der ökonomischen Schwierigkeiten als relativ „unbekümmert“. „Naturally the beggars

by their nature are self-dependent and are not afraid of the uncertainties of next day's earning" (Choudhury 1987:3). „In fact just like their unsystematic way of life, their expenditure is quite often not planned and balanced with their earnings" (Choudhury 1987:38). Sie widerspricht damit ihrer Annahme einer ‚Kultur der Armut', nach deren Theorie diese Subkultur nicht ‚unsystematisch' sein dürfte, sondern einem eigenen System folgt. Dies entspricht auch den eigenen Beobachtungen. Es ist schwer, nicht mehr auszugeben, als eingenommen wurde, wenn der Hunger gerade der Kinder nicht gestillt ist. Das Jonglieren mit Geld ist eine Fähigkeit, um mit finanzieller Unsicherheit klarzukommen. Die finanziellen Ressourcen reichen kaum, um die Grundbedürfnisse zu stillen. Daher müssen sie sehr genau rechnen und ihre Ausgaben den Einnahmen angleichen. Wenn sie genug Geld haben, senden sie es an Verwandte in ihren Heimatdörfern oder geben Kleinkredite ohne Zinsaufschlag an Bedürftigere (vgl. Choudhury 1987:39). Dies widerspricht ihrer Behauptung in diesem Zusammenhang: „A somewhat hedonistic approach is noticed among them" (Choudhury 1987:3). Wie Choudhury im Kontext von Straßen- und SlumbewohnerInnen von hedonistischer Einstellung sprechen kann, erschließt sich nicht. Sie sind weit entfernt davon, ausreichende Ressourcen für eine hedonistische Lebensweise zu haben. Choudhury schreibt, sie sind unfähig, Geld zu sparen. Gewiß versuchen sie, mit ihren kärglichen Einnahmen nicht nur den Alltag zu bewältigen, sondern sich auch zum Beispiel kulturelle Wünsche zu erfüllen. So geben sie laut Choudhury Geld für überteuerte Statussymbole aus: „They do not bother to purchase tickets of higher class in high black-market rate for a movie" (Choudhury 1987:34). Jeder Mensch hat ein elementares Bedürfnis, zugehörig zu sein. Dies ist auch ein zentrales Element der Theorien von Dahrendorf und Elias. Ligaturen spiegeln Zugehörigkeit. Emotionale Zugehörigkeit kann teilweise auch über Statussymbole erzeugt werden. Dies kann sein, ins Kino gehen zu können. Bollywood-Filme sind Indien ein Medium, über das sich die indische Nation eint. Es sind Filme, die jedeR gesehen haben muss, um dazuzugehören, um mitreden zu können. Daher hat dies nichts mit einem hedonistischen Lebensstil zu tun, Karten für einen Kinofilm zu kaufen, auch wenn sie nur auf dem Schwarzmarkt zu erwerben und dem entsprechend teuer sind. Für die Forscherin Choudhury besteht ihr Statussymbol in einem hohen Bildungsniveau. Ein hohes Bildungsniveau setzt aber Sicherheit und die Möglichkeit zur Zukunftsplanung voraus. Zudem hat die Erfahrung Straßen- und SlumbewohnerInnen gelehrt, dass sich Pläne durch externe Interventionen oft nicht umsetzen lassen. Dies wäre aber Voraussetzung, um Investitionen zu tätigen, für die es sich lohnte, zu sparen. Dies kann auch Ursache für die Gegenwartsorientierung und fehlende Zukunftsplanung sein (Choudhury 1987:101). Auch non-formale Bildung muss berück-

sichtigen, dass Bildung eine Investition ist, die (längerfristige) Sicherheit voraussetzt.

4.5. Interaktionen von Etablierten und Außenseitern

„Most city dwellers would prefer the children to be out of their sight, as they feel uncomfortable when the children are around and even consider their presence as undesirable for themselves as well as their children. Shopkeepers view them as a nuisance and potential pilferers, government officials consider them as a headache, while the police look at them with suspicion“ (Bose 2003:273). Das Zitat zeigt, dass ‚Straßenkinder' mit diskriminierenden Klischees behaftet sind. Damit werden sie entsprechend der Theorie über die Beziehung zwischen Etablierten und Außenseitern stigmatisiert: Sie wollen nicht arbeiten, sie sind faul, parasitär, kulturlos, schmutzig etc. Diese Stigmatisierung ist eine Abwehr des vermeintlichen Angriffs auf die eigene Kultur der Etablierten. Auf dem Markt der Gariahat Road war oft zu erleben, dass etablierte Eltern sofort ihre Kinder zu sich riefen und schnellstmöglich verschwanden, wohl aufgrund der Angst, ihre Kinder könnten sich irgendwie bei den ‚Straßenkindern' (entsprechend Elias: ‚anomisch') anstecken. Andererseits gibt es das entgegengesetzte Extrem einer Romantisierung: Sie seien ganz besonders freie Menschen. Dazwischen gibt es eine Position, die ‚Straßenkinder' meist als Opfer und Hilfsbedürftige degradiert und damit ihre eigene Persönlichkeit negiert.[51] Die letzte Position ist oft die, von der aus Leistungen für ‚Straßenkinder' konzipiert werden.

Straßen- und SlumbewohnerInnen treten neben der Arbeit insbesondere durch das Betteln mit den Etablierten in Kontakt: „The beggars are fully aware of this over-all Hind cultural milieu of tirtha-dan-punya [etwa: Almosen für Sündenvergabe, d. A.], and know that their presence in such situations is essential even in the interest of the devotees as the devotees get the scope for earning punya by giving alms to the beggars after performing the worship […] Thus the religious world is closely interwoven with earning among the beggars“ (Choudhury 1987:97). Dieser religiöse Glaube hat das Betteln als Gelderwerbsmöglichkeit forciert, andererseits werden diejenigen, durch die der gläubige Hindu punya als Gegenwert erhält, stigmatisiert. So gesehen ist das Almosen eine kleine Ent-

[51] Die Sorge um die Kinder kann auch Wut auf die Eltern auslösen: „Ich verstehe nicht, wie diese Menschen ihren Kindern das Leben auf der Straße antun können.“ S. Srimal, Vorsitzender einer Hilfsorganisation, in einem Gespräch im März 2009 in Kolkata.

schädigung für die Unterdrückung. Der Etablierte macht sich damit frei von seiner Schuld.

Laut Choudhury empfanden ihre InterviewpartnerInnen das Betteln nicht als stigmatisierend: „To the born-beggars and the other beggars, who are living here for quite sometime, the profession is not at all degrading although it involves asking for alms without doing any work depending on the mercy of others for their subsistence“ (Choudhury 1987:97). In diesem Punkt weichen die Beobachtungen Choudhurys von den eigenen deutlich ab. So haben die Kinder gesagt, dass sie ihre Arbeit, sowohl das Betteln als auch andere Tätigkeiten entwürdigend empfinden, was auch anhand von Gesten beobachtet werden konnte. Dies betrifft beispielsweise das Anbieten von Räucherstäbchen, da die Qualität relative schlecht ist und die Käufer sie nur aus Mitleid kaufen oder, wenn ein Kind mit schmerzverzerrtem Gesicht an der Autoscheibe kratzt, die Hand immer wieder zum Mund führt und bettelt: „Babu, ami kitchu khai ni, ami kiddhe lagtche, nin!“ (Übersetzung: Babu, ich habe noch nichts gegessen, ich bin hungrig, nehmen Sie!). Die schmächtigen Mädchen tragen dabei oft Babys auf ihrem Arm, auch wenn sie diese kaum halten können, um das Mitleid noch ein bisschen mehr herauszufordern. Ein 16jähriger Junge erzählte stolz, er habe es geschafft, vom Handel mit Räucherstäbchen auf Süßigkeiten umzusteigen. Nun müsse er nicht mehr betteln, dass sie gekauft werden, sondern er werde gefragt. Dies hat ihm einen Zuwachs an Selbstbewusstsein gegeben. Als ‚Lehrer‘ bezeichnet er einen Mann, der ihm zeigt, wie er kreativ Geld verdienen kann. Dieser ‚Lehrer‘ ist aber weder in formalen oder in non-formalen Schulen aktiv, es gibt solche Lehrer nicht in Schulen. Allerdings ist er auch eher eine Ausnahme. „The born-beggars have taken their fate and profession as their only legitimate and proper way of living“ (Choudhury 1987:98). Die StraßenbewohnerInnen nehmen mentale und materielle Unterstützung gerne an. Auf die Angebote jedoch, mit ihnen Arbeit zu organisieren, statt zu betteln, antworten sie auch: „Wir sind Bettler und wir werden immer Bettler bleiben“. Auf meine Frage, wie sich dies auf ihren Stolz auswirkt, antworten sie: „Stolz ist nichts für arme Leute.“

„The beggars are aware that they are looked down upon by the larger society and at the initial stage of their entry to the profession they do not aspire for an escape from the situation. But gradually they learn to accept their fate and develop an ethos of living for the present without much thought for the past or the future“ (Choudhury 1987:102). Sie verachten die Etablierten oder sie sind ihnen gleichgültig. „The beggars have apathy and cynicism about the neighbouring non-beggar cultures, dominant class and the country and nation at large“ (Choudhury 1987:102).

Wie gestaltet sich die Beziehung zum Staat als Institution der Etablierten wie es auch non-formale Bildungseinrichtungen sind? Nach Lewis ist sie entsprechend der ‚Kultur der Armut' von extremen Misstrauen geprägt. Dies lässt sich auch hier feststellen und ist durchaus begründet. Die Stadtregierung versucht, die Straßenfamilien zu vertreiben, indem regelmäßig die Straßen abgefahren werden, gewaltsam Hab und Gut konfisziert wird und die Mitglieder der Straßenfamilien inhaftiert werden. „They often behave very atrociously beating them and throwing away their meagre belongings and threatening to put them behind bars if they insist on staying there" (IPER 1992:23). Damit wird ihnen ein materieller Aufstieg unmöglich gemacht. Kaum ist ein Moskitonetz oder ein warmer Pullover für die Kinder beschafft, ist er wieder weg und das Ansparen dafür geht von vorne los. Solche Erfahrungen sind es, die den Sinn von Investitionen grundsätzlich infrage stellen. Gerade wenn einem Kind das einzige Spielzeug genommen wird, brennt sich dies im Gedächtnis ein. Die Erfahrung lehrt, maximal den eigenen Körper als Eigentum betrachten zu können, oft nicht mal diesen. „They often have an encounter with the police and the corporation people who come to them only to throw them out of their street corner almost to nowhere. This in fact is their only experience of the government of the country which appears to them as a hostile body bent upon to wipe them out of their existence. That is why whenever any governmental or non-governmental agency approaches them with any suggestion or offer of service they totally distrust it and treat it with great suspicion" (IPER 1992:16). 77% der StraßenbewohnerInnen gaben an, von der Polizei und 73% von sonstigen Ordnungshütern (‚corporation people') schikaniert worden zu sein, ob das Belästigung, Gelderpressung oder physische Gewalt war. Der Kultur der Armut, wie sie Lewis beschrieben hat, ist Misstrauen gegenüber den Etablierten und dem Staat nicht grundlos immanent. Wenn Indien diese Kinder für Bildung gewinnen will, so muss er verlorenes Vertrauen wieder aufbauen.

Die Etablierten fassen Straßen- und SlumbewohnerInnen als Angriff auf ihre Kultur und ihren Sozialraum auf. „Die wachsende Verstädterung Indiens gilt als wichtiger Indikator von Unterentwicklung" (Jessen 1997:27). Diese Aussage muss differenziert werden: Sie ist Indikator der Unterentwicklung auf dem Lande, aber Urbanisierung ist ein Merkmal von Entwicklung und Migration, ein Prozess sich modernisierender Gesellschaften. Industriegesellschaften brauchen starke städtische Strukturen. Auf Migration muss reagiert und Integration gefördert werden, damit daraus kein sozialer Sprengstoff entsteht. Die Leistung der Straßenfamilien zu migrieren, sich aus dem gewohnten sozialen Kontext zu lösen, weil sie Entwicklung anstreben, wird in keiner Weise anerkannt. Dass sie es sind, die die Straßen von Verschmutzung befreien oder die Haushalte der

Etablierten für Hungerlöhne führen, damit deren Frauen und Männer arbeiten können, wird nicht in die Bewertung einbezogen. Grund für diese Haltung ist nicht die Modernisierung und Entwicklung des Landes, sondern die Marginalisierung der indischen Außenseiter, die im Übrigen die Mehrheit der indischen Bevölkerung stellen. Da sie in der Mehrheit sind, wird ihnen auch ihr Kinderreichtum zum Vorwurf gemacht, insbesondere den MuslimInnen. Kinderreichtum wird in Indien nicht von den Armen selbst, sondern von den Etablierten als Problem empfunden. Man kann dies vielleicht als Angst vor einer demographischen Aggression verstehen. Daher wird als ein Grund für Unterentwicklung auch die sog. Bevölkerungsexplosion genannt. In der Tat nimmt die Bevölkerungszahl in Indien zu. Jedoch ist der Anteil der bis sechsjährigen Kinder an der Gesamtbevölkerung Indiens von 18% im Jahr 1991 über 16% im Jahr 2001 (164 Mill.) auf 13 % im Jahr 2011 (159 Mill.) gesunken (vgl. Government of India 2011a). Damit hat sich der Trend umgedreht. Auch die Bevölkerungsdichte ist moderat. Sie entspricht ungefähr der europäischen, wo das Gegenteil einer Bevölkerungsexplosion, der ausbleibende Nachwuchs, beklagt wird. Eine junge Gesellschaft hat viel Potential zur Modernisierung, Entwicklung und Erweiterung von Lebenschancen. Die Marginalisierung jedoch funktioniert besser, wenn die Außenseiter auf dem Lande, weit weg von den Schaltstellen der Macht leben. Die Aggression der Etablierten gegenüber den ‚Encroachers' (etwa: Eindringlinge), wie Straßenfamilien von den Etablierten genannt werden, kann als Indikator gewertet werden, dass hier Machtkämpfe, die den Außenseitern mehr Macht geben, ausgetragen werden. Ausgehend von der Etablierten-Außenseiter-Theorie können Straßenfamilien also in gewisser Weise als Avantgarde für sozialen Wandel angesehen werden. Diese Sichtweise dreht das Bild, das die indische Gesellschaft von Straßen- und SlumbewohnerInnen hat, in ihr Gegenteil um. Von diesem Bild aber muss non-formale Bildung ausgehen, um ihre Lebenschancen zu erweitern.

4.6. Zwischenergebnis: Die Lebenswelt von Straßen- und SlumbewohnerInnen

Der Anspruch der UNESCO-Strategie ‚Education for All' ist es, ‚Menschliche Entwicklung' voranzutreiben. Um zu klären, was das heißt, wurde im ersten Teil die hinter dem Konzept ‚Menschliche Entwicklung' liegende Theorie von Amartya Sen zu den Verwirklichungschancen eingeführt und mit der Theorie der Lebenschancen von Dahrendorf erweitert. Insbesondere mit den Theorien von Elias, Schutz und Luckmann wurde näher ausgeleuchtet, was Sen als die

‚persönlichen und sozialen Umstände', die Verwirklichungschancen bedingen und Dahrendorf als die Ligaturen beschreibt, die mit den Optionen eine Funktion bilden, die er Lebenschancen nennt. Elias nimmt bei der Bestimmung der sozialen Bezüge die gesellschaftliche Perspektive ein, wie Gruppen miteinander agieren und wie Machtbeziehungen zwischen Etablierten und Außenseitern entstehen und funktionieren. Um ihre Macht zu erhalten, setzen die Etablierten Stigmatisierungsstrategien ein. Schütz und Luckmann beschreiben, wie aus Erfahrungen das Bewusstsein des Individuums von der Welt entsteht. Dieses Alltagswissen, die Lebenswelt wird sozial vermittelt, in der Familie, in der Gemeinschaft und auch im gesellschaftlichen Kontext der Figurationen zwischen Etablierten und Außenseitern. Aus typischen Erfahrungen generieren sich typische Erwartungen. Aus der sozialen Kommunikation über die Lebenswelt entstehen auch kulturelle und soziale Normen. Für Menschen, die in Armut leben, hat Lewis eine Theorie der ‚Kultur der Armut' aufgestellt. Soziale und kulturelle Normen stellen Ligaturen dar, die nach Dahrendorf mit den Optionen eine Funktion darstellen, die er Lebenschancen nennt. Nach Sen sind es die ‚persönlichen und sozialen Umstände' die Verwirklichungschancen bedingen.

Vor diesem theoretischen Hintergrund wurde in diesem Teil die Lebenswelt der Zielgruppe von ‚Education for All', deren Verwirklichungs- und Lebenschancen durch Bildung erweitert werden sollen, skizziert. Dabei wurde die Lebensbedingungen von ‚Straßenkindern', die sich auf ihren Erfahrungskontext und damit auf ihre Lebenswelt auswirken, also ihre Ligaturen konstituieren, dargestellt, aber auch die kulturellen und sozialen Normen beschrieben, mithilfe derer sie ihren Alltag bewältigen. Dabei gab es – insbesondere bei Zuhilfenahme von Quellen – verschiedentlich Anlass, stigmatisierende Beschreibungen zu reflektieren. Stigmatisierung nutzen Etablierte laut Elias, um ihre Macht zu erhalten. Dies betrifft zunächst den Begriff der ‚Straßenkinder' als solchen, dem ein Stigma anhaftet, aber auch die ‚Dichte Beschreibung' der Lebenswelt der BettlerInnen von Kalighat durch die etablierte Forscherin Choudhury, die bei der Beschreibung der Kultur vor dem theoretischen Hintergrund von Lewis, insbesondere bei ihren Interpretationen, stigmatisierenden Annahmen teilweise nicht ausweichen konnte. Der Begriff ‚Straßenkinder' ist sehr umstritten. Gerade da Kinder von SlumbewohnerInnen nicht auf der Straße leben, sondern in – wenn auch sehr engen – Behausungen und der Begriff ‚Straße' mit einem Stigma besetzt ist, wäre es angemessener, sie als benachteiligte Kinder oder Kinder einkommensschwacher Eltern zu bezeichnen oder als Kinder mit Migrationsgeschichte, da dies ein verbindendes Merkmal ihrer Familien ist. Choudhury bezeichnet ihre InterviewpartnerInnen mit dem Begriff ‚Bettler', der sie nicht nur auf ihre Einkommensquelle reduziert, sondern aufgrund seiner

stigmatisierenden Wirkung schon die Möglichkeiten einer positiven Interpretation ihrer Lebenswelt einschränkt. Ferner interpretiert sie beispielsweise die Eigenständigkeit der ‚Straßenkinder' als ‚non-interfering attitude' der Eltern oder ihr Bedürfnis dazuzugehören, das sie unter anderem durch den Erwerb von Statussymbolen umsetzen, als ‚hedonictic approach'. Choudhury lässt sich leiten von der Feststellung Lewis, Armut der Kultur sei ein wesentliches Merkmal der Kultur der Armut. Aber stimmt dies? Ist dies nicht ein Ausdruck der Stigmatisierung? Gewiss, Straßen- und SlumbewohnerInnen folgen den Regeln der hinduistischen Mehrheitsgesellschaft nicht. Die Kaste spielt für sie kaum eine Rolle, auch Religion nicht, sie leben in Armut zusammen, helfen sich gegenseitig, ob als Familienangehörige oder Nachbarn. Die Regel frommer Hindus zum Beispiel, kein Essen von anderen anzunehmen, die einer niedrigeren Kaste angehören, ist für sie nicht befolgbar. Sie haben flache Hierarchien, sie haben keine Autoritäten und keine Führer, jeder ist für sich selbst verantwortlich. Auch befolgen sie nur eingeschränkt Rituale, wie Choudhury feststellt. Eine Hochzeit mit Hunderten von Gästen zu feiern, wie es in bessergestellten Familien üblich ist, die zumindest verpflegt werden wollen, ruiniert teilweise schon Mittelschichtsfamilien. Für Straßen- und SlumbewohnerInnen ist dies nicht umsetzbar. Darin jedoch eine Armut der Kultur erkennen zu wollen, wird den sozialen und kulturellen Normen der Straßen- und SlumbewohnerInnen nicht gerecht. Ebenso wenig wie die Unterstellung, sie würden ihre Kinder nicht lieben, da sie diese nicht ständig korrigieren und ihnen hinduistische Verhaltensweisen beibringen. Das Befolgen kultureller Regeln und Rituale setzt auch ökonomische und soziale Sicherheit voraus. Die Etablierten verständigen sich darüber und ihre gegenseitige Achtung wächst im Befolgen der Rituale. Es entsteht die Kohäsion der Gruppe, die Elias als zentral für die Besetzung von Machtpositionen benennt. Straßen- und SlumbewohnerInnen müssen mit kulturellen Regeln jedoch je nach sozialer und ökonomischer Situation flexibel umgehen. Dies zeigt sich in ihren Normen. Ihre Kultur ist jedoch deshalb nicht ärmer als die der Etablierten. Sie lässt Freiräume, die sich Etablierte auf andere Weise beschaffen können.

Der gesellschaftliche Blick auf Straßen- und SlumbewohnerInnen spiegelt sich in dem Begriff ‚Encroacher' (Eindringlinge). Die Etablierten sehen sie als Eindringlinge, sie interpretieren die bloße Anwesenheit als eine Zumutung, als ein Angriff auf ihren Sozialraum, so wie es Elias beschrieben hat. Aus Sicht der Straßen- und SlumbewohnerInnen ist die Flucht und Migration nach Kolkata jedoch als ein Versuch zu verstehen, für sich Verwirklichungs- und Lebenschancen zu eröffnen, sich sozial und ökonomisch Möglichkeiten zu eröffnen; den traditionellen Restriktionen des Dorfes zu entfliehen, im Falle der Flüchtlin-

ge aus Bangladesch politischer und religiöser Unterdrückung oder sogar dem Tod zu entfliehen. Sie kommen vielfach als landlose Bauern in die Stadt, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen oder um sich mit den Einnahmen auf dem Lande eine andere Existenz aufzubauen, zum Beispiel einen Laden zu eröffnen. Dies wird nicht anerkannt. Sie werden von den einen als Eindringlinge angesehen, von den anderen als hilfsbedürftige Objekte. Die Entscheidung, sich dem Kampf der Straße, der Ungewissheit und der Ausgrenzung durch die Stadtbevölkerung zu stellen, weist jedoch zunächst auf eine große Stärke hin. In Teil III wurde deutlich, dass die Bildungsaspirationen der Straßen- und SlumbewohnerInnen hoch sind. Die Verbesserung der Lebenssituation und der Bildungschancen der Kinder, also ihrer Verwirklichungs- und Lebenschancen ist sogar ein wesentlicher Grund, in die Stadt zu migrieren.

Dem Bild der ‚Encroachers' verhaftet, tut sich die Stadt schwer, den Zuwanderern und Flüchtlingen soziale Chancen in Gestalt von Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen zu eröffnen, wie sie Sen für die Erweiterung von Verwirklichungschancen als konstitutiv ansieht. Gerade die nicht anerkannten *Sqatter* sind grundsätzlich von staatlichen Leistungen der Daseinsfürsorge ausgeschlossen, wenngleich teilweise Stromleitungen und Wasseranschlüsse gelegt wurden, um die Stimmen der Bewohnenden bei der nächsten Wahl zu sichern. Die katastrophalen Zustände, unter denen Straßen- und SlumbewohnerInnen leben müssen, sind vor allem Ergebnis verweigerter Leistungen, die anerkannten BürgerInnen Kolkatas selbstverständlich zuteilwerden. Es sind nicht die fehlenden Bildungsaspirationen oder die Arbeit, die ‚Straßenkinder' vom Schulbesuch abhalten, sondern die Lebensbedingungen, die alltäglichen Herausforderungen auf der Straße zu überleben, die keinen Raum für Schule lassen. Lebensbedingungen, die nicht nur durch Verweigerung wichtiger Ressourcen entstehen, sondern durch aktives Zerstören persönlicher Gegenstände, um das Leben auf der Straße unmöglich zu machen und die Familien zur Rückkehr an ihren Herkunftsort zu bewegen, um das ‚Encroaching' zu beenden. Nicht die ‚Menschliche Entwicklung' steht im Umgang mit Straßen- und SlumbewohnerInnen im Vordergrund, sondern Ordnungspolitik. Die Ordnung bestimmen die Etablierten.

Die Straßen- und SlumbewohnerInnen sind es jedoch, die den wirtschaftlichen Aufschwung der Stadt auch ermöglichen, in dem sie wichtige Tätigkeiten übernehmen. Sie tragen zur Erweiterung der Verwirklichungschancen der etablierten Bevölkerung bei, indem sie deren Haushalt führen oder sich um die Kinder kümmern, damit diese arbeiten können. Sie machen insbesondere Arbeiten, die für das Funktionieren der Stadt notwendig sind. Sie arbeiten in unqualifizierten Berufen und in prekären Beschäftigungsverhältnissen, zum Beispiel im Reinigungsgewerbe. Die Mädchen arbeiten insbesondere als

Haushaltshilfen und Jungen im Verkauf von Waren an Straßenständen, aber auch an gefährlichen Orten wie Autowerkstätten.

Deutlich wurde in den Beschreibungen der sozialen Bezüge sowohl der Hilfsorganisationen CINI Asha und IPER wie auch der indischen Forscherin Choudhury, dass die familiären Bindungen eine wichtige Ressource darstellen und, um mit Dahrendorf zu sprechen, ein wesentliches Element der Ligaturen von StraßenbewohnerInnen. Auch die Beziehungen zu den Herkunftsdörfern sind relativ stark ausgeprägt. Die Straßen- und SlumbewohnerInnen sind damit MediatorInnen zwischen dem traditionellen Leben auf dem Land und der Moderne der Stadt. Frauen werden zu FamilienmanagerInnen und entkommen so der traditionellen Rolle der Frau. Muslimische Kinder legen sich hinduistische Namen zu und entkommen der Stigmatisierung aufgrund ihrer Religion. Diese Familien können daher auch einen Zugang zu den Dorfgemeinschaften für Unterstützungsorganisationen herstellen. Das könnte mehr Migration zur Folge haben. Die Migration ist jedoch ordnungspolitisch nicht zu verhindern, sie muss positiv aufgenommen und so begleitet werden, dass daraus ‚Menschliche Entwicklung' erwachsen kann.

Es gibt einen Zusammenhang zwischen Kinderarbeit und fehlendem Schulbesuch. Das eine scheint jedoch nicht Ursache des anderen zu sein. Vielmehr ist für beides die ökonomische Situation, das Fehlen jeder sozialen Absicherung von Lebensrisiken die Ursache. Wenn ein Drittel der Kinder sagt, sie werden von ihren Arbeitgebern misshandelt, so ist unwahrscheinlich, dass sie der Arbeit nicht aus guten Gründen dennoch nachgehen. Daher muss es darum gehen, Slums infrastrukturell anzubinden und auszustatten, und die Straßen- und SlumbewohnerInnen auch materiell mit sozialen Leistungen zu unterstützen. Auch die Benachteiligung von Mädchen hat gerade bei Straßen- und SlumbewohnerInnen weniger einen kulturellen Hintergrund als vielmehr die ökonomische Situation, dass Töchter die Familie verlassen und eine Mitgift gezahlt werden muss, während die Söhne eher ihre Eltern unterstützen können, wenn diese Unterstützung zum Beispiel im Alter benötigen.

Diese Situation von ‚Straßenkindern', die ihre Erfahrungen und damit ihre Lebenswelt prägen, gilt es durch non-formale Bildung aufzugreifen und Erfahrungen zu generieren, die sie in ihrer Identität stärken, um Hoffnungen auf erweiterte Verwirklichungs- und Lebenschancen zu generieren. Der Eintritt in die schulische Bildung ist jedoch oft mit der Ankündigung von Lehrenden verbunden (wie ich es oft erlebt habe), sie würden hier zu Menschen gemacht (Bengali: „manush kore"). Dies ist das Gegenteil von Akzeptanz und Stärkung,

es spricht im Umkehrschluss den Kindern ohne Schulbildung das Menschsein ab.

Teil V Biographische Wirkungen von Bildungsbeteiligung

Bildung im Rahmen von ‚Education for All' soll zu ‚Menschlicher Entwicklung' beitragen. Sen hat in seiner Theorie zu den Verwirklichungschancen, die die Vorlage für das Konzept ‚Menschliche Entwicklung' liefert, erörtert, inwiefern unterschiedliche Freiheiten miteinander zusammenwirken und sich gegenseitig bedingen. Verwirklichungschancen sind auch durch ‚persönliche und soziale Umstände' bedingt. Für Dahrendorf, dessen Theorie der Lebenschancen der Theorie Sens sehr nahe ist, sind Lebenschancen eine Funktion aus Optionen und Ligaturen. In der theoretischen Erörterung wurde ausgeführt, was diese ‚persönlichen und sozialen Umstände' von Sen bzw. die Ligaturen von Dahrendorf sein könnten. In gesellschaftlicher Hinsicht sind die Ligaturen und damit die sozialen Umstände insbesondere durch die Figuration zwischen Etablierten und Außenseitern geprägt, wie sie Elias dargestellt hat. Aus Sicht des Individuums bot sich die Theorie der Lebenswelt an, die beschreibt, wie das Bewusstsein von der Welt aufgrund von sozial geteilten Erfahrungen entsteht und Erwartungen in die Zukunft generiert. Diese Lebenswelt bezieht sich auch auf die Lebensbedingungen. Im Umgang mit spezifischen Lebensbedingungen werden gemeinsam soziale und kulturelle Normen entwickelt. Lewis beschreibt diese Adaption von benachteiligten Menschen in Slums als ‚Kultur der Armut'. Im vorigen Kapitel ging es darum, allgemein die Lebensbedingungen der Gruppe der Straßen- und SlumbewohnerInnen im Verhältnis zu den Etablierten in Kolkata zu beschreiben, um sich ihrer Lebenswelt, die mit diesen Bedingungen aufgrund der daraus resultierenden Erfahrungen in Wechselwirkung steht, zu nähern.

In diesem Teil soll die Beschreibung der allgemeinen Situation von Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata des vorigen Teils ergänzt werden, indem individuelle Prozesse und ihre Wirkungen im Lebenslauf von Straßen- und SlumbewohnerInnen nachvollzogen werden. Die qualitativen Interviews, die im Folgenden interpretiert werden, sind damit der zweite zentrale empirische Zugang für die Analyse, inwiefern Bildung im Rahmen von ‚Education for All' zu ‚Menschlicher Entwicklung' beitragen kann.

Entsprechend der Theorie der Lebenswelt, die sich nach Schutz und Luckmann aus Erfahrungen zusammensetzt, waren die persönlichen Erfahrungen der InterviewpartnerInnen im Fokus der Interviews. Die Fragen nur den Erfahrungszusammenhang abgrenzen. So war die Eröffnungsfrage die nach zentralen Erfahrungen in der Kindheit, gefolgt von Fragen nach Erfahrungen in der Schule mit KlassenkameradInnen und LehrerInnen sowie nach unterschiedlichen Erfahrungen in den verschiedenen Schultypen, mit besonderer Unterscheidung

zwischen non-formalen und formalen Bildungsangeboten. Um den Einfluss von Bildung auf den biographischen Werdegang zu kontrastieren, wurden die InterviewpartnerInnen nicht nur nach ihrem Bildungsverlauf befragt, sondern vor allem auch nach dem Ziel ihrer Bildungsaspirationen und danach, was sie glauben, wie sie sich ohne diesen Bildungsweg entwickelt hätten. Um den sozialen und kulturellen Werten näherzukommen, wurden insbesondere Fragen zu den Beziehungen zum Beispiel in der Nachbarschaft gestellt. Letztendlich wurde Gelegenheit gegeben, noch etwas aus ihrer Sicht Wichtiges zu ergänzen, was im Interview noch nicht thematisiert wurde.

Diese fokussierten und teilstandardisierten Interviews werden daraufhin analysiert, welche Rolle institutionelle oder nicht institutionelle (informelle) Bildung für den biographischen Werdegang der interviewten Frauen als Zielgruppe von ‚Education for All' spielt und wie sie diese Bildung mit der eigenen Lebenswelt und den eigenen Verwirklichungs- und Lebenschancen und damit zu ‚Menschlicher Entwicklung' subjektiv in Bezug setzen. Hier werden individuelle, familien- und gruppenbezogene sowie institutionelle Aspekte für Bildungserfolg und -scheitern miteinander in Bezug gesetzt. Diese teilstandardisierten Interviews führten zu sehr individuellen Erzählungen, die unterschiedliche Aspekte thematisieren, so dass sich daraus einerseits ein Gesamtbild der Wirkung von institutioneller Bildung auf den biographischen Werdegang von SlumbewohnerInnen ergibt, andererseits jedoch auch einige Aspekte immer wieder benannt und erörtert werden und sich dadurch als zentral herauskristallisieren.

Diese fünf Interviews wurden mithilfe einer Sprachmittlerin in Bengali geführt und aufgezeichnet und im Nachhinein ins Englische übersetzt und paraphrasiert. Sie dauerten jeweils zwischen zwei und fast vier Stunden. Die folgenden Interpretationen der Interviews werden mit einer kurzen Beschreibung der Interviewsituation und mit einem Kurzporträt eingeleitet. Die Interpretationen wurden thematisch geordnet, es wurde jedoch im Wesentlichen dem Interviewablauf folgend der Bildungsweg im Kontext seiner Wechselwirkung mit der jeweiligen Lebenssituation und Lebenswelt biographisch nachvollzogen.

Bei der Auswertung der Interviews stehen bewusste Argumentationen und Begründungen für notwendige Entscheidungen und Handeln aus der Sicht der InterviewpartnerInnen im Vordergrund. Dies ist durch die tentative Herangehensweise an einen aus unterschiedlichen Gründen fremden Kontext mit dem Ziel, Hinweise auf den fokussierten Zusammenhang zu finden, begründet. Deshalb und daher, dass der Interviewtext von zwei Übersetzungen abhängig ist und damit auch teilweise bereits (vor-)interpretiert ist, geht es vordergründig

nicht darum, unbewusste Orientierungsmuster zu erschließen. Um die interpretative Veränderung des Interviewtextes aufgrund von Übersetzungen zu begrenzen, werden zitierte Interviewausschnitte nicht ins Deutsche übersetzt, sondern im Englischen, der ersten Übersetzungssprache, belassen.

Der Zugang zu den Interviewpartnerinnen

Zu den Interviewpartnerinnen bin ich verschiedenen Zugängen gefolgt. So wurden Interviews durch Vermittlung einer Dozentin an der University of Calcutta zu einer kleinen NGO (Calcutta Urban Project) mit Hilfe einer dortigen Sozialarbeiterin durchgeführt. Das Problem, das sich hier z.B. stellte, war, dass es nicht möglich war, die Interviews ohne die Anwesenheit der ehemaligen Lehrerin der Befragten zu führen, was wahrscheinlich zu einer Verzerrung ihrer Erzählungen bezüglich der positiven und negativen Aspekte ihrer früheren Schulzeit geführt hat. Nach unterschiedlichen Anläufen ergab sich der näher liegende Pfad, Interviews mit ehemaligen SchülerInnen der Partnerorganisation Prantik der Deutschen Kalkutta Gruppe, in deren Rahmen ich für die Partnerschaft mit dieser NGO verantwortlich war, durchzuführen. Es handelt sich dabei um die NGO, deren Arbeit in Abschnitt 3.3.3. vorgestellt wurde. Auch hier war es schwierig, eine Interviewsituation zu schaffen, die möglichst von Personen und Räumlichkeiten dieser NGO getrennt war und doch die damit verbundene Vertrautheit nutzen zu können. So war ich auf die Hilfe der dortigen Sozialarbeiter bei der Vermittlung an InterviewpartnerInnen angewiesen, in dem sie recherchierten, wo ihre ehemaligen SchülerInnen derzeit leben. Da es in Slums nicht möglich ist, zu sagen, jemand wohne an einer bestimmten Adresse, ließ es sich nicht vermeiden, dass der für die Vermittlung der InterviewpartnerInnen zuständige Sozialarbeiter mich begleitete und den InterviewpartnerInnen vorstellte. Dabei erläuterte er auch aus seiner Sicht, worum es ungefähr gehen würde, um die Zustimmung der potentiellen PartnerInnen für ein Interview zu erhalten. Die Vorstellung wurde damit anmoderiert, dass der Interviewer ein Student aus Deutschland sei, der seine Dissertation über Bildung schreibe und sich in diesem Rahmen für den biographischen Werdegang ehemaliger SchülerInnen von Prantik interessieren würde. Soweit war die Thematik der Interviews den ProbandInnen schon vor dem eigentlichen Interviewbeginn bekannt. Andererseits hat diese persönliche Vorstellung durch den Sozialarbeiter von Prantik Türen geöffnet. Es bleibt dahingestellt, ob sie über ihr Leben auch so offen gesprochen hätten, wenn ich als ein externer, neutraler Forscher vorgestellt worden wäre und nicht als ein Repräsentant einer NGO, die Prantik in ihrem Wirken zugunsten von SlumbewohnerInnen unterstützt. Bis auf das erste

Interview, das in den Räumen von Prantik stattfand, wurden alle anderen bei den InterviewpartnerInnen zuhause geführt. Die aufgrund der unbekannten Interviewsituation geschmälerte Vertrautheit sollte zumindest durch die heimische Atmosphäre den InterviewpartnerInnen ein Gefühl der Vertrautheit während des Interviews belassen, um weitestgehend authentische Erzählungen zu generieren.

Nachdem einige Interviews geführt waren, stellte sich heraus, dass es zugunsten der Exploration und Reflexion ihres biographischen Werdegangs sinnvoller erscheint, die Interviews nicht mit Schülerinnen und Schülern, sondern mit etwas älteren, ca. 25jährigen Frauen durchzuführen. Der biographische Werdegang insbesondere in Bezug auf den Bildungsweg ist in diesem Alter schon weiter fortgeschritten bzw. abgeschlossen. In der Besprechung der Interviews des Interviewers mit der Sprachmittlerin ließ sich aufgrund von Widersprüchlichkeiten in den Aussagen vermuten, dass Jungen ihre Geschichte wohl eher so darstellen, wie sie sich wünschen, dass sie gewesen wäre, als sie tatsächlich war. Zudem treten die Problemlagen und Herausforderungen, denen sich junge indische Frauen, die in Slums wohnen, gegenüber sehen, noch einmal stärker hervor als die von Jungen bzw. jungen Männern. Jungen stehen meist z.B. nicht vor der Entscheidung, sich um den Haushalt kümmern und auf ihre Geschwister aufpassen zu müssen oder zur Schule zu gehen. Die Auswahl der Interviewpartner-Innen erfolgte auf Empfehlung des Sozialarbeiters von Prantik. Nachdem es zunächst das Ziel war, möglichst kontrastive Fälle von Bildungsscheitern und Bildungserfolg auszuwählen, folgte der Interviewer der Empfehlung des Sozialarbeiters, möglichst erfolgreiche ehemalige Schülerinnen zu interviewen. Für ihn wohl eher als ein Zeichen der erfolgreichen Arbeit der Organisation gedacht, stellte sich heraus, dass in den Interviews mit weniger erfolgreichen Personen aufgrund ihrer insgesamt geringeren Aussage- und Reflexionsfähigkeit die Bedingungen für ihr Scheitern im institutionellen Bildungsprozess kaum zu eruieren war. Die Aussagen der erfolgreicheren InterviewpartnerInnen lieferten dagegen mehr Material, welchen Herausforderungen sie sich gegenüber sahen, aber meisterten. Gerade in diesem Sinne gescheiterte Personen hatten mit den Anforderungen eines Interviews erheblich größere Schwierigkeiten. Vor diesem Hintergrund erfolgte die Auswahl der folgenden fünf von insgesamt zwölf geführten Interviews.

Nachdem die Interviews abgeschlossen waren, wurde den InterviewpartnerInnen eine finanzielle Aufwandsentschädigung angeboten, die sie in der Regel zurückwiesen. Sie waren dankbar, dass ihre Geschichte Interesse gefunden und ich mir die Zeit genommen hatte. Eine gegenläufige Sicht ist, dass ich derjenige war, der sie mit dem Interview und Nachfragen teilweise über Stunden strapazierte. Auch ist es möglich, dass sie aufgrund dessen, dass der Autor zu einer

Organisation gehört, die mit dazu beiträgt, Ressourcen bereitzustellen, um ihr Leben erträglicher werden zu lassen, aus einer gewissen Dankbarkeit heraus, gerne an dem Interview teilgenommen haben. Aber das Engagement ging zum Teil darüber hinaus, wenn auch die Eltern oder andere Familienmitglieder dem Gespräch gespannt zuhörten und sich an manchen Stellen kaum zurückhalten konnten, in die Erzählung einzusteigen. Das Gefühl der Anerkennung überwog dann das des Zeitverlustes. Dies kann in einem nach wie vor kolonialisierten Bewusstsein begründet sein, oder auch, in der hierarchischen Gesellschaft Indiens, wonach die Lebensgeschichten der Subalternen in der Regel wenig Beachtung finden. Diese positive Haltung lässt darauf schließen, dass die Erzählungen weitgehend authentisch sind. Es gab jedoch einen Unterschied zwischen Frauen und Männern. Nachdem ein junger Mann im Alter von 17 Jahren erst etwas unwillig am Interview teilgenommen hatte, wollte er gerne ein zweites Mal interviewt werden, weil er angeblich doch noch nicht alles sagen konnte, als er erfuhr, dass eine Aufwandsentschädigung für die Interviewzeit gezahlt würde. Dies ist auch ein Grund, warum ich mich dafür entschied, nur Frauen zu interviewen.

Der Zugang zu SprachmittlerInnen erfolgte vornehmlich über eine mir bekannte junge Frau aus der Mittelschicht, die gerade an ihrer Dissertation arbeitete und zu diesem Zweck auch mehrere Monate in Deutschland lebte. Somit konnte sie über die reine Sprachmittlung hinaus auch kulturelle Phänomene übersetzen, wozu ihre Kenntnis von westlichen bzw. deutschen Gepflogenheiten hilfreich war. Leider konnte sie zeitbedingt nur einige Interviews übersetzen, vermittelte mir jedoch andere SprachmittlerInnen gleichen Alters, die diese Aufgabe als Externe gegen Honorar übernehmen wollten. Frauen wurden durchweg mithilfe weiblicher Sprachmittlerinnen und Männer meist mithilfe eines männlichen Sprachmittlers befragt. Der männliche Sprachmittler nahm auch die Paraphrasierung und Übersetzung aller Interviews vor, wobei hilfreich war, dass er Toningenieur ist und die Aufnahmen trotz Ventilatorengeräuschen dem Abhören zugänglich machen konnte.

Fall A – Lakshmi

Vorgeschichte und Interviewsituation

Lakshmi ist heute Lehrerin von Prantik. Auf die Bitte, mit ihr ein Interview führen zu können, kam nur die Möglichkeit in Betracht, das Interview während der Schulzeit zu führen, da sie wenig Zeit hat, weil sie sich neben ihrer Berufstätigkeit um ihre Schwiegereltern kümmern muss. Der Unterricht sollte an diesem Tag ausfallen. Nachdem dies, mit der Begründung, lieber kein Interview zu führen, als dass die Kinder ihren Unterricht nicht erhalten würden, nicht annehmbar erschien, verabredeten wir uns an einem Tag, an dem das Interview nach der Schule maximal eine Stunde lang dauern sollte. Zunächst fuhr ich zum Büro von Prantik und gemeinsam mit dem Sozialarbeiter Krishna gingen wir zu der Schule. Als wir dort ankamen, saßen ca. 30 Kinder dicht gedrängt auf dem Boden eines Raumes, der ca. vier mal vier Meter maß; ihre aufgeschlagenen Hefte vor sich auf ihren Plastiktüten, die auch dem Transport ihrer Schulsachen dienten. Der Unterricht wurde abgebrochen, als wir über die Schwelle stiegen, die Kinder aufgefordert, uns zu begrüßen und mir ein Stuhl angeboten, mit dem ich zwar an der Seite, aber über diesen auf dem Boden sitzenden Kindern thronte. Die Lehrerin blieb inmitten der Kinder stehen, während Krishna sich an den Lehrertisch setzte und ein Gespräch mit Lakshmi begann. Er stellte zunächst kontrollierend wirkende Fragen und erklärte ihr dann, wer ich sei und was ich wolle. Er sprach entspannt mit ruhiger Stimme, während die Kinder, anfangs still, zunehmend unruhiger wurden. Er erzählte Lakshmi in einer Weise, der ich entnehmen zu können glaubte, dass sie über ein bevorstehendes Interview nicht unterrichtet war. Sodann schaute Krishna vom Lehrerstuhl aus in die Runde, winkte nacheinander verschiedene Kinder heran, auf dass sie sich neben ihn an den Lehrertisch stellten, begutachtete ihre Augen, Fingernägel und Bäuche und befragte sie nach ihrem letzten Stuhlgang. Er ließ sich von einem Kind eine Medizintüte aus einem Koffer geben, der auf einem Schrank an der hinteren Wand des Raumes lag und verteilte anschließend Pillen und Tropfen. So behandelte er fünf Kinder. Anschließend wurde die Schule für beendet erklärt, es gab noch ein Stück Kuchen für jedes Kind, das mit speziellen Nährstoffen angereichert war, und wir gingen zusammen zum Büro von Prantik. Auf meine Frage, woher er medizinische Kenntnisse habe, um die Kinder behandeln zu können, sagte er, es seien Erfahrungswerte und der bei Prantik angestellte Arzt für den monatlichen Gesundheitscheck habe aufgrund zu geringer Bezahlung gekündigt. Das Interview mit der Lehrerin sollte nun in den Räumen der NGO

stattfinden, möglichst kurz. Nach meiner Eingangsfrage, die eine Erzählung des Aufwachsens generieren sollte, schaltete sich Krishna wiederum ein und erzählte mir die Geschichte des Ortes, wo Lakshmi aufgewachsen ist; dass dort der Boden versalzen war und damit das Wasser ungenießbar, etc. Nach mehrmaliger Erklärung, dass es sich um ein Interview mit Lakshmi handele und um ihre Einschätzung, was wichtig zu erzählen sei, verließ er das Zimmer. Das Interview begann etwas schleppend (wobei die Übersetzerin den Redefluss immer wieder notwendigerweise unterbrechen musste), erst allmählich entfalteten sich Erzählungen, was durch die Vorgeschichte verstanden werden kann. Je weiter das Interview jedoch voranschritt, desto erzählfreudiger wurde sie, sicher auch aufgrund der Wissbegierigkeit der Sprachmittlerin. Es entstand eine vertrauensvolle Atmosphäre, die die Zeit vergessen ließ, so dass das Interview letztendlich fast zwei Stunden dauerte. Wir saßen zu dritt an einer Ecke eines größeren Tisches in einem Vorraum, die Sprachmittlerin dabei in der Mitte. Lakshmi und die Sprachmittlerin waren an das Aufnahmegerät angeschlossen, das nur zwei Mikrofonanschlüsse zuließ.

Kurzporträt

Lakshmi ist 25 Jahre alt und ehemalige Schülerin einer non-formalen Schule von Prantik. Bei dieser Organisation arbeitet sie heute als Lehrerin. Sie ist, nachdem ihr Vater sehr früh gestorben ist, mit vier Geschwistern in einer Slumsiedlung in Kolkata aufgewachsen. Schon in frühester Kindheit hat sie als Haushaltshilfe zum Familieneinkommen beigetragen. Trotzdem konnte sie mit Unterstützung ihrer Mutter und der Organisation Prantik zur Schule gehen. Nach 12 Jahren Schulbildung studiert sie heute neben ihrer Arbeit bei Prantik. Finanziell ist sie damit nicht besser gestellt, hat jedoch ihren Traumberuf ergreifen können. Bildung ist für sie ein Wert an sich, wenngleich sie ihre Bildungsaspirationen nicht umsetzen konnte. Ein Job im öffentlichen Dienst als Ziel ihrer Bildungsinvestition erscheint für sie aus unterschiedlichen Gründen unerreichbar. Sie ist verheiratet, hat jedoch keine eigenen Kinder, sondern kümmert sich um ihre Schwiegereltern. Sie wohnt nach wie vor in einer Slumsiedlung.

Kategoriale Analyse des Interviews

Der Tod des Vaters als zentrales Moment der Kindheit

Auf die Frage, wie sie ihre Kindheit erlebt habe, antwortet Lakshmi: „At the very childhood, when I was 3-4 years old, then my father passed away“ (Interview A, S. 1:13). Auch später wiederholt sie auf die Frage, welche schönen Erinnerungen sie an ihre Kindheit hat, dass sie keine habe, weil sie nach dem Tod des Vaters ums Überleben zu kämpfen hatten (vgl. Interview A, S. 3:50-54). Der Tod des Vaters kann so vielleicht als das zentrale Moment ihrer Kindheit gesehen werden. Nach dem Tod des Vaters in Bangladesch, wo die Familie gelebt und er einen Süßwarenladen inne hatte, war ihre Mutter mit sechs Kindern allein erziehend. Die Eltern des Vaters gaben ihrer Mutter die Schuld an seinem Tod, weil er nicht ärztlich behandelt worden war, obwohl sie sich selbst auch nicht für ihren Sohn interessiert hatten. Da aber ihre Mutter nicht alleine außer Haus durfte, konnte sie keine Behandlung organisieren, Telefone gab es nicht. Sie verwiesen die Mutter samt Kindern des Hauses („we were kicked out of the house by them“, Interview A, S. 4:7f) und übernahmen den Süßwarenladen des Vaters, so dass die Beschuldigung auch als ein Vorwand interpretiert werden kann, um die Schwiegertochter mit ihren fünf Kindern loszuwerden und den Laden übernehmen zu können (vgl. Interview A, S. 3:57-23). Lakshmis Mutter fühlte sich von den Schwiegereltern abgelehnt. Dem Rat ihrer Schwester, nach Kolkata zu kommen, folgend, verließ die Familie Bangladesch. In Kolkata lebten sie zunächst unter einer Plastikplane auf einem eingezäunten Feld: Die Mutter mit Lakshmi, den zwei älteren Schwestern und den beiden jüngeren Brüdern von ihr, wobei der jüngste zu dieser Zeit gerade erst einen Monat alt war (vgl. Interview A, S. 1:13-45).

Erfahrungen in der (non-formalen) Schule von Prantik

Direkt nach dieser Einführung über den Umzug nach Kolkata nach dem Tod des Vaters kommt Lakshmi ungefragt auf Prantik, wenngleich sicher beeinflusst durch mein Interesse an ihrer Bildungsgeschichte, der Vermittlung des Interviews durch Prantik und ihres eigenen engen Bezuges als Lehrerin dort: „And it started from that slum, from Prantik only, and we joined the Prantik School. [...]. They called us and gave admission“ (Interview A, S. 1:50-51). Alle Geschwister, bis auf den jüngsten Bruder, gingen in die Schule von Prantik. Die älteste Schwester ging bis zur 7. Klasse, die zweitälteste bis zur 8. Klasse, während Lakshmi sogar die 12. Klasse abschloss. Schon im frühen Alter von 5 oder 6

Jahren musste Lakshmi neben der Schule im eigenen und in fremden Haushalten arbeiten und sich um die jüngeren Brüder kümmern: „Starting from cooking all other works had to be done by me at that young age, when I could not even wear underwear I had to clean the utensils of cooking“ (Interview A, S. 2:9-11). Ihr Tag, als sie im Alter von ca. 10 Jahren war, lief dann so ab: Aufstehen, um 5 Uhr die erste Arbeit im fremden Haushalt, wahrscheinlich den Morgentee kochen, ca. um 6 Uhr nach Hause kommen, Schuluniform überziehen, (ohne Frühstück, Haare kämmen u. ä.) in die Schule gehen, die um 6.30 Uhr begann und bis 11 Uhr dauerte, um ab 11.30 Uhr wieder bis in den Nachmittag hinein bis ca. 15 Uhr in fremden Haushalten zu arbeiten und anschließend sich um den eigenen Haushalt und die jüngeren Geschwister zu kümmern und dann noch Hausaufgaben zu machen (vgl. Interview A, S. 3).

Während sie von diesen Umständen ihrer schwierigen Kindheit spricht, erinnert sie sich folgendermaßen an Prantik: „And in the Prantik school there was an advantage I had, I went after doing the household works so the teacher was really nice to me. He (…) I mean when-ever I went to school he allowed me inside the school at any time and he used to teach very nicely. And from my childhood only I had an inclination towards education and studies. I mean to say after finishing work my friends used to go out for roaming but I used to study at that time. Even after work, whenever I got time I used to sit with my books and study. So in the Prantik School, I studied till class 4. And there are good teachers in Prantik School and one of the teachers was there who loved me very much“ (Interview A, S. 2:23-29). Lakshmi hat Bildung seit frühester Kindheit angestrebt, obwohl sie mit fünf Jahren in drei Haushalten gearbeitet hat, um das Überleben ihrer Familie sichern zu helfen. Sie erklärt, dass sie es aufgrund dessen, dass sie arbeitete, als einen Vorteil empfand, zu jeder Zeit Einlass gewährt zu bekommen und willkommen zu sein. So spiegelt sich auch die empfundene Anerkennung ihrer Arbeit durch gewisse Freizügigkeiten und die Anerkennung ihrer Person: „Who loved me very much“. Dies ist ihr in der darauf folgenden, staatlichen Schule nicht widerfahren, in die sie nach Abschluss der 4. Klasse auf Initiative von Prantik eingeschult wurde. Diese Schule kostete im Gegensatz zu Prantik Schulgeld, ermöglichte aber einen formalen Bildungsabschluss. „Krishna [Name geändert, Sozialarbeiter von Prantik, d. A.] Sir only took me and got me admitted there after he told my mother and spoke to her and the first instalment of school fees“ (Interview A, S. 2:54-56). Ohne diese Überzeugungsarbeit der NGO gegenüber ihrer Mutter, trotz der schwierigen Lebenssituation ihre Tochter in eine Schule zu schicken, die auch noch Geld kostet, hätte Lakshmi wahrscheinlich nach der 4. Klasse nicht weiter zur Schule gehen können.

Freundschaften in der Schule

„I used to work early in the morning and then go to school and I did not even have Tiffin in the afternoon after school. Then after that we all went to school, our hair was not combed, we wore any dresses we had and carried any kind of bags and we used to sit in the school separately“ (Interview A, S. 2:65-3:2). Wenn die anderen Kinder in der formalen Schule zusammen Mittagessen aßen, das sie von Zuhause mitbekommen hatten, stand sie abseits, denn sie hatte nichts. Aufgrund ihrer Herkunft und ihrer Erscheinung (ungekämmtes Haar, schlechte Kleidung) wurde sie sowohl von KlassenkameradInnen als auch LehrerInnen ignoriert oder sogar missachtet. Dass sie sich in diesem Zusammenhang auf Anhieb erinnert, abseits gesessen zu haben, deutet auf ihr Leid diesbezüglich hin. Auf Nachfrage sagt sie: „No, they never mixed with me, they did not want to get friendly with me“ (Interview A, S. 3:30). Auf die folgende Nachfrage, ob sie vielleicht auch kein Interesse hatte, Freundschaften zu schließen, sagt sie energisch „No, no, I had wishes, but everyone used to look down upon me“ (Interview A, S. 5:63). Mutmaßend über die Ursachen wiederholt sie entschuldigend: „But not at all gave me the chance. Means when arrived, coming, they would say from there, in fact to clean my hair properly used to get no time. So crowded was the tap, so crowded was the tap, for even bathing no time used to get. So, had to continue in that condition and do the job, and also, dress not such good. For that reason may be no one, no one friendship wanted […] Everybody with some interest mixes, I saw. But, I could not do part mixing.“ (Interview A, S. 7:14-20).

Gefragt, ob sie meint, dass es nur ihr so ergangen sei oder allen SchülerInnen aus ihrer Lebensumwelt, sagt sie: „Yes, at first it happens with all. Dress etc. everything is different in government school. There, students come from rich families. So, difference is felt by all. But, slowly it goes away“ (Interview A, S. 18:46f). Auf die Nachfrage, inwiefern dann Freundschaften entstehen, antwortet sie: „No, not really friends. But yes, the purpose of the poor students to study is only fulfilled. […] Some can mix, but for others purpose is served“ (Interview A, S. 18:52-55). Auf die Nachfrage, warum diese Unterschiede bestehen, sagt sie, es spielten hauptsächlich finanzielle Ursachen eine Rolle (vgl. Interview A, S. 18:65).

Später noch einmal konkret gefragt, ob sie denn nie Freunde an der städtischen Schule hatte, sagt sie: „When I was in class 8 to 9, I had a friend, who was a Nepali […] before that I did not have any friends“ (Interview A, S. 5:58-60). Mit dieser nepalesischen Freundin hat sie heute noch Kontakt. Hier ließe sich fragen, inwiefern diese – angesichts ihrer ausländischen Herkunft – in die Klasse

integriert war oder nicht (offenbar jedoch besser als Lakshmi, wie sich zeigen wird). Sie kam auch nicht aus einer reichen Familie (vgl. Interview A, S. 3). Da sie weit weg wohne und verheiratet sei, sei der Kontakt jedoch nur noch sporadisch.

Gefragt nach dem sozialen Hintergrund ihrer KlassenkameradInnen, die nicht mit ihr befreundet sein wollten, sagt sie: „The school was a good school, school for rich people. I was good in studies, so my result was always good“ (Interview A, S. 3:32-33). Hier wird ihre Überzeugung deutlich, dass auch die Resultate gut sind, wenn man gut lernt. Diese Überzeugung setzt sie der Diskriminierung aufgrund ihrer Herkunft – denn sie gehörte nicht zu den reichen Familien – und ihrer Erscheinung entgegen. Sie wollte und hoffte, durch gutes Lernen und gute Ergebnisse dazuzugehören. Dies schien auch aufzugehen. Dazu erzählt sie ausführlich folgende Geschichte: In der 9. Klasse hatte sie von allen drei 9. Klassen die beste Jahresabschlussklausur in Mathematik geschrieben und viele hatten sehr wenige Punkte bekommen. An dem Tag, als dies verkündet wurde, war sie nicht in der Schule. Sie konnte oft nicht zur Schule gehen und glaubte sich erinnern zu können, dass sie da gerade arbeiten musste, um die Schulgebühren für die folgende Klassenstufe zu verdienen und außerdem musste sie sich oft um ihre jüngeren Brüder kümmern. „Nobody could find me out that day, then after that one day I went to school, so my Nepali friend, her name was Latah, so she only introduced me to the rest of the class that day as she used to sit next to me, so then everyone came to me asking how did I get so much marks“ (Interview A, S. 6:34-37)[52], nachdem Latah am Vortag gesagt hatte: „At that place the girl who sits is Lakshmi [...] But, she has not come today“ (Interview A, S. 7:51f). Ihre Klassenkameradinnen wollten wissen, wer dies Mädchen namens Lakshmi ist und Latah musste sie ihnen vorstellen. Die Frage ist hier einerseits, ob es sich um Schüler-Innen der anderen 9. Klassen handelte, da sie aus derselben wissen müssten, wer ihre Klassenkameradin ist, andererseits dürften Schülerinnen aus anderen 9. Klassen nichts damit anfangen können, wenn Latah sagt, das Mädchen das hier sitzt, ist Lakshmi. Plötzlich, aufgrund dieses schulischen Erfolges entwickelte sich Interesse an ihr, trotzdem die anderen den Namen wohl nicht einmal zuordnen konnten, obwohl sie mit ihr seit 4 Jahren gemeinsam in eine Klasse gingen. Es entwickelten sich sogar Freundschaften, wenngleich diese im Gegensatz zur Freundschaft mit Latah nach der 10. Klasse, dem Wechsel der Schule, beendet waren (vgl. Interview A, S. 6:19f).

[52] Es scheint kein Übersetzungsfehler zu sein, denn in der paraphrasierten Übersetzung und der Mitschrift des Interviews findet sich ebenfalls, dass Latah den anderen MitschülerInnen Lakshmi vorstellte („introduced“).

An eine weitere Freundin namens Sarbani erinnert sie sich in diesem Zusammenhang, deren Vater in der Reserve Bank of India arbeitete und der Mittelschicht zuzuordnen ist. Auf die Frage, ob er reich war, antwortet Lakshmi: „Yes, but […] he used to love me a lot after that“ (Interview A, S. 9:44f). Damit ist ihre Matheabschlussprüfung in der 9. Klasse gemeint. Die Veränderung, dass er sie danach sehr mochte, zeigt ein Erstaunen über die Leistung, die offenbar von ihr nicht erwartet worden war. Die anschließende Zuneigung, lässt auf das dann revidierte Klischee schließen, ein Kind mit dieser Herkunft kann nicht gut sein und deshalb haben sie unsere Zuneigung und unser Mitgefühl nicht verdient. Sie nannte den Vater dann „Mama“, was Onkel bedeutet (Bruder der Mutter). Auch mit dieser Familie hat sie heute noch Kontakt.

„I also did not know how I got the highest. So, they asked me, where I went for tuitions. So I told that I went for coaching and where I study no one would go there, because you have to go very late in the evening. Like I used to go at around 8 pm, when my teacher used to be free, it was almost free of cost and he would come only if he has time“ (Interview A, S. 6:37-41). Vermutlich aufgrund ihres gefühlten inferioren Status sagt sie, sie wisse nicht, wieso sie die besten Ergebnisse habe, obwohl auf der Hand liegt, dass der Grund darin besteht, dass sie die Beste in Mathematik ist. Sie lässt sich stattdessen auf eine Argumentation über ihre Nachhilfe ein. Diese hat sicher wesentlich zu ihrem Erfolg beigetragen. Interessanterweise würden die anderen jedoch, denen viel eher Bildungsaspirationen zugeschrieben wird, im Gegensatz zu ihr aufgrund des langen Weges und der Tageszeit diese Nachhilfe nicht in Anspruch nehmen. „I used to go to Latah's house and help some of the friends solve sums. I used to show them everything but they were not good in arithmetic, so I used to help them with that“ (Interview A, S. 6:42f). In ihrer Einschätzung hier, die anderen seien nicht gut in Mathematik gewesen, aber sie half ihnen eben, klingt ein Selbstbewusstseins an, dass sie besser war. Aber um ihre Hilfe in Anspruch zu nehmen, kamen die anderen nicht zu Lakshmi nach Hause, sondern sie trafen sich bei Latah, die zwar nicht zu den Reichen gehörte, aber auch nicht im Slum lebte. Lakshmi war es wohl unangenehm, den Mittelschichtskindern ihr ärmliches und enges Zuhause zu zeigen, wo es nicht mal einen Ventilator oder ausreichend Licht gab und die Geschwister herum sprangen (vgl. Interview A, S. 6:63f, Übersetzung, vgl. auch S. 4:50f).[53] Vermuten ließe sich, dass dies ihren neuen Freunden auch

[53] „[…] because they thought she is getting some good tuition and that's why she is doing well. And then, she told them about the tuition what she is getting and then they asked her whether they can come to her place to get help in mathematics. But she said that is also not possible because she staying in the slum and they do not have any electricity or all this. Then this Nepali girl, she asked her to come to her place to help her in mathematics be-

angenehmer war und diese zwar gerne Lakshmis Dienste in Anspruch nahmen, aber sich sonst von ihr und ihrer Lebenswelt lieber fernhielten. Angesichts der Tatsache, dass Lakshmi sich selbst Nachhilfe eigentlich nicht leisten konnte und deshalb einen langen, schlecht beleuchteten Weg zu später Tageszeit (20 - 22 Uhr) zurück legte, um Nachhilfe zu erhalten (den die anderen, wie sie vermutet, nicht auf sich genommen hätten), ist es nicht gerade als freundschaftlich zu werten, dass sie diese Dienste von Lakshmi in Anspruch nahmen, ohne ihr dafür etwas zu bieten. Es wäre wohl unangemessen gewesen, einer Klassenkameradin dafür Geld anzubieten, aber Lakshmi erzählt auch nicht, dass sie sie vielleicht dafür ins Kino einluden, o.ä. (vgl. Interview A, S. 6:73f).

Kulturelle Unterschiede mit Bezug auf die Schulformen

Auf die Frage, ob ihr eine Begebenheit einfällt, wo sie über das Verhalten oder die Ansichten der anderen erstaunt gewesen sei, sagt sie: „Only one thing came to my mind that they were very selfish. We thought not only about ourselves, but, also about our family. They thought only about themselves“ (Interview A, S. 21:45f) und spricht damit wohl einen wichtigen Unterschied zwischen ihrer Herkunftskultur und die der anderen, der Kinder aus reichem Hause, an: Zwischen dem Gemeinschaftsgefühl in den Slums und dem Individualismus der Bessergestellten. Dazu passend erzählt sie noch folgendes Beispiel, woraus auch die Zuordnung von Prantik zu ihrer Herkunftskultur deutlich wird: „When I went to study in Prantik, everybody used to show his copy, if I asked them to. But here nobody used to give, saying: ‘No, I can’t give you. Our madam would come. My mother would scold me.’ We never heard anything like this before. Even in college I came to hear this. How can mothers scold such a grown up girl? However if somebody asked for anything from me, I would keep that for her before seven days. When I was appearing for graduation, whenever I would ask for any book, so that I could only give a glance at it, even though she has already done with the book, she would say that mother would scold her. That means she herself did not want to give it“ (Interview A, S. 21:51-58). Dass ihr dieses egoistische Verhalten in beiden staatlichen Schulen widerfuhr, deutet darauf hin, dass dies eher keine Ausnahme ist.

Nach Differenzen zwischen der Sekundarstufe (Klasse 5 – 10) und dem College gefragt, sagt sie, im College sei es ein bisschen besser gewesen. Sie präzisiert, es sei gleich gewesen, aber sie habe im College gute Freunde gewonnen. Die angesprochene Stigmatisierung und Verweigerung, vom Hinabsehen

cause this Nepali girl, she was not satisfied with her teacher“ (Interview A, S. 6:60-65, Übersetzung).

aufgrund schlechterer Kleidung bis hin zum Nichtausleihen von Büchern, habe es dennoch gegeben. „But, I reduced the difference. […] I [sic!, d. A.] reduced the difference! When I used to go to college, one day I went to my school friend Sarbani's place. The government school where I studied, she had enrolled in class 11-12. When I went to her house, her sister said, 'Lakshmi-di! [-di ist die Endung am Namen für große Schwester, d. A.] We can't recognize you.' I said: 'Why, what has happened?' She said: 'You are so changed! You are looking so nice! Your hair is looking nice!' Then I did not have many dresses, so might be that I wore dresses given by others. After I went to college, many differences came within me" (Interview A, S. 22:17-25). Dass es also auf dem College besser geworden ist, ist ihrer Anpassungsleistung zuzuschreiben: „I reduced the difference!" Nicht die KlassenkameradInnen sind toleranter geworden, sondern sie hat gelernt, die kulturellen Codes zu übernehmen, sich anzupassen. Sie hat sich, nachdem sie früher für ihre ungekämmten Haare gehänselt worden war, frisiert und gute Kleidung ausgeliehen (sie verdiente zu dieser Zeit mit Nachhilfe in Prantik aber auch schon besser als vorher als Haushälterin), so dass die Schwester ihrer ehemalige Schulfreundin sie kaum wieder erkannte.

Dies war der Unterschied der Klassenkameradinnen in der städtischen Schule zu denen in Prantik. In der Schule von Prantik hatte sie Freunde, die aus ihrer Nachbarschaft waren (vgl. Interview A, S. 11:31). Es habe da keine sozioökonomischen Unterschiede gegeben: „So, there was no complex thing. Everyone was friend […], she never had any friend in the government school, because of the economic difference no one ever talked to her" (Interview A, S. 11:43-48, Übersetzung). „With locality friends I used to play when I was young, I played with them whatever little time I got in the afternoon in the sun, because most of the times I had to work in peoples home" (Interview A, S. 5:43-44), um dann jedoch wieder einzuschränken, dass sie eigentlich nie Zeit zum Spielen hatte. Da kein Geld für einen Nachhilfelehrer für die beiden kleineren Brüder vorhanden war, musste sie ihnen helfen.

Und auch der Unterschied der Lehrer wird deutlich: In der 10. Klasse fragte eine Lehrerin sie, wo sie ihre Nachhilfe bekam und bot ihr an, sie für 150 Rupien zu unterrichten (die andere Nachhilfe kostete 10 Rupien pro Einheit, es ging also um das 15fache). Daraufhin sagte Lakshmi, dass sie einen solchen Preis nicht bezahlen könne, worauf die Lehrerin ablehnte, sie zu unterrichten (vgl. Interview A, S. 8:50-57). Dies wäre ihr in Prantik so nicht passiert. Welche Motivation hatte die Lehrerin, ihr dies Angebot zu machen? Sie wusste sicher ungefähr um Lakshmis finanzielle Situation. Wenn sie sie fördern wollte, warum hat sie es nicht günstiger getan, vielleicht sogar kostenfrei? Die Vermutung liegt nahe, dass es ihr nicht darum ging, Lakshmi zu fördern, sondern, dass sie sagen

könnte, sie sei die Nachhilfelehrerin, weshalb Lakshmi so eine gute Mathematik-Schülerin sei. Wenn dies zutrifft, deutet es auf eine Einstellung der LehrerInnen in der Schule gegenüber Benachteiligten hin, die nicht auf ein Engagement zugunsten benachteiligter SchülerInnen schließen lässt.

Den Unterschied zwischen Prantik und der staatlichen Schule beschreibt Lakshmi zum Beispiel folgendermaßen: „When I did in Prantik, I used to get help. Anytime I would like I could get into the school. Then whatever I wanted to study they would teach me that. But, in government school, time had to be maintained and then dress had to be worn“ (Interview A, S. 11:4-6). Mit Kleidung meint sie die Schuluniform und das schwierige daran war, dass auch diese selbst zu bezahlen war, was die Familie kaum aufbringen konnte. Angesprochen darauf, dass sie reklamiert, bei Prantik einen Vorteil gehabt zu haben, weil sie arm war und arbeiten musste, sagt sie, dass dies für die städtische Schule keine positiven Auswirkungen hatte, in dem Sinne, dass man sich darauf eingestellt hätte.[54] Diskriminierende Tendenzen erzählt sie nur von der städtischen Schule, während sie über Prantik sagt: Aufgrund dessen, dass sie gearbeitet hat, hatte sie einen Vorteil und war in der Schule willkommen, wann immer sie kam. Die Sozialarbeiter von Prantik nahmen sie erst mit in die Schule und setzten sich nach der 4. Klasse für sie ein, dass sie auf die städtische Schule kam, damit sie eine Perspektive auf einen Schulabschluss bekam. Ein ähnliches Engagement hat sie von den LehrerInnen in der städtischen Schule nicht erlebt.

Was Lakshmi positiv sowohl von Prantik als auch von der städtischen Schule erinnert, sind die Sport-, Rezitatoren und Tanzwettbewerbe, wo sie oft draußen auf einem Platz waren, und Preise gewinnen konnten (vgl. Interview A, S. 5:24-34): „These were the things, where we had fun“ (Interview A, S. 5:40). Aber außer dass sie ihren Preis erhielt, bekam sie in der städtischen Schule keine Anerkennung, wenn sie für die Klasse gewann. Die LehrerInnen hätten sie allerdings auch nicht besonders schlecht behandelt, sagt sie, sie begegneten ihr mit Ignoranz, wie auch die Klassenkameradinnen.

Drohender Abbruch des Bildungsweges durch Krankheit und Heirat

Als dann die Prüfung zum Abschluss der 10. Klasse anstand (Madhyamik), wurde Lakshmi schwer krank. Wahrscheinlich hatte sie Typhus, auf jeden Fall hohes Fieber und ihre Haare fielen aus. Ihre Mutter und Schwester rieten ihr, nicht an der Abschlussprüfung teilzunehmen. Lakshmi tat es dennoch: „But, I

[54] „I mean everyone knew that she is from a very poor family, but no one gave her any help“ (Interview A, S. 11:23f, Übersetzung).

said I would sit for exam, although my hair was falling from one side, still I would sit for it, no matter how much the pain was. At that time no one from our locality came so far to give Madhyamik exam […] So, I decide whatever happens with my hair, I would sit for Madhyamik. I mean I had a wish to get 1st division in Madhyamik and to go for higher education but I got 2nd division" (Interview A, S. 8:68-9:6).

Im Hinblick auf Bildung war sie offensichtlich schon immer Vorreiterin: „And I, from our locality, was the only one to go everyday. No one else did that" (Interview A, S. 11:39). Doch hinzu kam offensichtlich auch der Druck der Familie und der Nachbarschaft, nicht weiter zu lernen. Dem stand die Unterstützung von Prantik gegenüber: „Krishna Sir was basically very good. If anybody in our locality had illness or anything, used to look after all those. He also asked my mother to let me study as I was scoring well. Family pressure was all around – someone's daughter getting married, so: do this and that and so have pressure all around. After that I gave Madhyamik and passed in 2nd division" (Interview A, S. 9:19-22).

Die Möglichkeit des unterstützenden Einflusses von Prantik entstand wohl auch dadurch, dass sie sich kümmerten, wenn jemand in der Siedlung krank war, sie sich insgesamt um das Wohl der Menschen kümmerten und gleichzeitig von der Notwendigkeit von Bildung zu überzeugen suchten. Dies half auch ihr, nicht heiraten zu müssen, sondern weiter lernen zu können: „That doesn't get this girl married" (Interview A, S. 10:33). In einem Nebensatz auf die Frage, ob sie noch Kontakt zu Latah habe, erwähnt sie, dass sie nun auch verheiratet ist: „Latah has also got married and I have also got married" (Interview A, S. 9:55). Schon als sie in der 8. Klasse war, wollten die Männer in ihrer Nachbarschaft, dass sie heiratet: „When I was in class 8 or 9, then I already used to work at places, I used to work hard, then the people of my locality wanted me to get married. They told my mother that your daughter is growing up, you should get her married. According to them a 13 or 14 year old girl is big enough to get married. So everyone started saying about my marriage to my mother, all my locality men were saying" (Interview A, S. 4:64-68).

Gefragt, inwiefern ihre Familie ihre Bildung unterstützte, sagt sie, dass ihre Mutter den Schulbesuch befürwortete, aber sie ihn nicht unterstützen konnte. „I had to earn too. Mother could not do all that. We were so many brothers and sisters. It was not possible for my mother. Not that she tortured us or that she was bad. She wanted to do for us. But, she could not" (Interview A, S. 12:47ff). Ihre Mutter gab ihr zwar Geld, aber das verdiente Lakshmi zuvor: „I used to bring the money for the whole month and gave that to my mother. My mother

used to provide me from that. She could not afford it herself. Whenever I needed money, I used to take it from mother“ (Interview A, S. 55ff).

Erwerbstätigkeit und Beziehungen zu Kunden

Sie erzählt von einer Frau, in deren Haushalt sie arbeitete und die sie unterstützte, ihr Kleidung und Bücher kaufte. „Where I used to do works of utensils cleaning and washing clothes, the person I called Mami [Tante, d. A.], loved me a lot. With her even this day I have connection. […] She, of her own interest, made me do many things. Whenever she said anything it was like an order. And I, later, so crowded was the tap, could not bath even on some days, and could not even wear dress. If I was asked to stay for a day, as many others also used to stay, means in her house another day and night servant was there. To keep a watch on her someday I would be asked to stay back and then was promised to be giving something. But, even if they would give me something, it was not possible for me to study that day. She did love me, but no study could be done on that day, means doing only their work all day was spent. That is why less visited there, otherwise no study could be done. But, she did love me“ (Interview A, S. 10:18-23). Hier wird die Ambivalenz deutlich, dass sie einerseits sagt, die Tante mochte und unterstützte sie, aber das diese keine Rücksicht auf das Wohl der jungen Lakshmi nahm und alle Unterstützung benutzte, um von Lakshmi wieder etwas zu fordern: „Every time she used to say it, I have done this and that for you’“ (Interview A, S. 10:63). Sie kaufte ihr neue Kleidung, achtete aber nicht darauf, ob Lakshmi möglicherweise schmutzig oder gar ihretwegen nicht in die Schule gehen konnte. Auf die Rückfrage, ob sie tatsächlich besser als die anderen war, sagt sie „Yes, yes, better than others!“ (Interview A, S. 10:25). Dies sagt sie, obwohl sie sich ihr gegenüber in einer Weise schlecht verhalten hat, wie sie das von ihrer Mutter nicht kannte: „And if I could not reach there at right time, things which she used to say, I heard it for the first time in my life. I mean, my mother, we were poor but my mother never used to beat me. We were tortured from all sides, so my mother, as she was daughter of a good family, that’s why she did not, on her children, raise her hands. I mean, she said, ‘Already they are, their luck is bad as their father has died’. So, mother never used to beat, not even said bad things. I mean till this day no such thing. But, Mami, I heard. I heard such things from her which I never heard from my mother“ (Interview A, S. 10:28-34). Dies bedeutet, dass die anderen, bei denen Lakshmi arbeitete, vermutlich noch weniger auf ihre (Bildungs-)bedarfe Rücksicht nahmen.

Bildungsgewinn und Einfluss auf die biographische Entwicklung

Welche Bedeutung hatte die Bildung, die Lakshmi erhielt, für sie und ihr Leben? „I came to know of many things like mathematics, and even history and geography which in a family like ours would not have been possible […] The things which are there in those books, it is not possible for me to see in life. So, at least I came to know about them, about their locations. […] I have to know what we were in past. From science I have learnt what is there in my body. Those things no one in my family has ever known. I would also never have known them unless I studied them. […] Full moon, raising of the sun and the moon-about all these things no one from even my locality knows about. They would only say: 'Sun goes up and sun goes down'. But, I have learnt from books that earth revolves. Only I had the advantage in my locality to say them that the earth only revolves and that the sun remains still. […] When I was a child, during a solar or a lunar eclipse I was asked not to eat and sit silently by my mother. But, now I can tell her that all these are nothing, that nothing happens during an eclipse" (Interview A, S. 13:1-24). Bei einer Sonnen- oder Mondfinsternis zum Beispiel glaubt man, es handle sich um einen Dämon. Dinge dürfen nicht angefasst und vor allem darf nicht gegessen werden. Bereits gekochtes Essen wird weggeworfen. Lakshmi weiß, dass all dies nicht stimmt, sondern Erde, Mond und Sonne auf einer Achse liegen. Sie sagt, sie wisse nun, was in der Vergangenheit passiert sei, wer ‚sie' waren. So bedeutet Bildung für sie, über den alltäglichen Tellerrand zu gucken, Dinge zu lernen, die keiner aus ihrer Familie zuvor wusste, Dinge zu lernen, die sie nie sehen wird, aber mithilfe von Bildung wenigstens weiß, dass es sie gibt. Sie allein hatte den Vorteil, die anderen zum Beispiel über die Finsternis aufklären zu können. Aufgrund des Nichtwissens der anderen in ihrer Nachbarschaft, mag ihr Bildung Anerkennung und Selbstbewusstsein gegeben haben. Auf die Frage, inwiefern – angenommen sie wäre nicht zur Schule gegangen – sich ihr Leben heute unterscheidet sagt sie: „Well, I have studied, but yet have not reached that height. When I started studying I must have had an aim in life, of getting a good job. I have not achieved that yet. Yet, now when I have graduated, I can run my family through tuition money. If I had not studied I would have to do the same work I used to do previously" (Interview A, S. 13:45-48). Sie sieht Bildung also durchaus ambivalent. Ihre erste Einlassung ist, dass sie zwar gelernt, aber ihr Ziel nicht erreicht hat. Sie hatte das Ziel, einen guten Job zu bekommen, am besten wie sie später sagt, im öffentlichen Dienst. Das stellt sie fest, wenngleich sie – sich selbst gegenüber versöhnlich, wie es scheint – nachschiebt, der Unterschied dennoch ist, dass sie heute als Nachhilfelehrerin eine andere Arbeit tun kann, um ihre Familie zu ernähren (womit sie nicht ihre Kinder meint, die sie nicht hat,

sondern insbesondere ihren Mann und Schwiegereltern und ihre Herkunftsfamilie) als zuvor als Haushälterin. Noch einmal herausgefordert, ob die Bildung ihr selbst über das rein formale Erreichen eines Abschlusses geholfen hat, sagt sie: „Yes, regarding Mathematics it has helped me. I have learnt calculations. Also: in any programme I can participate in recitation. Education has helped me a lot" (Interview A, S. 13:60f). Nun ließe sich fragen, ob der Aufwand von 12 Jahren Schulbildung sich lohnt, um an Rezitatoren Wettbewerben teilzunehmen. Sie hat, wie sie bereits erwähnte, weit mehr gelernt, aber dass ihr das spontan auf die nochmalige Herausforderung als ein Ergebnis einfällt, deutet auf ein Missverhältnis hin. Noch einmal aufgefordert, was ihr Bildung im täglichen Leben bringt, antwortet sie: „When I am out on the roads I can see the signboards and understand by myself where I have come and so that, I have to ask no one whether I have reached Shyambazar or Hatibagan" (Interview A, S. 14:5f). Auf die Nachfrage, ob ihr dabei auch geholfen hat, in ihrer Schule Englisch gelernt zu haben sagt sie: „Yes. All the signboards are mostly written in English. Also, applications etc. and also interviews – all these I can do by myself. If I were not educate this would not have been possible. Then somebody comes with a bank book or a letter – this was very common practice in our locality where somebody would come and ask me to read the letter or write a letter" (Interview A, S. 14:9-12). Auf die etwas suggestive Nachfrage, ob die Leute in der Nachbarschaft sie dafür mögen, sagt sie: „Yes! They loved me and even now love me!" (Interview A, S. 14:15) um danach fortzufahren, was Bildung für sie – nachdem sie einige Dinge auf der praktischen Ebene angeführt hat – eher auf einer Metaebene gebracht hat: „Analytical reasoning capabilities, knowledge – all these have increased on receiving education. Otherwise I would not have progressed much in life. […] Well, of course I used to have knowledge even before, but, after receiving education it has no doubt increased. Of course knowledge increases with education" (Interview A, S. 14:20-25). Die Entwicklung analytischer Fähigkeiten bestätigt sich auch in dem Interview, ebenso durch die Fähigkeit zu reflektieren im Gegensatz zu den Interviews mit Personen, die keine institutionelle Bildung erwerben konnten.[55] „We can give our opinions and we don't need to take help from others. We can decide what to do and what not to do. As we are educated we can do all these. Not only we are learned, but, we grow the ability to take decisions" (Interview A, S. 20:36-38).

[55] Dies bedurfte mehrmaliger Rückfragen, da nicht klar war, was erfragt wurde und es im Bengalischen wohl kein Wort für Werte gibt, das der deutschen oder englischen Bedeutung (values) entspricht.

Auf die Frage, ob und inwiefern sich ihr Wertesystem im Laufe ihres Lebens geändert habe, sagt Lakshmi: „Yes, a little bit. Also, I saw the importance of money in this world. Previously no grief for that was there in my mind, but, there this grief came. Moreover, I started understanding the value of time“ (Interview A, S. 18:21f). Die Übersetzerin erläutert, was sie verstanden habe: „Money was never essential for her. She was never sad because she did not have money, as in her locality no one had it. Everyone was poor there. But, in government school when she saw that others have money and she don't, then she had this feeling of inferiority complex“ (Interview A, S. 19:27-30, Übersetzung). Fokussierter nach spezifischen Werten gefragt, zum Beispiel, ob sich das Gemeinschaftsgefühls geändert habe, antwortet sie: „Yes. Before that, there was love between all, but, when I went there I had felt that they consider themselves more important.“ Die Sprachmittlerin übersetzt das Gesagte folgendermaßen: „Yes, first she said that this difference is there, that bonding with the family and caring for others, in the government school she saw that self is more important“ (Interview A, S. 19:51f). Durch die Schule findet demnach eine Individualisierung statt, die das Gemeinschaftsgefühl der Slumgemeinschaft relativiert. Sie ergänzt: „After I went to government school I came to learn that time has some value and that everybody has to prove oneself“ (Interview A, S. 20:6f). Gelernt hat sie, dass man sich selbst beweisen muss mindestens durch zwei Umstände: Einerseits, dass sie sich entschied, sich beweisen zu wollen, nachdem sie nicht beachtet wurde und andererseits, weil die anderen ein Klima erzeugten, dass man sich beweisen musste. Dies meint sie in positiver und negativer Weise: Positiv, dass man etwas im Leben erreichen kann und negativ, dass man sonst keine Beachtung findet (vgl. Interview A, S. 20:7-31). Was sich noch durch den Schulbesuch verändert hat, ist: „We came to know that there is so much left to learn!“ (Interview A, S. 19:58). Dies passt zu dem zuvor geschilderten Erlernen des Wertes von Zeit und Geld.

Gefragt, was sich noch seit ihrer Kindheit für sie verändert habe, inwiefern sich ihr Leben heute von ihrer Kindheit unterscheide, antwortet sie: „Changes have come, but, not that all are good […] I was dependent on others in my childhood, now I am not. A few changes are there only, not much. […] When I did not understand anything, I had a different life. Then no feelings as such occurred. Now I can understand everything and so feelings are there. In past when no feeling was there I used to live quite happily“ (Interview A, S. 20:60-21:17). Mit diesen Gefühlen meint sie, Gefühle, aus der Sicht anderer weniger wert zu sein und höhere Erwartungen an das Leben zu haben, wie aus dem Kontext heraus deutlich wird. Auf die Nachfrage, ob sie ihre Benachteiligung nicht wahrgenommen hätten, sagt sie und konkretisiert ihre erste Aussage: „Yes.

We did not have any understanding of depravity. Now we understand this. […] Now the unhappiness is more. […] Now demands have increased. Previously, it was not so. Now I have a feeling that, when I am educated, I must get this. If others can have it, why can't I? These feelings have come. Not always materialistic gains, but professional." (Interview A, S. 21:19-27). An dieser Stelle wird auch wieder die erlernte Reflexionsmöglichkeit deutlich, das Reflektieren darüber, benachteiligt zu sein und die Fähigkeit, sich zu vergleichen, auch wenn sie unglücklich machen kann.

Bildungsabschluss und Arbeitsmarkt

Nach dem Abschluss der 10. Klasse arbeitete sie nicht mehr als Haushälterin, sondern gab nur noch private Nachhilfe für SchülerInnen der ersten bis achten Klasse (vgl. Interview A, S. 16:34-37). Ihre Brüder lernten bis zur 8. bzw. 9. Klasse. Der eine ist heute selbstständig erwerbstätig, indem er Wäsche wäscht und bügelt und der andere ist Fahrer, die Schwestern sind verheiratet und Hausfrauen. Ihre Bildungsabschlüsse waren für diese Arbeiten nicht notwendig. Sie haben sie ihre Bildungsinvestitionen nicht optimal in Erwerbstätigkeiten entsprechend ihrer Qualifikation umsetzen können.

Lakshmi ist in Bezug auf institutionelle Bildung mit Abstand die Gebildeteste aus ihrer Herkunftsfamilie (vgl. Interview A, S. 16:45-55). Gefragt, warum sie dennoch keine Anstellung im öffentlichen Dienst bekommt, sagt sie, erstens habe sie kein Geld, an speziellen Kursen zur Vorbereitung eines Bewerbungsverfahrens im öffentlichen Dienst teilzunehmen, das verschiedene Tests beinhaltet. Es gibt spezielle Coaching Centers zu diesem Zweck, ein Kurs kostet nach ihrer Recherche ca. 25.000 Rupien (entspricht ungefähr bis zu zwei Jahresgehältern) und dauert 10 Monate. Zweitens habe sie keine Zeit, da sie neben ihrem Job in Prantik B.A.- Studentin sei (vgl. Interview A, S. 15:54), drittens kein ausreichendes Englisch könne und viertens nicht die entsprechenden Noten vorweisen könne. Dabei bedingt das eine das andere „I am not getting time for preparation, as I have to do so much work. Moreover, I can't provide the money required for that preparation. The academic qualifications which I have, maybe I have given so many tuitions and so my marks were not good. It might be that if I didn't have to do work, my marks would have been more" (Interview A, S. 22:52-55).

Obwohl sie gerne in Prantik arbeitet, möchte sie aus finanziellen Gründen eine Anstellung im öffentlichen Dienst. „At Prantik we are not paid much. But, the atmosphere is good; the children are same as I was in childhood. But, I know that if I get a better job, I might help them financially" (Interview A, S. 23:30f).

Abgesehen von der Bezahlung, würde sie den Job in Prantik jedoch bevorzugen „Definitely in Prantik. From my childhood I am seeing these people. Moreover, the staff, and the teachers, all are very good in Prantik. That's why I love Prantik. But, money matters" (Interview A, S. 23:43f). Angesichts dessen, dass sie gerne in einer staatlichen Schule als Lehrerin angestellt sein würde, frage ich sie, ob sie irgendeine Ausbildung als Lehrerin hat. Aber dies ist aus finanziellen und zeitlichen Gründen nicht der Fall (vgl. Interview A, S. 24:21). Um an einer staatlichen Schule als Lehrerin arbeiten zu können, müsste sie jedoch mindestens einen Einjahreskurs absolvieren. Dieser Kurs wäre zusätzlich zu dem Kurs zum Bewerbungsverfahren zu belegen. Ihre Ambitionen erscheinen derzeit nicht umsetzbar. Wenn sie noch einmal die Chance hätte, zu entscheiden, welchen Bildungsweg sie gehen wolle, würde sie nach der 12. Klasse eine Berufsausbildung zur Krankenschwester machen. Dies wäre aus heutiger Sicht vor allem aus finanziellen Gründen besser gewesen. Jedoch wollte sie schon immer Lehrerin werden und hat damit ihren Traumberuf ergriffen (vgl. Interview A, S. 24:20-59).

„In today's competition market, without source or money jobs are hard to get. The same has been with me. Not yet a good job" (Interview A, S. 16:3f). Lakshmi arbeitet jetzt als Lehrerin bei Prantik. Ihre Hoffnung war, eine Anstellung im öffentlichen Dienst zu bekommen (vgl. Interview A, S. 16:7ff). Den bekam sie jedoch nicht. „If I could have studied more and taken private tuitions for my exams, I could have done better. But, I didn't have the money" (Interview A, S. 16:12f). Sie führt ihren Misserfolg auf das Fehlen von Ressourcen, insbesondere Geld zurück, nicht zum Beispiel auf soziale Zugehörigkeiten wie auf ihre Kaste oder Religion. Ihre Kaste und religiöse Zugehörigkeit spricht sie allerdings im ganzen Interview nur an einer Stelle auf entsprechende Nachfrage an. Sie hat versucht, sich als zugehörig zu einer benachteiligten Kaste registrieren zu lassen, was aber trotz intensiven Bemühens nicht gelang. Dies hätte ihr einige Vorteile sichern können. Um welche Kaste es sich handelt, sagte sie nicht, aber „That caste has got certain privileges" (Interview A, S. 25:11), zum Beispiel Reservierungen für Arbeitsplätze im öffentlichen Dienst. Dass würde jedoch bedeuten, dass ihre Kaste bereits zu den registrierten Kasten gehört. Dass sie aus Bangladesch stammt und die Schwiegereltern dort leben, kann bedeuten, dass sie Muslima ist. Vielleicht kam ihre Mutter aus dem westlichen Teil Bengalens, also aus dem heutigen Indien, da andere Verwandte schon, bevor ihre Mutter mit den fünf Kindern aus Bangladesch nach Kolkata kam, hier lebten. Allerdings ist wahrscheinlicher, dass diese zuvor aus Bangladesch zum Beispiel im Zusammenhang mit den Auseinandersetzungen von Hindus und Muslimen in Bangladesch emigriert waren. Dies würde bedeuten, dass sie der

hinduistischen Minderheit in Bangladesch angehört haben könnten. Diese Zugehörigkeiten jedoch thematisiert sie im Interview an keiner Stelle, auch nicht im Zusammenhang mit der Frage, welche Ursachen die Nichterfüllung ihres Traums, zu lernen, zu studieren, eine Anstellung im öffentlichen Dienst und einen guten Ehepartner zu bekommen, hat. Dies deutet darauf hin, dass diese Zugehörigkeiten eine nachgeordnete, möglicherweise aber auch gar keine Bedeutung besitzen. Als Ursache dafür, dass sie nicht mit „Honour", sondern nur mit „Pass" ihren Abschluss bestand, macht sie dagegen folgende Ursachen verantwortlich: „I hardly got time to study. My mother used to work hard so that she can arrange money to marry off her daughter. I had to earn my own money. I had even family problems. My elder sister-in-law were not very good and so she was also dependant on us. My sister, the middle one, was to marry off. Then we had two brothers and so many family members. Moreover, my mother was also becoming old. So, I had to earn. And I didn't get time to study" (Interview A, S. 16:26-30).

Bildungsplanung zwischen formaler und non-formaler Bildung

Auf die Frage, wie Bildung sinnvoll gestaltet sein muss, damit insbesondere Menschen, wie sie als Kind, davon profitieren können, auch wenn sie nicht die 12. Klasse beenden, sondern vorher schon aus dem Bildungsprozess ausscheiden, antwortet sie spontan: „Things which we have to do in our daily life!" (Interview A, S. 14:43). Sie erklärt dies damit, dass Mädchen meist schon in jungem Alter verheiratet werden und sie vorher Dinge gelernt haben sollten, um sich zurechtzufinden. „So, if somebody, mainly a girl, studies till class 4 or class 5, the syllabus can be such that everyday work – like writing applications, letters, reading signboards, bank work, manners to talk over the phone, hotel booking procedures; the things which are necessary should be taught in class 4 or class 5. So that even if they are married off they can stand on their own feet. Nowadays a girl cannot write on a bank book if she studies in class 4 or class 5. And she has to go to somebody else to write on it. Then she cannot also dial a number if she does not learn to do so. So, if all these can be taught from class 4 or class 5 then she can live an independent life even if she does not get the opportunity to earn. She can support herself anywhere" (Interview A, S. 14:43-54).

Sie meint, dass viele die Schule auch deshalb vorzeitig beenden, weil sie keine praktischen Dinge lernen, sondern in abstrakter Weise Geographie und Geschichte. Sie spricht sich für das Erlernen von lebenspraktischen Dingen auch für Einkommen schaffende Ausbildungen wie Schneidern, Nähen etc. zu einem früheren Zeitpunkt aus. „Education, if possible, is very good, but financial

condition hampers studies. Instead, if a girl is married off, it's considered a far better future for her. Thinking about finance only parents makes their daughters drop outs of school" (Interview A, S. 15:12ff). Auf die Frage allerdings, ob es dann eine spezifische, lebensweltliche Bildung für diese AdressatInnen geben sollte, die sich von der Bildung der anderen unterscheidet, lehnt sie klar ab: „No no, difference should not be there. Same should be there but, the poor must be helped a little by the government. […] So that poor students can get into universities. I, myself had this wish. But, it remained unfulfilled. I could not change my life. If difference would be made, things would totally be opposite; the poor would stop seeing dreams. […] I have a wish that in future I would help those who want to study" (Interview A, S. 15:32-37 und 42).

Neben der Hilfe für arme SchülerInnen sieht Lakshmi ein weitere Anforderung an die Regierungspolitik, die des Englischlernens: „What our West Bengal government has done is, as you know that in competition market nowadays English is a must, but, only one subject in our syllabus is in English [in Bengali Medium Schools, d. A.] So, we are very backward in English. So, English medium must be started for all! […] I am a B.A. student and yet I can't get a good job as I can't speak in English. The way in which I wanted to get married, that also I couldn't get. I have not been able to do anything as I can't speak in English" (Interview A, S. 15:50-56). Möglicherweise wollte sie jemanden heiraten, der auf eine Englisch Medium School gegangen ist. Diese Schulen werden meist von gesellschaftlich höher gestellten Personen, ab der Mittelklasse aufwärts, besucht.

Sie wird nach Ihrer Bewertung eines Modells gefragt, was verschiedentlich bzgl. dieses Problems überlegt wird. Das Modell besagt, das Bildungsziel z.B. für Kinder im ländlichen Raum sollte nicht darin bestehen, sie in das staatliche Schulsystem zu integrieren, sondern ihnen non-formale Bildung anzubieten, die lebensweltlich orientiert ist, also lebenspraktische Kenntnisse vermittelt und angesichts dessen, dass die meisten dieser Kinder später in der Landwirtschaft arbeiten, sie vor allem landwirtschaftliche Kenntnisse erwerben könnten. Darauf antwortet Lakshmi: „Yes, maybe they would be benefitted, but that is partly. They must know how those things work. In future they might not like it which they like now. […] In case of nursery when one learns it, he can easily show it to another one. But, education has to be learnt individually. They may like how to work in nursery today, but in future, they won't like it. […] If there are ten people and they have five acres of land, among those ten, two of them would say they want to learn everything about that land and eight of them would want to go to university. […] Maybe he likes it, but, his children may not like it. They may want to know about the whole world. Nowadays television, radio is there.

Even in villages there is radio. Now, not all want to live by the same way. Another day I went to a hospital, there one woman came from very far off village in Murshidabad. She grows everything in her own land. She only had to buy kerosene oil and coconut oil and detergent and the rest she don't need to buy. She had two sons – one studies and the other doesn't like to study, but yet not interested in land. He has, come far away to Kolkata do work as mason. He did not like his parents' life in village and so, he has done this. […] Neither does he study nor do work in the fields. […]" (Interview A, S. 17:61-18:26). Lakshmi argumentiert hier im Sinne von Wahlfreiheit, der Bedarf könne von Person zu Person unterschiedlich sein, aber sich auch im zeitlichen Verlauf ändern. Möglicherweise möchte ein Bauernkind Bauer werden und alles Dazugehörende lernen, vielleicht aber auch nicht. Vielleicht möchte jemand heute Krankenschwester werden, morgen aber nicht mehr sein. Grundständiger schulischer Bildung bedarf es, um optieren zu können, um die Freiheit haben zu können, geboren im ländlichen Raum in der Landwirtschaft arbeiten, aber auch studieren zu können. Sie erzählt die Geschichte einer Frau, die sie traf und deren Sohn beides nicht wollte, weder in der Landwirtschaft arbeiten, noch weiter lernen, sondern als Maurer in der Stadt leben. Deutlich wird in diesem Teil des Interviews das schwierige Verhältnis von Lebenswelt und Optionen, des Stärkens der sozialen Identität und trotzdem Offenhaltens der Möglichkeit von Identitätsmodifikationen.

Angesichts dessen, dass Lakshmi selbst Prantikschülerin war und jetzt dort Lehrerin ist, frage ich sie, inwiefern sie versucht, dass, was ihr wichtig erscheint, umzusetzen bzw. einzuführen, was sie als fehlend empfunden hat. Darauf antwortet sie: „At Prantik, the officers do take our suggestions and act accordingly, so that the students can be helped" (Interview A, S. 17:7f). So gäbe es Ausbildungskurse bei Prantik, die es zu ihrer Zeit noch nicht gab. Prantik hilft den Schülerinnen, Aufnahme in staatlichen Schulen zu finden, aber wenn sie dort nicht unterkommen oder nicht dort weiter lernen wollen, können sie an Ausbildungskursen teilnehmen. Dazu seien spezielle Lehrer bei Prantik angestellt. Heute kümmere sich auch nicht nur ein Sozialarbeiter, wenn jemand in der Nachbarschaft der Schule krank sei, sondern es gäbe einen Doktor und die Kinder bekommen ein Mittagessen. Kinder im Alter von 6 bis 14 Jahren lernen in Prantiks Einrichtungen. Es gibt regelmäßige Konsultationen auch mit ihren Eltern und dann können die Kinder lernen, was ihnen (sicher zumeist den Lehrern und Eltern) sinnvoll erscheint (Interview A, S. 17:1- 51).

Theoretische Analyse des Interviews

Lakshmi, jetzt 25 Jahre alt, war in den ersten vier Schuljahren Schülerin einer non-formalen Schule von Prantik, bevor sie auf die formale, staatliche Schule wechselte. Bei dieser Organisation arbeitet sie heute selbst als Lehrerin. Lakshmi hat letztendlich die 12. Klasse absolviert und ist nun neben ihrer Tätigkeit als Lehrerin in einem B.A.-Studiengang eingeschrieben. Aus ihrer Siedlung ist sie die erste und einzige, die ihren Bildungsweg so weit gegangen ist.

Für Lakshmi waren der Tod des Vaters und der damit einhergehende soziale Abstieg das zentrale Moment ihrer Kindheit. Ihrer Familie ist durch die Familie des Vaters die soziale Zugehörigkeit im Sinne Dahrendorfs und Elias' nach dem Tod des Vaters entzogen worden, die sie zumindest materiell absicherte, wenngleich sie vermutlich nicht auf sozialer Anerkennung beruhte. So lebte ihre Herkunftsfamilie ursprünglich möglicherweise unter guten Bedingungen und nicht im Slum, sondern der Tod des Vaters, der einen Süßwarenladen besaß, und die fehlende soziale Absicherung zwang die Familie, nach Kolkata zu flüchten und hier erst unter einfachsten Bedingungen de facto auf der Straße zu leben und anschließend in einem Slum, so dass sie sich ökonomisch etwas verbessern konnten. Durch die damit einhergehende veränderte soziale Position ändern sich sowohl Optionen als auch Ligaturen und damit die Lebenschancen.

In dieser Situation des sozialen Abstiegs und im Kampf um das Überleben am unteren Ende der gesellschaftlichen Hierarchie entstand die Hoffnung auf ein besseres Leben durch Bildung. Die Verwirklichungs- bzw. Lebenschancen waren niedrig und Bildung sollte als Mittel genutzt werden, um Freiheiten und damit Selbstbestimmung über die eigenen Lebensumstände zu gewinnen. Die darin liegende Hoffnung wird befördert durch die Mutter, insbesondere jedoch auch durch die in den Sozialraum integrierte Organisation Prantik.

Lakshmis Kindheit ist geprägt von dem Bedürfnis, zu lernen und, ausgelöst durch den Tod des Vaters, von der gleichzeitigen Herausforderung, das Familieneinkommen durch eigene Erwerbstätigkeit schon im frühesten Kindesalter mit abzusichern und sich auch um ihre vier Geschwister zu kümmern. So ist sie schon im Vorschulalter erwerbstätig, geht aber gleichzeitig auf eine Vorschule und später Grundschule der Organisation Prantik. Hier wird sie von den LehrerInnen sehr unterstützt, genießt sogar Privilegien aufgrund ihrer Erwerbstätigkeit.

Die Mitarbeitenden von Prantik unterstützen die Familie in schwieriger Lage sowie Mutter und Tochter in ihrer Auseinandersetzung mit kulturellen Normen wie zum Beispiel, dass Mädchen mit Beginn der Pubertät lieber heiraten sollten, anstatt sich weiter zu bilden. Neben dem Tod des Vaters und der späteren eigenen Erkrankung Lakshmis ist diese kulturelle Norm als ein Haupthindernis auf ihrem Bildungsweg zu sehen. Die Organisation Prantik und die Mitarbeitenden haben einen höheren sozialen Status und Ressourcen, die sie der Familie zur Verfügung stellen können, vor allem Bildung – eingebettet jedoch in weitere Angebote Sozialer Arbeit, die zur Veränderung der sozialen Lage beitragen können. Diese Erfahrungen haben auch ihre Lebenswelt verändert. Die Schule befindet sich inmitten des Slums, in den Räumlichkeiten des „Local Clubs". Dieser ist das Zentrum des Sozialraumes und somit ist die Organisation gut in den Sozialraum eingebettet. Lakshmi fühlt sich von den Lehrenden angenommen und versteht sich auch mit ihren Klassenkameradinnen, die alle auch aus ihrer Siedlung stammen, sehr gut. Zentral ist, dass die Mitarbeitenden von Prantik durch soziale Anerkennung und ein hohes Maß persönlicher Empathie, Zugehörigkeit vermitteln. Beispielhaft sei hier die Geste genannt, die Lakshmi als „Vorteil" beschreibt, dass sie immer auf Verständnis stieß, wenn sie aufgrund ihrer frühkindlichen Arbeit als Haushaltshilfe zu spät zum Unterricht kam, ungewaschene Kleidung trug oder selbst ungewaschen war. Obwohl dies den kulturellen Codes institutioneller Bildung nicht entspricht, werden dadurch institutionelle Hürden durch soziale Anerkennung abgebaut, aber auch Zugänge aktiv geöffnet, indem Prantik beispielsweise die ersten Schulgebühren für die folgende formale Schule übernimmt. So schuf die Organisation eine Verbindung von institutioneller Bildung mit der Lebenswelt von Lakshmi und fördert durch die gemeinsame Veränderung der Lebenswelt die Freiheiten, ein selbstbestimmtes Leben führen zu können, was Sen als Ziel ‚Menschlicher Entwicklung' beschreibt.

Diese geschaffene Verbindung der eigenen Lebenswelt mit institutioneller Bildung durch Prantik ermöglichte es Lakshmi dann auch in einer staatlichen Schule Fuß zu fassen, obwohl ihr dort starke Diskriminierung widerfuhr, denn die staatliche Schule besuchen vor allem Kinder wohlhabender Familien, die auf sie herabsahen. Spiegelbildlich zur Schaffung von Zugehörigkeit in der Schule von Prantik ist ihr Leid zu interpretieren, dass ihr soziale Anerkennung und damit Zugehörigkeit seitens ihrer Klassenkameradinnen vor allem in der staatlichen Schule nur sehr bedingt zuteilwurde. Im Gegenteil, aufgrund ihres Erscheinungsbildes und ihrer Herkunft wird sie gehänselt oder nicht beachtet. Dies wird vor allem deutlich an ihren Haaren, die zu kämmen, sie oft keine Zeit hat. Während die anderen Mädchen sehr viel Engagement für ihre Frisur

aufbringen, wird sie abschätzig aufgefordert, desgleichen zu tun. Weder bekommt sie in der staatlichen Schule besondere Unterstützung von den Lehrerinnen, noch will jemand mit ihr befreundet sein. Wenn die anderen zu Mittag essen, was sie von zu Hause mitbekommen haben, sitzt sie abseits, ist ausgeschlossen. Freundschaft schließen konnte sie nur mit einem Mädchen, das sich in ähnlich ausgeschlossener sozialer Lage befand. Dies fördert nach Elias Kohäsion zwischen Außenseitern, aber es ist in der Figuration zwischen Etablierten und Außenseitern nur ein kleiner Baustein, um Machtdifferentiale zugunsten der Erweiterung von Freiheiten im Sinne Sens verändern zu können. Eine weitere Freundin gewinnt sie durch ihre hervorragende Mathematikklausur als Beste in der Klasse am Ende der 9. Klasse, durch die sie ihr soziales Ansehen steigern kann. Nun lassen sich Klassenkameradinnen von ihr Mathematik erklären und es entstehen dabei auch Freundschaften. Sarbani ist die Tochter eines Angestellten der staatlichen Notenbank in Indien. Angestellte im öffentlichen Dienst genießen als Angehörige der Mittelklasse ein relativ hohes soziales Ansehen. Die Figuration änderte sich insofern, dass Lakshmi nicht mehr hilfsbedürftig erscheint, sondern Klassenkameradinnen ihre Hilfe in Anspruch nehmen.

Kulturell benennt Lakshmi den Unterschied, dass sie die Bessergestellten im Gegensatz zur eigenen Herkunfts-Community als selbstgerecht empfindet. Sie macht dies deutlich daran, dass sie verwundert darüber war, dass ihre Klassenkameradin ihr die Ergebnisse einer Hausaufgabe nicht zeigen und auch ein Lehrbuch mit der Erklärung nicht ausleihen wollte, dass ihre Mutter dann mit ihr schimpfen würde. Ihrer Herkunftskultur entspricht es, dass sich grundsätzlich alle gegenseitig unterstützen, wenngleich dies nicht immer tatsächliche Praxis ist. Lakshmi sah es als Ehre an, den anderen bei den Mathematikaufgaben zu helfen. Die Etablierten hingegen, so würde Elias dies formulieren, schlossen dagegen ihre Reihen und sorgten dafür, dass die anderen keine Möglichkeit haben, von eigenen Ressourcen oder Leistungen zu profitieren. In der Entwicklung von Lakshmi kann ihre graduelle Anpassung an die Kultur der Etablierten nachvollzogen werden. Während sie sich in der Schule von Prantik wohl fühlt, weil sie so angenommen wird, wie sie ist, geht es ihr in der staatlichen Schule aufgrund von Diskriminierung schlecht.

Auf dem College wiederum kann sie dann Freunde finden. Ihre Erklärung dafür ist, dass sie die (kulturelle) ‚Differenz' reduzierte. Sie hält Zeiten ein und sorgt sich stärker um ihr Äußeres. Dies ist ihr auch möglich, da sie mit ihren erworbenen Kenntnissen selbst anderen Schülerinnen Nachhilfe geben kann und daher über finanzielle Ressourcen verfügt. Sie passt sich den Normen an, so dass die ehemalige Klassenkameradin sie kaum wiedererkennt, da sie ihr Haar so

schön frisiert hat. Der Unterschied zwischen der non-formalen Schule, wo Lakshmi in ihrer Lebenswelt angenommen wurde, wie sie war, und der formalen Schule, wo sie abgelehnt wurde und sich erst anpassen musste, ist unverkennbar.

Als Ursachen für ihren schwierigen Aufstieg nach dem großen Erfolg in der 9. Klasse mit dem besten Matheabschluss, benennt sie ihre Lebensumstände, insbesondere die Nichtverfügbarkeit von Geld und, daraus resultierend, Zeit, institutionelle Rahmenbedingungen und ihre Krankheit. Die wesentlichen Gründe, warum sie so weit kommen konnte, sind einerseits die Unterstützung der Mutter für ihre Bildung und, dass sie nicht schon früh heiraten musste, woran auch Prantik mitgewirkt hatte. Vorangestellt ist ihr unbedingter Wille zu Bildung, ihre eigene Überzeugung, dass Bildung ihr hilft, ein besseres Leben zu führen. Trotzdem sie sagt, sie hätte nicht geschafft, was sie wollte, hält sie an dieser Überzeugung fest. Finanziell bedeutet ihre Tätigkeit bei Prantik kaum eine Besserstellung, als wenn sie ungelernte Haushaltskraft geblieben wäre. Dafür hat sie jedoch ihren Traumberuf ergriffen. In finanzieller Hinsicht wäre es aus ihrer heutigen Sicht sinnvoller gewesen, nach der 10. Klasse eine Ausbildung zum Beispiel als Krankenschwester zu machen.

Ihren 10. Klasseabschluss hätte Lakshmi aufgrund ihrer schweren Krankheit zu diesem Zeitpunkt kaum absolvieren können. Hier ließe sich mutmaßen, ob eine bessere medizinische Betreuung, den enormen Einfluss der Krankheit auf ihr Leistungsvermögen, weshalb sie nur zur zweitbesten Gruppe beim Abschluss gehörte, hätte begrenzen können. Es wird deutlich, inwiefern die Freiheit, die Sen als soziale Chancen beschreibt, die durch Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen bereitgestellt werden, notwendig ist, um andere Freiheiten wahrnehmen zu können.

Welche Bedeutung hatte institutionelle Bildung inhaltlich für sie? Lakshmi stellt fest, dass Bildung sowohl einen intrinsischen Wert hat als auch als Mittel geeignet ist, weitere Chancen ergreifen zu können. Für sie ist ihre erworbene Bildung bedeutsam für ihr Selbstwertgefühl und, um sich besser im Alltag zurechtzufinden. Für sie ist es von Bedeutung, dass sie (als einzige im Slum) weiß, dass sich die Erde um die Sonne dreht, dass sie eine Vorstellung darüber hat, wie der menschliche Körper funktioniert, sie sich also alltägliche Fragen beantworten kann. Sie weiß, dass eine Sonnen- oder Mondfinsternis kein dämonisches Schauspiel ist, sondern eine astronomische Erscheinung und daher die kulturelle Praxis, in dieser Zeit nichts zu essen und kostbare Nahrungsmittel sogar zu vernichten, keine naturwissenschaftliche Begründung hat. Bildung hat für sie somit einen Wert, um sich bestimmte Phänomene erklären zu können, aus ihrer Sicht haben sich aber auch ihre analytischen Fähigkeiten entwickelt. Sie

nennt beispielsweise die Fähigkeit, Entscheidungen bewusst treffen zu können, als ein Ergebnis ihres Bildungsprozesses. Durch Bildung hat sie die Fähigkeit erworben, sich anderen mitteilen und reflektieren zu können. Zur erworbenen Reflexionsfähigkeit gehört auch die Reflexion über die eigene Situation und Stellung in der Gesellschaft, das Erkennen der Benachteiligung, der figurationalen Position und der Stigmatisierung. Bildung hat aus ihrer Sicht auch dazu geführt, Zeit und Geld mehr wertzuschätzen und gezielt zu nutzen. Letztendlich dient dies dazu, ein selbst bestimmteres Lebens führen zu können. Sie sagt, obwohl sie sehr arm seien, spiele Geld ohne Bildung eigentlich keine Rolle, da es ohnehin nicht vorhanden sei und diese Situation so hingenommen werde. Mit Bildung stiegen jedoch auch die Ansprüche, die unerfüllt bleibend zu Traurigkeit führen und demotivierend wirken.

Auch hat Bildung ihr gegenüber den anderen BewohnerInnen im Slum zu einem stärkeren Selbstbewusstsein verholfen. Sie ist nicht hilfsbedürftig, sondern unabhängiger und kann Hilfe leisten, zum Beispiel, indem sie anderen ihre Briefe vorliest. Auch dieses Selbstbewusstsein ist eine Funktion im Sinne Sens. Ihre eigenen kulturellen Normen haben sich von gegenseitiger Solidarität im Slum hin zu einer stärkeren Individualisierung verschoben. Durch Bildung habe sie gelernt, dass sich jeder beweisen müsse.

Aufgrund sozialer Verpflichtungen und geringer Ressourcen konnte Lakshmi nicht die Leistungen erbringen, um ihren Bildungsweg wie gewünscht fortzusetzen. Unter anderem blieb ihr deshalb die ersehnte Anstellung im öffentlichen Dienst versagt. Sie erläutert, um einen Job im öffentlichen Dienst erhalten zu können, seien vor allem Geld und Beziehungen notwendig und über beides verfüge sie nicht. Religion und Kaste spielen aus ihrer Sicht eine marginale Rolle. Jedoch wäre zu hinterfragen, wie Geld und Beziehungen zu einflussreichen Personen gesellschaftlich verteilt sind und damit diese beiden Kategorien doch mittelbar eine Rolle spielen. Daran wird deutlich, dass nicht nur die Freiheiten, die Sen als Verwirklichungschancen beschreibt, sondern auch die ‚persönlichen und sozialen Umstände', die er benennt, wie die Macht gesellschaftlicher Figurationen eine Rolle spielen, der Zugang zu sozialen Machtpositionen wie Elias dies beschreibt. Sie arbeite gerne bei Prantik, da die Kinder wie sie selbst in ihrer Kindheit seien, aber Geld spiele doch eine entscheidende Rolle. Sie hat zwar eine soziale Position wie diejenigen erreicht, die sie seinerzeit unterstützt haben, um ihre Lebenschancen zu erweitern. Sie würde jedoch lieber einen Job annehmen, mit dem sie auch ein höheres Einkommen erzielen könnte, mit der Begründung, dann die Kinder in ihrem Sozialraum, denen es heute ähnlich wie ihr in ihrer Kindheit ergehe, finanziell unterstützen zu können. Sie hat sich in ihrem Sozialraum, ihrer Gemeinschaft, in der sozialen Hierarchie

nach oben bewegt, aber sie konnte – und wollte wohl auch – diesen trotz Bildung nicht verlassen. Die imaginären Mauern, die durch die Figurationen gezogen werden, erscheinen unüberwindlich. Aber auch die Ligaturen halten sie fest. Ihr Ziel ist es, durch einen Job im öffentlichen Dienst, finanzielle Ressourcen zu erwerben, um Kindern aus ihrer Gemeinschaft Bildung ermöglichen zu können. Ihr Wunsch und ihre Arbeit sind für sie sinnstiftend. Dies macht gleichzeitig deutlich, dass Verwirklichungschancen und Optionen nicht alle theoretisch denkbaren Möglichkeiten einschließt, sondern sie immer an das Individuum in seiner sozialen Position gebunden sind.

Auch hat sie keinen Mann heiraten können, wie sie es sich gewünscht hat. Sie hat keine Kinder, wie das der Norm ihrer Gemeinschaft entsprechen würde, kümmert sich aber intensiv um ihre Familienangehörigen. Insofern haben sich ihre Ligaturen, durch Lösung ihrer persönlichen Bindung an Normen ihrer Herkunftskultur zum Teil gelöst. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, das Paradebeispiel, wenn es um die Verbindung von Ligaturen und Optionen geht, ist nur suboptimal geglückt. Ihre Optionen haben zugenommen und sich gleichzeitig Ligaturen aufgelöst. Obwohl sie diesen Bildungsprozess im Nachhinein als richtig und gewinnbringend empfindet, ist sie nicht nur glücklich mit dem Ergebnis.

Angesichts der Bildungserfahrungen von Lakshmi sind ihre Vorstellungen über mögliche Veränderungen des Bildungssystems interessant. So sollen Kinder aus Slumfamilien aus ihrer Sicht vor allem lebensweltorientierte Bildung bekommen. Jedoch sei es noch wichtiger, dass es keine Separierung gibt, so dass auch sie die Chance haben, einen weiteren Bildungsweg zu gehen und zum Beispiel zu studieren. Dies ist eine Herausforderung, wenn nicht gar ein Widerspruch. Eine lebensweltorientierte Bildung müsste unterschiedlich sein, da die Lebenswelten sehr unterschiedlich sind, wie sich auch anhand der Beschreibung von Lakshmi nachvollziehen lässt. Keinen Unterschied zu machen, aber dennoch für diese Zielgruppe, über die Lakshmi sprach, lebensweltliche Bildung anzubieten, hieße, die Bildung aller SchülerInnen – auch der aus etabliertem Hause – auf die Lebenswelt dieser Zielgruppe abzustimmen. Dies wäre einerseits wohl politisch kaum durchsetzbar, hieße andererseits aber auch, dass die SchülerInnen anderer Lebenswelten ihrerseits keine lebensweltorientierte Bildung erhalten.

In den Aussagen von Lakshmi verdichten sich Ergebnisse der beiden vorigen Teile. Deutlich sind die starken Bildungsaspirationen und der Wille nach sozialem Aufstieg, die Straßen- und SlumbewohnerInnen zumeist von den Etablierten abgesprochen werden. Ihre Familie kam vor allem durch den Tod

des Vaters in eine schwierige ökonomische Situation in Verbindung mit ausbleibender familiärer sowie nicht vorhandener staatlicher Unterstützung zur Absicherung von Lebensrisiken. Für Lakshmis Bildungserfolg war auch ihre schwere Krankheit in der 9. Klasse insbesondere wegen fehlender medizinischer Versorgung ein schwerer Rückschlag. Grund für fehlende Bildungsbeteiligung und -erfolg sind somit nicht fehlende Bildungsaspirationen oder der mangelnde Wille, sie umzusetzen.

Wichtige Hinweise gibt das Interview auch auf das Verhältnis von Kinderarbeit und Bildung, das in Teil III (Punkt 3.4) diskutiert wurde. Wenngleich der Zwang zu arbeiten, um sich ihr eigenes Einkommen von Kindesbeinen an selbst zu verdienen, Lakshmis Bildungschancen und -erfolg deutlich schmälerte, so war diese Arbeit auch Voraussetzung, um überhaupt Bildungschancen wahrnehmen und am Schulunterricht teilnehmen zu können. Sie musste Geld verdienen, um Kosten für Schulgebühren oder Nachhilfe decken zu können, bis hin zu den Kosten, sich ordentlich kleiden zu können, um Diskriminierung zu entgehen.

Gerade in Bezug auf Kleidung und Frisur wird deutlich, wie ‚Straßenkinder' anhand von Merkmalen, die ihrer ökonomischen Situation entspringen, stigmatisiert werden. In der formalen Schule ab der V. Klasse konnte sie wegen ihres Aussehens und des damit verbundenen Stigmas keine Freundinnen gewinnen. Nach der guten Mathematikklausur in der 9. Klasse wussten einige ihrer KlassenkameradInnen nicht einmal ihren Namen zuzuordnen. Ihre Schilderungen lassen klar darauf schließen, dass es sich bei ihrer schlechten Kleidung und ihrem ungekämmten Haar nicht um kulturelle Werte handelt, die zu einer Nachlässigkeit des äußeren Erscheinungsbildes führen, wie Straßen- und SlumbewohnerInnen vorgeworfen wird, sondern die Lebensbedingungen ursächlich sind.

Um erfolgreich zu sein, musste sie sich an etablierte Normen anpassen („I reduced the difference"). Das hat sie ein bisschen mit Stolz erfüllt, aber sie erkennt auch etablierte Normen, die sie nicht teilen möchte. So sieht sie einen deutlichen Unterschied zwischen ihrer Gemeinschaft, in der Solidarität (nicht nur innerhalb der eigenen Familie) ein großes und selbstverständliches Gut ist, wie dies auch Choudhury (1989) beschrieben hat, während es in der formalen Schule vor allem darum ging, sich durchzusetzen und abzugrenzen.

Auch in Bezug auf das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern wird hier deutlich, dass die Mutter von Lakshmi sehr liebevoll mit ihren Kindern umging, wohlwissend, dass diese durch den Schicksalsschlag sehr beeinträchtigt waren, wie Lakshmi glaubt. Sie schlägt nicht, sie schimpft auch nicht. Wohl aber

‚Mami' (Bezeichnung für Tante), bei der Lakshmi im Haushalt hilft. Hier hörte sie Wörter, die sie von ihrer Mutter nie zu hören bekam. Als eine Mitschülerin sich weigert, Lakshmi ihre Aufzeichnungen mit dem Hinweis zu geben, ihre Mutter würde mit ihr schimpfen, kann Lakshmi das gar nicht glauben („How can mothers scold such a grown up girl?"). Choudhury hat die aus ihrer Sicht fehlende Erziehung als ‚behave as you like'-Erziehungsstil, als Vernachlässigung interpretiert. Vor dem Hintergrund der Aussagen Lakshmis ist diese Interpretation nicht haltbar. Die Mutter unterstützt ihre Kinder, wo sie nur kann, aber als alleinerziehende Mutter mit fünf Kindern ohne staatliche Unterstützung zu überleben, war Herausforderung genug. Daher sind ‚Straßenkinder' selbstständiger und werden folglich nicht korrigiert und beschimpft, wenn sie zum Beispiel anderen SchülerInnen ihre Aufzeichnungen geben. Das spiegelt auch die Figuration: Während die Etablierten etwas zu verlieren haben, können die Außenseiter mit Bildung nur etwas zu gewinnen und brauchen Konkurrenz nicht in gleichem Maße zu fürchten.

Die Aussagen Lakshmis widersprechen der Feststellung von Choudhury, Straßen- und SlumbewohnerInnen hingen einem ‚hedonistic approach' an. Zumindest im Fall Lakshmi ist dies eine unhaltbare Unterstellung, wenngleich Geld ausgegeben wird, sobald es vorhanden ist und nicht gespart wird. Investitionen sind kaum planbar wie auch Lewis schon feststellte. So war der Bildungsweg von Lakshmi nicht langfristig geplant, sondern sie hatte ein Ziel und ging den Weg dorthin, solange es möglich war und versuchte, aufkommende Hürden aus dem Weg zu räumen. So wehrte sie sich gegen eine frühe Verheiratung und nahm trotz schwerer Krankheit an der Abschlussprüfung in der 10. Klasse teil.

Deutlich wird, dass für Verwirklichungschancen sowohl die institutionellen Arrangements (die Organisation Prantik) im Sinne Sens, die Freiheiten erst anwendbar machen, eine Rolle spielen, als auch soziale Bezüge (Beziehungen zu LehrerInnen und KlassenkameradInnen) im Sinne Dahrendorfs, die einen starken psychologischen Einfluss aufgrund des Gefühls von Sinn und Zugehörigkeit haben. Ebenso wird deutlich, wie Freiheiten sich untereinander bedingen: Durch die sozialen Einrichtungen (institutionelle Bildung) wurde die ökonomische Freiheit befördert (Nachhilfe statt Haushaltshilfe). Diese wiederum ermöglichte weitere Bildung. Ebenso verlangt es ein Mindestmaß an politischer Freiheit, sich gegen kulturelle Normen bezüglich der Rolle als junge Frau (Heirat) absetzen und infolgedessen (Bildungs-) Chancen nutzen zu können. Bildung muss in ihrem Wechselspiel mit anderen Freiheiten betrachtet werden, damit sie Verwirklichungs- und Lebenschancen eröffnen kann.

Fall B – Rina

Interviewsituation

Das Interview mit Rina (Name geändert) dauerte sehr lang, etwa 4 Stunden und fand im Haus ihrer Eltern statt. Das Haus befindet sich inmitten der Siedlung *Sri Krishna Colony* (SK Pally) und ist für ein Haus in einer Slumsiedlung am Rande einer Straße relativ gut, zum Beispiel mit elektrischen Geräten, ausgestattet. Die Familie scheint im Vergleich zu ihren Nachbarn relativ wohlhabend zu sein.

Die Eltern sind bei dem Interview anwesend und verfolgen es mit großem, zustimmendem Interesse. Am Ende bringen sie sich selbst ein, wenn es um intergenerationelle Fragen geht.

Kurzporträt

Rina wurde 1985 geboren und ist zum Zeitpunkt des Interviews 23 Jahre alt und ledig. Sie ist zuerst für ein Jahr auf eine Montessouri Schule (Vorschule), die vom Pragati Club in unmittelbarer Nähe unterhalten wird, und dann auf die staatliche *Ultadanga Girl's School* durchgehend bis zur 12. Klasse gegangen. Danach hat sie auf dem *Ram Mohan College* den Bachelor abgelegt. Aufgrund unzureichender Noten hat sie nicht versucht, ihren Master auf der Calcutta University zu absolvieren, sondern studiert derzeit im Fernstudium Politikwissenschaft auf der *Rabindra Bharati University* in Kolkata.

Die Eltern von Rina und Großeltern waren aufgrund des Unabhängigkeitskrieges Anfang der 1970er Jahre Flüchtlinge aus Bangladesch. Daher und aufgrund des schlechten Schulsystems zu dieser Zeit dort, konnten sie selbst keinen Schulabschluss (10. Klasse) machen. Der Vater ist wohl ca. drei Jahre zur Schule gegangen und die Mutter kann ihren Namen schreiben. Sie haben zwei Kinder. Rinas älterer Bruder ist bis zur 8. Klasse zur Schule gegangen, hat sie jedoch aus eigenem Entschluss abgebrochen. Vater und Sohn besitzen jeder einen Fischladen, wodurch sie ein, im Vergleich zu anderen BewohnerInnen des Slums, hohes Einkommen erzielen können (vgl. Interview B, S. 1:27-47, S. 2:1-38, S. 13:9-22).

Die Großmutter mütterlicherseits lebte mit ihren Kindern als erste in diesem Slum, als das Land noch Ödland war. Nach dem Tod des Großvaters war sie mit 5 Kindern allein erziehend. Möglicherweise war sein Tod ähnlich wie im Fall

Lakshmi der Auslöser, in einen Slum ziehen zu müssen. Der Vater von Rina lernte seine spätere Frau durch deren Bruder kennen. Sie heirateten und lebten dann vier Jahre bis 1989 in Murari Pukur, wo der Vater zuvor lebte. Rina wurde dort auch geboren. Die Großmutter mütterlicherseits lebt nicht mehr, aber die Schwester der Mutter hat ein Haus nebenan in SK Pally. Seit sie dorthin gezogen sind, hat sich der Slum SK Pally stark verändert: Strom- und Wasseranschluss sowie Sanitäranlagen wurden errichtet, seit einigen Jahren haben sie sogar einen Fernseher und Kühlschrank. Früher gab es nur einen Fernseher bei ihrem Onkel, den die gesamte Nachbarschaft gemeinsam genutzt hat (vgl. Interview B, S. 13:23-15:12).

Ihr Tagesablauf war so, dass sie morgens zur Schule ging und als sie zurückkam, Nachhilfeunterricht nahm, abends noch fernsah und dann ins Bett ging. Im Unterschied zu Lakshmi kam bis zur 10. Klasse der Lehrer zu ihr nach Hause. Erst in der 11. Klasse traf sie sich mit Freunden außerhalb und der Lehrer kam dorthin. Heute trifft sie sich mit Freunden außerhalb der Community, geht mit ihnen essen oder sie kommen zu ihr nach Hause. (vgl. Interview B, S. 12:15-37). Bei Lakshmi hat dies so nie stattgefunden.

Kategoriale Analyse des Interviews

Bildungsaufbruch

Im Zeitvergleich beschreibt Rina den Bildungsaufbruch in ihrer Community, speziell den von Mädchen: „From our time, we are noticing that here and specially compared to boys, in our locality the girls are more into studies nowadays. At our time the education is more advanced then compared to my mother's age. Means, when they were at our age or smaller than that it was not like this much. We, we are the first batch, probably I am going to be the first M.A. after that now one after another is there in the cue for graduation. Means I became a graduate and then now I am in M.A. and after that the 3 or 4 names that you have got, they are doing their graduation now. So in my batch I am alone. In the next batch there are 3 or 4. But before that, I mean at my mother's age, I am saying that no one was there like this. Means, no one has studied till this." (Interview B, S. 3:36-45). Sie ist die Erste in ihrer Nachbarschaft, die einen so weiten Bildungsweg gegangen ist und einen Bachelor erworben hat. Sie war in ihrem Jahrgang auch die Einzige, die überhaupt einen Schulabschluss erreicht hat, ca. drei Jahre später sind es schon drei bis vier SchülerInnen eines Jahrgangs, die den Abschluss schafften. Der Bildungsaufbruch betrifft aus ihrer Sicht insbesondere Mädchen. Ihr Schulbeginn Anfang der 1990 Jahre fiel mit

der Verabschiedung und Umsetzung der Bildungsstrategie ‚Education for All' zusammen. Als ihre Eltern Kinder waren, war dies ganz anders.

Selbst- und Fremdbild sowie Beziehungen zur Nachbarschaft

„I would like to say that people consider me in a different way in my locality. The other girls who are here though people call them by their name but in case of me a bit of respect is there. They address me in a different way. It is not only because I am elder to them but because of some reasons, somehow there may be reasons, they love me. Peoples analyses me in a better way and never talk to me roughly. Basically, they know the homely attitude of mine, it is from my childhood. Like, for example, I stay at home after I finish the works outside. Roaming outside for no reason is not there within me. So maybe because of that they consider me as a better one. So they analyse me differently. I feel good that the way people behave with others in this locality, maybe good or bad. I always have received the better. So this can be because of my education or my nature. But the education is the more important here, because I would say, among the girls I am the first and in the next step they are counted. And they are counted after me because it is not like that some having done their graduation of masters and then I did. It is basically I am the one who has done it first from here and rests are coming one by one. So may be because of that they pay respect to me that she is doing it first, maybe something like that, so I think the education is for this that the kind of behaviour that I experience from people, maybe that is because of education and some for my nature" (Interview B, S. 5:18-35). Rina empfindet Respekt der anderen sich gegenüber, was sie zum Teil auf ihre Person an sich zurückführt, zum Beispiel, dass sie nicht draußen rumlungert, aber zum größeren Anteil auf ihren Bildungserfolg, da sie die Erste war, die einen Schulabschluss geschafft hat. Die Nachbarn gingen zum Teil gut, zum Teil schlecht miteinander um. Sie aber spreche niemand rüde an, alle seien respektvoll zu ihr. In der Übersetzung wird wiedergegeben, dass sie als eine Art Führungspersönlichkeit angesehen wird (vgl. Interview B, S. 5:36-47). Die Frage, ob es auch andere Gefühle gebe außer Respekt, zum Beispiel Neid, verneint sie: „They don't feel jealous but basically I mingle with people very less, I reduce interactions. […] When we meet or there is some need, if they ask I also answer or talk that much only. But to go there to call someone, this kind of relationship, friendly exchanges are not there" (Interview B, S. 6:14-18). Sie sagt, sie reduziere den Kontakt mit Personen aus ihrer Nachbarschaft, vor allem, sei sie mit niemandem befreundet, alle ihre Freunde kämen von außerhalb. Später erklärt sie, warum es nicht zu Freundschaften gekommen sei: Da sie seinerzeit als einzige zu dieser Schule gegangen sei, seien die anderen nie mit

ihr zur Schule gegangen. So seien sie sich nicht nahe gekommen. Ihr Tagesablauf war so, dass sie morgens zur Schule ging, als sie zurückkam, hat sie Nachhilfeunterricht genommen, abends noch ferngesehen und ist dann ins Bett gegangen (vgl. Interview B, S. 12:15-37). Später sagt sie, dass sie auch eine Freundin seit der 1. Klasse hat, die in einem ähnlichen Slum wohnt wie sie, dass diese aber eben mit ihr zu Schule gegangen sei (vgl. Interview B, S. 15:34f). Noch später erwähnt sie, dass sie drei Freundinnen seit der 1. Klasse sind, die sehr viel miteinander unternehmen. Gerade gestern hätte sie sie getroffen, obwohl sie eigentlich nicht konnte, weil sie zuhause Verwandte zu Besuch gehabt hätten (Interview B, S. 19:42-44). Dass sie sich mit Freundinnen trifft, obwohl Verwandtschaft zu Besuch ist, ist ein deutlicher Hinweis auf Loslösung, da Verwandtschaftsbesuch einen sehr hohen kulturellen Rang hat und sie ja kein Kind mehr ist. In der zweiten Hälfte des Interviews erinnert sie sich an ihre Kindheit: „I can recall that in childhood, I played with them“ (Interview B, S. 44:11f). Es gab in der Nähe einen Spielplatz und da spielte sie am Nachmittag mit den anderen Kindern. Zug um Zug relativiert Rina während des Interviews die Distanz zu den anderen aus ihrer Nachbarschaft. Sie habe mit den anderen Kindern gespielt, aber eben nicht den ganzen Tag herumgehangen, sondern es war dann irgendwann Schluss und sie machte ihre Hausaufgaben und lernte (vgl. Interview B, S. 44:8-18). Dies zeigt, dass die Distanz eher kultureller Anspruch als Realität ist. Später erklärt sie noch auf andere Weise, warum es nicht zu Freundschaften gekommen sei: „And many friends were not required for me also. Do you know why? Because, we are me, my brother, then my cousin sister and her brother, we were four. So we had our own group, we ourselves used to play. Between me and my sister (cousin), she is six months younger than me and from my brother, he is one year younger her brother. My sister got married in the last year, it is not a year ago, it is around 2-3 months. She got married on 24th of November. So she got married. She studied till H.S., till Higher Secondary. So when we were kids, we four used to play together. So it was said that never mix with them, that is one thing, but never we tried to mix in that way, because of this“ (Interview B, S. 44:33-40). Die beiden, Cousin und Cousine, wohnten nebenan und letztendlich sei man Familienmitgliedern ja eher verbunden und daher bildeten sie zu viert eine Gruppe und spielten miteinander (vgl. Interview B, S. 45:5). Ich frage sie, ob Sie bedauere, dass ihre Eltern ihr nicht ermöglicht haben, zu lernen, auch mit den anderen aus ihrer Nachbarschaft umzugehen. „Ya, that can be one reason that from the very childhood staying within our own circle that has developed that I can’t interact with all. The way they speak I may not like that. Like me, sometimes I feel that maybe bondless maybe we were allowed to be free that with everyone we hang around, play and

pass times like that, then it might happen to us. But after staying isolated, and then after going to school finding friends like myself and make friendship with them, isn't it? We cannot think all girls as your friends. Those who are a bit freaky or use abusive words (or speak worthless) I didn't like them. So I used to make friendships with that kind of girls as my school college everything was for girls' only – So that is why all the friends of mine are like me only, could be some minute difference but more or less they are like me, everything is like me (smiling). So that is why maybe I feel better with them" (Interview B, S. 45:17-27). Wenn sie die Freiheit gehabt hätte, mit den anderen herumzuhängen – „ungebunden" und „frei" – vielleicht hätte sie sich auch so entwickelt. Aber so „isoliert" habe sie eher Freunde in der Schule gefunden, die vielleicht ein klein bisschen anders sind als sie, aber im Wesentlichen gleich. Die Mutter schaltet sich ins Gespräch ein und bekräftigt, nachdem Rina sagt, heute sei sie erwachsen, heute erlauben sie ihr, mit den anderen in Kontakt zu sein: "Now, (you) have grown up, whatever you do, do it with your own conscience, isn't it?" (Interview B, S. 44:20f).

Vor allem aufgrund der Tatsache, dass Rina als erste aus der Nachbarschaft den Schulabschluss erreicht hat, wird ihr Respekt entgegen gebracht. Sie wird als eine Führungspersönlichkeit angesehen. Niemand geht rüde mit ihr um. Sie selbst hält Abstand zu den Personen aus ihrer Nachbarschaft, weil weder sie noch ihre Eltern wollten, dass sie so werde und den ganzen Tag herumhängt, anstatt zu lernen. Dies habe zwar auch praktische Gründe gehabt, da ihr Tagesablauf so war, dass sie gar keine Freundschaften schließen konnte und außerdem waren sie zu viert (sie und ihr Bruder sowie Cousin und Cousine, die nebenan wohnen) in einem ähnlichen Alter, aber es war auch eine bewusste Abgrenzung.

Sie hat also zwar kein Freunde in der Nachbarschaft, übernimmt jedoch Verantwortung. Sie erzählt, dass sie Vorsitzende einer Gruppe von Frauen (ca. 10 Mitglieder) ist. In der Community gebe es drei solcher Gruppen. Übergeordnet gebe es im Slum ein Slum Federation Committee, dessen Schatzmeister ihr Vater ist. In der Gruppe, die sie leitet, lernen die Frauen derzeit in einem sechsmonatigen Kurs Schneidern und Sticken. Der Kurs sei kostenlos, allerdings müssen die Frauen zu Beginn ein Bankkonto eröffnen, wo sie Geld einzahlen und anschließend wird von dem Geld – vermutlich durch die durchführende Organisation aufgestockt – z.B. eine Nähmaschine gekauft. Sie sei aufgrund ihres Bildungsstandes angefragt worden und habe die Aufgabe übernommen, eine dieser Gruppen zu koordinieren. Die Vorsitzenden der Gruppen haben auch die Aufgabe, die Interessen der Slumbewohner gegenüber ihrem Stadtbezirk (Ward) zu vertreten. In diesem Sinne habe sie Beziehungen zu den Nachbarinnen (vgl. Interview B, S. 6:23-7:12). Die Familie werde von allen geachtet.

Gefragt, welchen Blick sie auf die Community habe, sagt sie, es gebe gute und schlechte Personen. Schlechte Personen seien zum Beispiel neidisch, wenn jemand etwas geschafft habe, wobei sie bereits betont hatte, dass auf sie niemand neidisch sei. Dies könnte bedeuten, dass in ihrer Nachbarschaft (SK Pally I) es zumindest in dieser Hinsicht keine schlechten Personen gibt. Zudem gebe es immer wieder Streit in Slums wegen alltäglicher Probleme, z.B. wegen der Wasserentnahme von der gemeinschaftlichen Pumpe oder bezüglich der Benutzung der gemeinschaftlichen Toiletten. Die guten Personen sorgen eher für eine Lösung und die schlechten forcieren den Streit (vgl. Interview B, S. 8:15-36). Auf die Nachfrage, ob es weitere Kategorien von gut und schlecht aus ihrer Sicht gebe, antwortet sie, dass dies nicht der Fall sei, sondern die entsprechenden Ausprägungen. Daher habe ihre Community SK Pally I auch einen guten Ruf. Hier gebe es auch weder Morde noch Drogen (vgl. Interview B, S. 9:3-16). Sie führt den guten Ruf von SK Pally I, im Vergleich zu SK Pally II und III, auch darauf zurück, dass ihr Vater und der Präsident des Slum Federation Committee, Jogesh Chandra Haldar, hier wohnen. Auch im Parteibüro bekomme SK Pally I immer den Vorzug. Gemeint ist wohl das Büro der kommunistischen Partei, die seit 40 Jahren an der Macht ist (vgl. Interview B, S. 9:28-35). Nach dem Hintergrund gefragt, warum es die Aufteilung in SK Pally I, II und II gebe, erläutert sie, dass zuerst SK Pally I entstanden sei und die anderen später (vgl. Interview B, S. 9:36-10:2). Das *Slum Federation Committee* in SK Pally I habe dafür gesorgt, dass die Straße asphaltiert wird, dass es Sanitäranlagen, Trinkwasser und Elektrizität gebe. Es kümmere sich um die Bedarfe der Bewohner (vgl. Interview B, S. 10:5-11:32). Nach weiteren Gründen für diese Unterschiede befragt, ob dies vielleicht mit religiösen Unterschieden oder der Kaste zu tun haben könnte, verneint sie: „Religion and cast, here in this locality, it doesn't matter much" (Interview B, S. 12:1-2).

Schulbesuch und Schulfreundschaften

Aufgrund der Tatsache, dass viele Kinder zuerst in einer non-formalen Schule lernen und nach Vorbereitung erst auf eine staatliche Schule wechseln, wird sie gefragt, ob sie es für sich als vorteilhaft erfahren hat, zwölf Jahre durchweg auf einer Schule gewesen zu sein und sie bestätigt dies: „For being in one school with the teachers, though the primary and day teachers are different but it is very easy to adjust with the atmosphere of a school. Other school and then from there another school that I think is worse than to, I also studied in one school from class 1 to 12 and it was advantageous for me also. It was in the same locality, not even 5 min of walking distance that was advantageous for me" (Interview B, S. 2:7-12). Sie weist nicht nur auf den Vorzug hin, in derselben Schule sich

besser an die Schulatmosphäre anzupassen, sondern auch, dass diese in unmittelbarer Nähe ihres Zuhauses lag.

Letztendlich kamen fast alle Schülerinnen der *Ultadanga Girl's School* aus unterschiedlichen Slum-Siedlungen (vgl. Interview B, S. 16:3-9). Weitere Schulfreunde aus SK Pally hatte sie nicht: „Because, from our area there are only 2 girls, me and my sister. So we together only go to school and come back, that is why we are only the friends of ourselves […] and never had the need of friends and also no one was there" (Interview B, S. 16:17-23).

Die meisten Mädchen aus SK Pally gingen in die Schule *Shiksha Niketan* (vermutlich eine non-formale Schule), die sich in unmittelbarer Nähe befinde. Die *Ultadanga Girls School* sei die bessere Alternative gewesen, die sich die anderen aus SK Pally jedoch nicht leisten konnten (vgl. Interview B, S. 16:14f und 37-45). Vermutlich meint sie damit zum Beispiel die Schulkleidung. Gefragt nach ihrer besten Freundin in der Schule antwortet sie, sie habe keine beste Freundin (mehr), weil ihre Ansprüche an „beste" Freundinnen zu hoch seien. Dazu erzählt sie die Geschichte von ihrer besten Freundin, die sie bis zur 7. Klasse hatte. Diese Freundschaft zerbrach daran, dass ihre Freundin sie in einem Test nicht abschreiben ließ, obwohl Rina sie anflehte und Rina sie zuvor immer hatte abschreiben lassen. Ihre Wege haben sich getrennt und selbst wenn sie sich heute treffen würden, sprächen sie kein Wort miteinander (vgl. Interview B, S. 17:8-24). Ihre Freundschaft hätte sicher auch an einem anderen Streit zerbrechen können, jedoch ist es vermutlich auch kein Zufall, dass sie im Streit über „Abschreibenlassen", also in einem größeren Kontext bezüglich von Bildungserfolg zerbrach. An ihrer „guten" Freundin jetzt möge sie besonders, dass diese so klar ihre Meinung sagt, versucht, sie zu verstehen und nützliche Ratschläge zu geben. Sie behalte nichts für sich, sondern spricht alles aus, sagt sie. Dabei sei deren Meinung meist das Gegenteil von ihrer, aber das halte die Freundschaft aus. Ihre ähnliche Mentalität, vor allem, dass sie beide sehr gesprächsfreudig seien, halte sie zusammen.

Ihre Freunde kämen sie auch zu Hause besuchen. Sehr gerne gehe sie auch mit Freundinnen aus (vgl. Interview B, S. 18:34-20:5). Gefragt danach, wie sie sich fühlt, wenn ihre Freundinnen zu ihr kommen, antwortet sie, dass sie nicht von sich aus sage, wo sie wohnt, aber auf Nachfrage. Wenn die anderen zu einer anderen Freundin gehen wollen, frage sie nicht, ob sie auch zu ihr gehen würden. Ein bisschen scheint sie, sich zu schämen. „I've seen that my friends, those who have become my friends, none of them has this kind of background, no one of them belong to this kind of area, from good places always. So to them sometime I feel bad, obviously I never put my step forward and ask them to

come to my place, but supposed they propose this“ (Interview B, S. 31:8-12). Sie erzählt, wie eines Tages, an einem Saraswati Puja, die anderen zu ihr nach Hause kommen wollten, weil sie am nächsten von allen wohnte und erleichtert sagt sie: „But after coming to my house they were still my friends“ (Interview B, S. 31:17). Sie erzählt allerdings auch die Geschichte von einer Klassenkameradin, die sich weigerte, SK Pally zu betreten. Als sie mit ihrer „guten“ Freundin Monimala und Jhimli, so hieß die Klassenkameradin, zu Monimala gehen wollten, sagte Rina, sie müsse zuvor zu Hause Bescheid sagen. Aber Jhimli wollte nicht mitkommen und kam auch kein anderes Mal zu ihr nach Hause. Zu Monimala, die nicht in einem Slum wohne, sei sie aber mitgekommen. So etwas habe sich jedoch nicht wiederholt. „Now also my friends still want to come to my place […] They come by themselves, by taking invitations. They notice the condition but say that, wherever the friend will live, that is good, they come. They are from good places, have their own house, but come“ (Interview B, S. 32:13-16). Noch einmal nachgefragt, warum sie zögerte, anderen zu sagen, wo sie wohnt, antwortet sie: „The hesitation was because of the area. That they have come from a good society and how would they feel when come to my locality that what kind of place, is it, she lives in? This kind of, in my childhood I used to feel like this. But now I don’t, now for all my friends, I say them, I say them all that, where do I live. When I was small I had that problem to some extent. Now I disclose“ (Interview B, S. 32:21-25). In dieser Argumentation wird noch einmal deutlich, dass sie sich schämte, weil sie nicht so gut wie die anderen wohnt, aber dass sie dies nun überwunden hat, da sie erfahren hat, dass ihre Freundschaften diese Diskrepanz aushalten können.

Freunde hat Rina in ihrer Nachbarschaft nicht und sie grenzt sich auch bewusst ab. In ihrer Kindheit spielte sie vor allem mit ihrer Cousine sowie ihrem Bruder und ihrem Cousin, die selbst auch zur Schule gingen. Sie hat aber Freundschaften zu Kindern, die aus einem ähnlichen Wohnumfeld kommen wie sie, jedoch auch zur Schule gehen. Zunächst schämt sie sich, wo sie wohnt und lernt erst allmählich, dass die Kenntnis ihres Wohnumfeldes ihren Freundschaften keinen Abbruch tut. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Rina im Zuge ihres Schulbesuchs versucht, sich der Schulatmosphäre anzupassen und gleichzeitig zu den Personen aus ihrer Wohnumgebung Abstand zu halten, also sich der etablierten Bildungskultur anzunähern.

Hoffnungen und Befürchtungen, die mit Bildung verbunden sind

Bildung ermöglicht Unabhängigkeit

Aufgrund ihrer Bildung erhofft sie sich, ein bisschen unabhängig zu sein: „Again, what more I feel do you know? I won't be able to stay at home. I mean for all the time, if I can earn by myself then I can at least keep a day to spend with my friends that may not be once in a month or week but at least could be in 2 or 3 months. I can spend the money from my own. But say, if you are dependent on somebody else then you have to answer for the money that is spent, that you are taking the money for what propose? And this is not a reason that you will spend time with your friends and money is required for that, if you can't earn yourself. So all these matter to me a lot that if I could be in a job then at least I would be happy in my life whatever my husband does. Maybe he could be a good serviceman, earning well, he keeps me well also but, that self-satisfaction won't come" (Interview B, S. 30:10-20). Das positive Gefühl der Unabhängigkeit, ihr Leben wenigstens ein Stück weit selbst finanzieren und vielleicht zum Familienbudget beitragen zu können, wiederholt sie noch mehrmals mit anderen Worten. Dies scheint ihr ein wichtiges Anliegen zu sein und eine starke Motivation (vgl. auch Interview B, S. 30:25-38). Sie beschließt dies mit den Worten „If I could do by myself, will feel very happy" (Interview B, S. 30:25-38). Bildung ist für sie ein Mittel, vor allem (finanziell) unabhängig zu sein. Inwiefern Bildung an sich oder bestimmte Bildungsinhalte auch ein Gewinn sein können, thematisiert sie im Gegensatz zu Lakshmi nicht.

Ihre Familie drängt sie weder zu studieren, noch Geld zu verdienen. „From my family there is no pressure of that kind that you have to work and the money of yours is required in our family. It is not like that. From my family it is also desired that I myself at least do something. As you have the education you do something, be independent that is always felt by the family. So what problem would arise in future that cannot be said just now, don't know, what would happen in future but, I need the job because, I need it for myself, I will feel good if I could do that" (Interview B, S. 38:26-32). Es kann gesagt werden, dass dies eine verhältnismäßig komfortable Situation ist. Selbstbewusst sagt sie „I myself have taken the decision of mine till now, informed the family and they never disagree with that" (Interview B, S. 41:28f). Auch als es darum ging, sich für das Studium einzuschreiben, hat sie zwar ihre Eltern gefragt, nicht zuletzt, weil es auch Geld kostete. Aber diese haben nur geantwortet: Wenn du studieren möchtest, dann mach es (vgl. Interview B, S. 41:28-41).

Interessanterweise will Rina nur an einem Punkt keine eigene Entscheidung treffen: Bei der Frage, wen sie heiratet: „I don't have the courage, basically I scare that, I'm not sure what I'll choose and what, I cannot understand how will I choose (judging what). So that is why they are older, they will understand what all should be there, so they will take care" (S. 43:19-21).

Die Hoffnung auf einen Job im öffentlichen Dienst

Rina hätte gerne aufgrund der Sicherheit einen Job im öffentlichen Dienst. Dazu hat sie sich auch bei einem Coaching Center (RICE) angemeldet (was Lakshmi auch wollte, aber aus finanziellen und zeitlichen Gründen nicht konnte), um sich für das Bewerbungsverfahren im öffentlichen Dienst fit zu machen. Diese ersten Erfahrungen haben sie jedoch frustriert, denn dort nehmen so viele ältere, viel gebildetere Leute als sie, wie sie sagt, teil, die keinen Job bekommen: „Now, after getting admitted, there, I see thousands of students and they are more eligible, know a lot, there I feel myself among all, who knows nothing. And are sitting like that, they are aged, wear big spectacles, become bald, long hairs, the boys shave become too old. I feel very scared to go to the class. I might also have the same thing. They are not getting – I have become frustrated" (Interview B, S. 33:6-10). Aber auch wenn sie keinen Job im öffentlichen Dienst bekommt, möchte sie irgendetwas arbeiten und ein bisschen Geld dafür bekommen. Es sei aus ihrer Sicht so wichtig, dass man aus dem Haus kommt und auch für ein paar Stunden Distanz hat. „That is why if I don't get a government job, I don't think that I would get, if not then at least to do something so that, sometime can be spent outside and earned some money" (Interview B, S. 33:18-20). Sie sei nun seit fast einem Jahr in RICE und der Kurs gehe auch nur ein Jahr. Es werde Allgemeinbildung gelehrt und Intelligenztests vorgenommen. Der Unterricht ist entsprechend des Bewerbungsverfahrens strukturiert: Vorbereitung auf die Vorauswahl, die Hauptauswahl und das Bewerbungsgespräch. Nach diesem ersten Jahr findet kein regulärer Unterricht mehr statt. Sondern, wenn zum Beispiel jemand zu einem Auswahlverfahren oder Bewerbungsgespräch geladen wurde und an einem bestimmten Punkt gescheitert ist, dann kann dieser noch einmal besprochen werden, maximal bis zum 35. Lebensjahr. Dieser Kurs kostet 14.000 Rupien. Vermutlich entspricht dies annähernd einem Jahreshaushaltseinkommen von Rinas Familie. Durch die Begegnung mit den anderen in RICE hat sie diese Zukunftsangst erst bekommen, während sie vorher dachte, solange ich lerne, wird schon alles gut werden, so, wie man es ihr vermutlich auch immer gesagt hat. Gefragt, aus welchen Gründen die anderen bisher keinen Job bekommen konnten, erzählt sie die Geschichte eines Kommilitonen, der sich so sicher war, dass er einen bestimmten Job bekommt und keiner weiß, warum er ihn schließlich nicht bekam. Er war

sich so sicher, z.B. da im Bewerbungsgespräch keine ernsthaften Fragen gestellt wurden und er annahm, sie gingen davon aus, er wisse alles. Rina gibt folgende Erzählung vom Bewerbungsgespräch wider: „He said, I went there with lots of preparations but, those who were there they didn't ask me anything. Only they just had a chat with me. He is a bit fatty, ya? They just asked as he was telling that he sat down and the Ma'm asked him that: 'Don't you think that you have become very fatty?' Then he said that 'Ya, Ma'm, I think so that I have become very fat'. Then she was saying that ‚You mean, how do you want to spend your leisure time?' Then he said 'By sleeping Ma'm because, so frustrated I am not getting a job, nothing, so, if I get a job, I will spend my time by sleeping!' – So he said that, you know they didn't asked him anything more. Oh no, they asked 'The much you eat you should reduce that a bit because, compared to your age, you have become more fatty than should be! – So he said, 'Ya, Ma'm, I also think so'. So he was saying to us: 'See, they spoke in that way. So what more I say, then I should say that the interview was good. They didn't ask me anything from books or my studies. So I have come out, come out with laugh, so he thought, it is done'. Teacher also said that as they have done this that means, it is done. Then it should be but after that, it didn't. He still comes to the classes." (Interview B, S. 36:5-14). Interessant an dieser Geschichte ist, dass weder er selbst, noch seine Kommilitonen, noch die Lehrer entschlüsseln konnten, warum er den Job nicht bekommen hat: Dass dies entweder ein Intelligenztest war, den er nicht bestanden hat oder die Stelle längst vergeben war und die Einladung rein formell. Vielleicht deutet diese unverstandene Episode darauf hin, dass im indischen Bildungswesen vor allem das Auswendiglernen von Fakten im Vordergrund steht und weniger die Intelligenz- und Charakterbildung. Rina selbst nimmt dieses Beispiel, um zu erläutern, was sie frustriert: Dass dieser junge oder schon ältere Mann den Job, dessen er sich so sicher war, nicht bekommen hat und keiner weiß, warum. Dabei drängt sich geradezu auf, dass das Bewerbungsgespräch nicht erfolgreich war. Jemand, der in seiner Freizeit am liebsten schläft, weil er so frustriert ist, wirkt nicht besonders engagiert. Wahrscheinlich war er da längst unter dem Stigma „Fett" abgeschrieben.

Rina selbst glaubt jedoch nicht, dass der soziale Hintergrund eine Rolle spielt, sondern harte Arbeit und ein bisschen Glück: „'Luck Factor' works, I feel. I don't believe in God, believe this, I feel, I feel it" (Interview B, S. 53:28f). Aber der Zugang zu Ressourcen spiele zu 50 Prozent eine Rolle, nicht nur um einen Job zu bekommen, sondern auch schon, um sich bei guten Institutionen einschreiben zu können. Gemeint sind wohl soziale Beziehungen und damit verbunden finanzielle Ressourcen (vgl. Interview B, 53:42-54:2), beides auch oft mit Bestechung verbunden. Sie macht dies deutlich an jenen, die bei RICE

geschult werden und einen Job bekommen oder nicht. Die Frage, ob es für sie möglich ist, Personen kennen zu lernen, die ihr behilflich sein könnten, verneint sie (vgl. Interview B 54:43f).

Was passiert, wenn sich die Bildungsinvestition nicht auszahlt?

Gefragt, was sie machen würde, wenn sie keinen ihrer Ausbildung adäquaten Job fände: „Then I won't have anything to do myself. Then from my family they will make me get married – There will not be anything more to do (smiling). Then I myself won't have anything to do" (Interview B, S. 36:36-38). „If I don't get any job then it would seem to me that till Madhyamik was better, stopping it after passing the Madhyamik and if not then I feel, till now also I feel that again if I could start freshly from class one, could have far better results or say after H.S. [Higher Secondary, d. A.] I could have gone to some other line means, like, say, directly without coming till M.A., may do something else or learn something else or maybe better to be in some other line. Sometimes I feel, if I could start from the beginning again, it would be great. If I could go to the childhood and the childhood was the best. That time there was no tensions of such kinds, that was very free, spend well and was in well" (Interview B, S. 37:15-23). Würde sie beispielsweise ein Handwerk wie Schneidern erlernen wollen, um damit Geld zu verdienen? „Say after H.S. leaving, learning it and some other, like handicraft, to learn some. Now see, after doing M.A. now I can't feel of doing tailoring but after passing H.S. at least for work this much is required and I've learn that and doing so. The much education I have I'm earning more than that, just to meet up my own expenses. But after coming till this level, again will learn all those, run a tailoring, that was then better than this. After passing Madhyamik, I would have left and whatever would happen let it be, whatever has happened to people like my mother. So that, that only" (Interview B, S. 37:37-43). Ähnlich wie Lakshmi, die nachträglich denkt, sie hätte nach der 10. Klasse besser eine Ausbildung gemacht, denkt dies Rina nun auch bzw. dann, wenn sie keinen Job bekommen sollte. Aber nach diesem weiteren Bildungsweg erscheint ihr dies nun undenkbar. Wenn sie keinen, ihrem Studium adäquaten Job bekäme, sieht sie nur, dass ihre Eltern sie verheiraten würden. Mehr kann sie sich derzeit nicht vorstellen: „If I don't get that kind of then, what should I do after that I cannot think" (Interview B, S. 38:6f).

Ich frage sie ferner, ob das mögliche Scheitern nicht auch weitere Folgen nach sich ziehen würde, zum Beispiel, was aus ihren Freundschaften werden würde. Dies beunruhigt sie jedoch nicht: „And those who wants to keep with me and I can keep, they will be there" (Interview B, S. 39:13f). Auch wenn die Freundschaften nicht erhalten werden könnten und keine Freundschaften mit

Menschen aus ihrem Wohnumfeld entstehen würden, da sie dort von Kindheit an eine gewisse Distanz einhält, die sie auch dann nicht überwinden würde, sei ja letztendlich immer noch die Familie da (vgl. Interview B, S. 39:18f). Über die Menschen in ihrem Wohnumfeld wiederholt sie: „Because, say with them I'm feeling bad but I have to stay with them" (Interview B, S. 39:30). Nichtsdestotrotz unterhält sie sich mit ihnen, aber nicht mehr als nötig, es gebe aber auch Verwandte, bei denen es ihr so ergehe (vgl. Interview B, S. 40:38ff).

Entwicklung der Bildungsorientierung der Eltern

Gefragt, wie sie die schlechten Lebensbedingungen begründet, da viele glauben, es sei gottgewollt, führt Rina diese auf zwei Faktoren zurück: Die Bevölkerungsentwicklung und die schlechte ökonomische Situation Indiens. Demnach würde die Entwicklung der Bevölkerung jeden Entwicklungsfortschritt aufzehren. Da ihre Eltern alles bewusst täten, was sie tun, haben sie sich absichtlich entschieden, nur zwei Kinder haben zu wollen. Wir fragen die Mutter woher sie dieses Bewusstsein hatte im Gegensatz zu den anderen, wie Rina sagt und sie antwortet: „The doctors are there. Then comes to self-intelligence that if we had lot of children, like say that we could able to make her study or come to this stage (in terms of education) if I would have two more children. I won't have done that in this way. Could I? And we know that the way we have spoiled ourselves, our children shouldn't, they should be self-sufficient. We couldn't be able to study; parents didn't take care about that. We are like fools now (laughing) this much only" (Interview B, S. 24:22-27). So haben sie sich bewusst für zwei Kinder entschieden.

Die anwesenden Eltern werden gefragt, was sie in ihrer Erziehung anders gemacht haben als ihre Eltern, um in ihrer Antwort Indizien für eine veränderte Einstellung bzw. einen Lernprozess beispielsweise gegenüber Erziehung und Bildung zu finden. Der Vater antwortet ausführlich bezüglich der veränderten Situation, in die er hineinwuchs und in die er sich befand, als er Vater wurde. Die Frage nach der Erziehung beantwortet er nur in einem Punkt, bezüglich Bildung. Dies mag der Fokussierung des Interviews geschuldet sein, kann jedoch auch mit der Priorisierung der Eltern zusammenhängen.

Er selbst sei in Bangladesch aufgewachsen, in einer Situation, als Ost-Pakistan sich mithilfe von Indien von West-Pakistan löste. Es war Krieg und Millionen Menschen waren auf der Flucht. Damals gab es noch keine Industrie, sondern die Kinder arbeiteten ab dem 8. oder auch 10. Lebensjahr auf den Feldern der Eltern mit. Da sein Vater in die Schule gegangen war, tat er das auch. Aber für die meisten war die einzige Sorge, Nahrungsmittel zu beschaffen, Bildung spielte keine Rolle. Dann kamen sie nach Kolkata. Die ökonomische

Situation war schlecht. Er beschreibt, wie es da aussah, wo sie heute leben, keine Autos, keine Häuser aus Stein, nur Ödland mit ein paar Verschlägen, in denen sie lebten. Aber die Situation verbesserte sich zusehends und in dieser Situation wurden sie Eltern. Sie bemerkten, dass das Schulsystem hier viel besser war und die Kinder in die Schule gingen und lernten. „After landing up in this better education system what we learnt is, there is no better option other that education for our children. If they didn't have education then they have to work in tea shops or in fields or pull rickshaws etc., they have to do. And if I could make them educated, brought them to a better place, that time this idea was not there, that after being a graduate or finishing Masters' degree, there will not be any job that idea was not there. That time we thought after graduation or masters there might be a job. But didn't think there might be no benefit studying in general line. And we are not actually from this place, and none of my elders like uncle, aunties, or any relatives no one is in big post so, there is no that kind of source" (Interview B, S. 50:8-16). Sie gingen davon aus, dass Bildung Möglichkeiten eröffnet. Dass auch Bildung irgendwann keine Chancen mehr eröffnen könnte, dass man auch mit einem Masterabschluss keinen Job bekommen könnte, das war für sie zu diesem Zeitpunkt nicht denkbar. Bildung war ein Versprechen, garantiert erfolgreich zu sein. Jedoch ist keiner in ihrer Familie auf einem wichtigen Posten, so dass er für andere aus der Familie einen Job organisieren könnte. Sie haben auch nicht gewusst, dass es besser gewesen wäre, nach der Higher Secondary, etwas Technisches zu erlernen, statt einen „allgemeinbildenden" B.A. zu absolvieren. „But after coming here, now here, in this colony only, those who are going for graduation or Masters after finishing class 12, they belong to very ordinary working class family. […] Their parents don't have much education. Then also they make their children to study, because have seen surrounding states, how the neighbour are studying, where are they going (for studies) to which school are they going, in which school the study is better these thoughts have come by noticing others. That is why we could make them like this. This is not because of us; it is basically because of the surrounding atmosphere, there are educated people in the neighbourhood, and by following that we have also come forward. But if we have a general idea that there is no point studying in general streams rather one can survive easily if shifted to technical streams or some other streams. But this idea we didn't have at that time." (Interview B, S. 50:27-41). In der Nachbarschaft sind die Kinder auch der unteren Arbeiterklasse zur Schule gegangen. Dies war gewissermaßen Vorbild, die eigenen Kinder auch zur Schule zu schicken. Nur, dass es offensichtlich besser gewesen wäre, nach der 12. Klasse etwas Technisches zu lernen, da die Masterabschlüsse keinen entsprechenden Wert auf dem Arbeitsmarkt (mehr)

haben. Hier spricht er das Problem der Inflation der Bildungsabschlüsse an, die sie entwertet. Er fügt hinzu, dass es nicht möglich gewesen wäre, dass die Kinder lernen und studieren, wenn das Schulsystem nicht an sich kostenfrei gewesen wäre. Was er darüber hinaus nicht leisten konnte, ist, dass andere Kinder vier oder gar fünf Nachhilfelehrer hatten und Rina nur einen und auch nicht durchgängig, sondern in bestimmten Zeiträumen, insbesondere vor Prüfungen (vgl. Interview B, S. 50:42-51:8). Gefragt, ob sie Sorge vor der Zukunft ihrer Tochter haben, antwortet der Vater: „Worrying about the future is always there. Because the worry, after her studies she would get a job, there is the hope (we have). But, the scenario of present time, the situation of employment in the country, there is no Govt. jobs and the jobs which are there in technical fields that she can't avail. So disappointment, disappointment is obviously there. But if there is no job after so much if studies then, necessarily there is nothing to do. There will be a feeling of compunction in our hearts. And later on we will try to find a good, decent bride-groom for her and get her married that we will try to do. Other than this, there is no other way. Yes, there will be disappointment. But if she gets a job, we will be very happy that she has got a job at least that she can spent the life herself" (Interview B, S. 51:23-32). Die Hoffnungen und Befürchtungen richten sich nun darauf, ob sie einen ihrer Ausbildung entsprechenden äquivalenten Job bekommen wird. Die Situation sei schwierig, da es keine Jobs im öffentlichen Dienst gebe, auf den alle hoffen, sie jedoch auch nicht für einen technischen Job qualifiziert sei, den es in der Privatwirtschaft gäbe. Daran wird die Bildungsinvestition zu messen sein.

Ein Nachteil ist, dass sie keine Beziehungen zu Personen haben, die ihnen bei der Jobvergabe behilflich sein könnten. Der einzige Ausweg ist dann, dass die Eltern ihr einen Ehemann suchen, der sie mitversorgen kann. Aber immerhin, diesen Ausweg scheint es für junge Frauen zu geben, die ihre Qualifikation nicht einsetzen können. Für junge Männer scheidet diese Alternative wohl aus. Die Frage, die sich erst in Zukunft eröffnen wird, ist, dass auch die jungen Männer, die zu heiraten für die Frauen aufgrund des sozialen Hintergrundes möglich wäre, nicht über die entsprechenden Beziehungen verfügen dürften, und vor demselben Problem stehen, ihre Bildungsinvestitionen nicht umsetzen zu können.

Vorstellung von Rina über Erziehung ihrer Kinder

Rina will die selbst erfahrene Unabhängigkeit auch an ihre Kinder weitergeben. Dies wird deutlich in ihrer Antwort auf meine Frage, was sie in der Erziehung ihrer Kinder anders machen würde als ihre Eltern. Sie sagt, dass sie oft zu ihren Eltern sage, sie hätten dies oder jenes anders machen sollen oder sie

würde es anders machen, aber dennoch bezweifelt sie, dass sie selbst es besser machen könnte (vgl. Interview B, S. 46:43-47:2). „And think of my own that how I would make them brought up, how would they speak, how would they behave, whether I could teach them about these or no, I scare. And for the behaviour, I think I won't force them. Whatever they feel, can do. If you feel to study, can study, if you don't feel then don't do." (Interview B, S. 47:11-15). Dies mag an sich nicht bemerkenswert sein, sei jedoch erwähnt, da oftmals die Vorstellung herrscht, in Indien gehorchen die Kinder den Eltern, machen was sie sagen und die Eltern schreiben ihren Kindern vor, was sie zu tun hätten, eingeschlossen, dass sie die Hochzeiten arrangieren. Jedoch wird hier deutlich, dass Rina ihre Kinder genauso frei erziehen möchte, wie sie selbst es auch erfahren hat: „No, they haven't done anything forcefully, means, I'm also saying that I have done it accordingly to myself" (Interview B, S. 47:19f). Sie relativiert dies, dass man als kleines Kind natürlich nicht alles selbst entscheiden kann, aber dass je mehr dies möglich ist, ein Kind diese Fähigkeit auch nutzen können muss. Und wohlgemeinte Ratschläge sollten sich im Rahmen halten und möglichst nur gegeben werden, wenn sie gefragt sind (Interview B, S. 47:32ff).

Religiosität und Familienansichten

„Religion and cast, here in this locality, it doesn't matter much" (Interview B, S. 12:1-2). Als sie erzählt, dass sie gerne mit ihren Freundinnen zum Kali-Tempel fährt, frage ich sie, welcher Bedeutung dieser für sie hat. Sie mag jedoch nur den Ort, um dort auszugehen, nicht um am Gottesdienst teilzunehmen. Gefragt danach, welchen Gott sie beziehungsweise ihre Familie verehrt, sagt sie, ihre Mutter verehre Kali, aber „we don't have only Kali, we have Lakshmi, we have Shiva. For me it is not like that I only have faith in some particular God – Goddess, I've the faith on God, I believe on it" (Interview B, S. 19:16-18). Insgesamt hat sie ein entspanntes Verhältnis zur Religion: „As worship has to be done so I do, have the faith, maybe feel that something is there as God but, not like that, in every matter if something happens that is because of God, that I don't feel" (Interview B, S. 20:33-36). In der Übersetzung heißt es: „But she is not a staunch believer of God – She doesn't blame God for anything" (vgl. Interview B, S. 21:43f). Sie glaubt, dass es so etwas wie Gott gibt, aber nicht, dass das ganze Leben vorherbestimmt sei oder alles auf den Wille Gottes zurückzuführen sei. Sie weist Gott keine Schuld zu, für Dinge, die nicht so laufen, wie gewollt. Auch darin wird deutlich, dass Straßen- und Slumbewohne-rInnen oftmals eine deutlich säkularere Ansicht vertreten als der etablierten Bevölkerung zumindest nachgesagt wird. In diesem Kontext erzählt sie aber auch, dass ihre Familie und sie unterschiedliche Ansichten hätten, begründet

dies jedoch anders. „But my thinking (approach) is different, that is why some time problems occur (smiling) but a bit different. All know about this that, this happened to you for so small reason. But, that I might feel bad. They say that, with saying so little you have started (annoying, angry, and disgraced). That happens because for them what they think is not important but for me that can be a big issue. Maybe a very small thing that they don't mind but I feel, I may feel very bad about that. I am a bit different. Among the four member in our family 3 are almost same but I am different. All of us are same in so many cases obviously as belong to the same family but for some matters I am different from the others" (Interview B, S. 20:36-44). Hier beschreibt sie, dass es Meinungsverschiedenheiten geben kann, wenn die anderen etwas vielleicht nur dahersagen, was sie emotional aber sehr treffen kann. Ein anderes Beispiel ist, dass man sich intensiv über familiäre Angelegenheiten austauscht, was sie aber nicht gut findet. „I'd listen to what, the much he is saying, won't ask for more, that what, why is this happening? Some like it, but I don't like to do so. Whatever is happening is happening. And I always try to be indifferent; don't try to put my head into everything. The much is required, I only listen to that and don't like to talk much. But I'd talk, talk to my friends, that is ok, but for these cases I've , I don't like, from these things I'm a bit away. For house hold matters also. For outside I'm totally different, for our own matters also I like to be away from all these […] Can talk about different matters, can chat or joke, that is ok. But this family problems, how others are spending their lives (what others are doing – in a mockery) that I don't like. Generally people come to my family and they will call them. Because they would enquire for me, like I'd speak to them otherwise, why do they look for me, that I'd obviously say. But those, those I think the family matters of everyone should be kept within family members only" (Interview B, S. 21:3-34). Familiäre Angelegenheiten sollten nicht nach außen getragen werden, wobei sie offensichtlich die Kernfamilie meint. Sie hört zu, was erzählt wird, fragt aber nicht genauer nach, um alle Hintergründe zu erfahren. Am Gespött darüber, wie andere leben, möchte sie nicht teilhaben. Neben ihren Ansichten zur Religion ist dies im Verhältnis zur Tradition, da die Großfamilie eine sehr gewichtige Rolle spielt, eine progressive, individualistische Ansicht.

Die Frage, ob ihre säkulare Ansicht etwas mit ihrem Bildungserfolg zu tun haben könnte, verneint sie, da ihre Schulfreunde auch erfolgreich seien, aber viel religiöser als sie (vgl. Interview B, S. 22:14-20). Gefragt vor dem Hintergrund, dass Religion und Kaste eng zusammen gehören, weist sie diesen Glauben für sich zurück: „And the lower castes, they feel that they are so because they have done something (wrong) earlier that is why. Maybe, I don't feel so, I don't. And

the caste may be there, how do the castes come? I don't feel anything that how it comes. Maybe it is from their forefathers that their child will also have the same caste or maybe their next generation also will have the same caste. These castes and religious don't matter much for me" (Interview B, S. 22:32-37). Auf meine Nachfrage, welcher Kaste diejenigen angehören, die ebenso erfolgreich sind in ihrem Bildungsweg wie sie, antwortet sie, dass diese aus höheren Kasten stammen. Damit würde der von ihr genannte Aspekt, dass diese ebenso erfolgreich seien, nicht mehr greifen, denn sie gehören ja zur höheren Kaste, Bildung ist für sie zugehörig. Hinzuzufügen ist, dass sie bezogen auf den Job ihres Vaters vermutlich der Fischerkaste entstammt, die auch eine eher mittlere als untere Stellung im Kastensystem hat.

Rina erläutert, wie sie die religiösen Feiertage (Pujas) verbringen. Durga Puja, das größte Fest, das fünf Tage dauert, wird vor allem familiär und mit Freunden gefeiert. Zur Ehre der Göttin Durga (=Kali) werden in der ganzen Stadt sogenannte Puja Pendal (kleine Altare aus Lehm mit Durga-Figuren) aufgebaut und die Bevölkerung wandert von einem zum anderen und gibt Opfergaben, meist Früchte ab. Rina geht am ersten Tag mit ihrem Vater von Puja Pendal zu Puja Pendal, dann macht sie einen Tag Pause, weil die Beine so weh tun und anschließend geht sie noch einen Tag mit Freunden. Der letzte Tag wird traditionell in Familie gefeiert. Durga Puja wird in der Community nicht zusammen gefeiert, da jeder mit seiner Familie beschäftigt ist, anders Shitala Puja. Dies wird jedoch nicht so groß gefeiert, man geht hin, gibt seine Früchte und Süßigkeiten ab, unterhält sich kurz und geht wieder. Daran nimmt auch Rina teil, wenngleich sie sonst nicht so viel mit der Community zu tun hat (vgl. Interview B, S. 25:42-26:44).

Die Frage, was für ein Mensch sie heute zu sein glaubt, wenn sie nicht zur Schule gegangen wäre, soll dazu dienen, in ihrer Antwort Indizien zu finden, welchen Einfluss Bildung auf ihre Charakterbildung und ihren biographischen Werdegang hat. „Maybe, as I'm a bit different, different from rest of my family I might not like that. Maybe I'd also be the same. Means maybe all could so inside. If three of them match then mine also would. Again, some time I feel that, education is like, I'm a bit different. I myself feel it more or less, that I'm a bit different, in terms of thinking not in anything else. Maybe I would not like that. That much, not more" (Interview B, S. 27:3-7). Sie kann sich vorstellen, dass sie ohne Bildung so wäre, wie ihre anderen Familienmitglieder. Zuvor hatte sie erklärt, inwiefern sie anders als die übrigen Familienmitglieder ist, zum Beispiel, was die Religiosität betrifft. Hier ist sie säkularer und sieht nicht hinter allem, was passiert, die Hand Gottes. Obwohl für die meisten der Gottesdienst zur täglichen Routine gehört, vergisst sie ihn. Ein Unterschied ist auch, wenn

irgendetwas nur so daher gesagt wird, kann sie das emotionell sehr treffen, hier ist sie teilweise empfindsamer. Was sie besonders stört, ist das Sich-Einmischen in die familiären Angelegenheiten anderer, auch der Verwandten. Aber ohne Bildung würde sie vielleicht auch den ganzen Tag zu Hause sein und sich über Familienangelegenheiten Gedanken machen. Der Bildung zu verdanken sei es wohl auch, dass sie sich außer Haus orientiert. Durch Bildung habe sie so größere Entfaltungsmöglichkeiten. Durch Bildung habe sie auch Freunde gefunden, die ihr ähnlich sind. Sonst hätte sie vermutlich keine Freunde, da sie sich nur im Haus aufhalten würde, eventuell in der Nachbarschaft. Aber die Eltern haben sie seit frühester Kindheit angehalten, dass sie zwar mit den anderen sprechen, aber nicht so eng mit ihnen verbunden sein solle, da sie schlechte Charaktere hätten: Schlecht in der Art, wie sie miteinander umgehen, wie sie mit ihren Eltern und, dass sie eine rüde Sprache nutzen: „As restricted was I, don't mix with them then they also didn't become my friends" (Interview B, S. 29:18f, vgl. auch S. 27:17-23, S. 27:35-28:9 sowie S. 28:32-29:22). Hier wird deutlich, inwiefern die (Bildungs-)Entwicklung doch von ihren Eltern auch beeinflusst war.

Theoretische Analyse des Interviews

Im Interview mit Rina wurde deutlich, wie sich die Bildungsorientierung als kulturelle Norm in ihrer Familie zwischen den Generationen verändert hat. Während Bildung noch für ihre Eltern kaum eine Rolle spielte, werden bei Rina große Hoffnungen für ihre Zukunft mit Bildung verknüpft. Diese Veränderung vollzog sich laut Aussage des Vaters insbesondere im Kontext eines veränderten Umfeldes, seiner neuen Lebenswelt aufgrund des Wechsels des Sozialraumes – von Bangladesch nach Kolkata. Gerade für die Unabhängigkeit junger Frauen scheint Bildung verheißungsvoll zu sein.

Um ihren Bildungsweg erfolgreich beschreiten zu können, erscheint es ihr notwendig, Abstand zu denjenigen insbesondere aus der eigenen Nachbarschaft zu halten, die keine Bildungsaspirationen haben. Vielmehr gilt es, sich der „Schulatmosphäre" anzupassen und Freundschaften mit Klassenkameradinnen, die ähnliche Bildungsaspirationen haben, zu pflegen. Dabei erscheint der soziale Hintergrund nicht primär, da insbesondere in die staatliche Schule auch Mädchen gehen, die zwar über einen ähnlichen sozialen Hintergrund verfügen, aber ebenfalls Bildungsaspirationen haben. Als ein Indiz, welche Bedeutung sie Bildungserfolg für das eigene Leben zuschreibt, wird darin deutlich, dass die Beziehung zu ihrer einzigen „besten" Freundin an einem Streit über das „Abschreibenlassen" während eines Tests zerbrochen ist und sie daraus die

Lehre zog, keine „besten“ Freundinnen mehr haben zu wollen. Ein vergleichsweise kleiner Vorfall auf dem Weg zum Bildungserfolg hat großen Einfluss auf ihr privates Leben.

Neben der Ablösung von der sozialen Herkunft wurde auch die Ablösung von Religion und Kaste deutlich. Rina sagt selbst, sie glaube nicht an Gott, insgesamt spiele Kaste und Religion aus ihrer Sicht keine große Rolle. Die Bedeutung religiöser Feste beschränkt sich auf das Zelebrieren eines an sich nahezu bedeutungslos gewordenen Rituals bzw. wird das religiöse Ritual zu einem säkularen, indem die familiären Bande und Freundschaften zelebriert werden. Sie meint zwar, dass diese Loslösung von Religion für den Bildungserfolg keine Rolle spielt, begründet dies aber damit, dass auch sehr religiöse Klassenkameradinnen erfolgreich seien. Im Gegensatz zu ihr gehören diese jedoch, wie sie sagt, höheren Kasten an. Historisch bedingt, korreliert mit der Kaste auch der Bildungsanspruch. Es ist sogar Kern des Kastensystems, dass die Kasten nach Bildung sortiert sind und die Priester als oberste Kaste die höchste Bildung haben (sollten). So kann es als kastenkonform angesehen werden, wenn diese Klassenkameradinnen höhere Bildungsaspirationen haben, während sich bei Rina Kastenkonformität und höhere Bildungsaspirationen widersprechen würden. Ihre Überzeugung, dass sie erfolgreich auf ihrem Bildungsweg sein wird, speist sich aus ihrer Vorstellung, dass vor allem harte Arbeit den gewünschten Erfolg zeitigen wird. Je näher sie jedoch an den Punkt kommt, da sich ihre Bildungsinvestition in Form eines guten Jobs auszahlen soll, desto deutlicher werden Schwierigkeiten, die nicht in einem Mangel an harter Arbeit begründet sind. Ihre Erfahrungen im Schulungscenter RICE, das auf Bewerbungsverfahren im öffentlichen Dienst vorbereitet, zeigen dies. Hier spürt sie erstmals Frustration. Auch die Eltern sprechen von Enttäuschung und dass sie sich nicht hätten vorstellen können, dass die Jobchancen so schlecht sein würden.

Bildung sollte vor allem dazu dienen, unabhängig Entscheidungen fällen zu können. Der Wunsch nach Unabhängigkeit spiegelt sich auch im Erziehungsideal wider. Ein Kind solle entsprechend seines Reifegrades tun können, was es wolle, auch in Bezug auf Bildung. So sei Rina erzogen worden, sie selbst habe sich für Bildung entschieden und so will sie ihrerseits ihre Kinder erziehen. Jedoch werden auch Grenzen dieses Ideals deutlich, nämlich an den Punkten, wo es um Voraussetzungen für Bildungserfolg geht. Eine dieser Voraussetzungen wird darin gesehen, sich von anderen Kindern, die nur „herumhängen“ statt zu lernen, abzugrenzen. Darauf haben Rinas Eltern sehr geachtet. So erscheint der Bildungsweg von Rina durchaus durch die Eltern gelenkt, wenngleich sie selbst das Gefühl hat, sie hätte sich allein dazu entschieden.

Darüber hinaus beschreibt sie Unterschiede zu den übrigen drei Mitgliedern ihrer Kernfamilie. Ohne Bildung meint sie, wäre sie vermutlich wie sie. Damit meint sie beispielsweise die gegenseitige Einmischung in familiäre Angelegenheiten innerhalb der Großfamilie. Die Wirkung dieser starken Bindung untereinander ist, dass Traditionen schwerer zu durchbrechen sind, was den Spielraum des Einzelnen einschränkt. Die Loslösung von der Großfamilie kann auch als ein Bestandteil für mehr Unabhängigkeit gesehen werden, um Chancen zu eröffnen, sein Leben zu gestalten, wie sie selbst es für sinnvoll hält. Dies korreliert mit ihrer betonten Abneigung gegenüber ungefragten Ratschlägen. Es lässt darauf schließen, dass sich durch Bildung kulturelle Werte verändert haben: Hier, die enge Bindung in der Großfamilie aufzubrechen. Dies zeigt wiederum eine Auflösung von Ligaturen.

Die Lösung des Problems, möglicherweise keinen ihrer Bildung äquivalenten Job zu finden, sehen sie und ihre Eltern in der Heirat eines jungen Mannes, der es geschafft hat. Ausgeblendet wird dabei, dass junge Männer vor demselben Problem stehen, wie die jungen Frauen, dass die Bildungsabschlüsse durch Inflation entwertet werden. Aufgrund ihrer sozialen Herkunft wird sie zudem kaum eine Chance haben, einen jungen Mann zu heiraten, der ihren eigenen Bildungserfolg deutlich übertreffen kann und damit eine Chance auf einen Job zum Beispiel im öffentlichen Dienst hat. Aus einem zweiten Grund erscheint eine Heirat als einzige Lösung. Aufgrund ihres hohen Bildungsabschlusses sieht sie nicht mehr die Möglichkeit, sich zum Beispiel in einem handwerklichen Beruf, z.B. als Schneiderin, selbstständig zu machen. Gleichwohl sieht sie im Nachhinein, dass es für ihre Erwerbsaussichten besser gewesen wäre, nach der 12. Klasse eine Ausbildung zu beginnen.

Rina hat durch harte Arbeit und der Loslösung von ihrem Herkunftsmilieu und traditionellen Werten sowie Anpassung an die Bildungskultur (Schulatmosphäre) einen im Vergleich zu ihren Eltern und NachbarInnen hohen Bildungsabschluss erreicht. Dennoch liegen Hindernisse auf ihrem Weg, die nicht in einem Mangel an harter Arbeit begründet scheinen, sondern Folge ihrer sozialen Herkunft sind und sie um den Ertrag ihrer Bildungsinvestition zu betrügen drohen. Deutlich wird vielfach, von wie vielen Faktoren Bildungserfolg jenseits von Leistung abhängig ist, insbesondere, wie die sozialen Bindungen den Bildungsaspirationen entsprechend geknüpft sein müssen. Vor allem, wenn es darum geht, die erbrachten Bildungsleistungen auf dem Arbeitsmarkt umzusetzen, z.B. in Form der Einstellung im öffentlichen Dienst, scheint das Gefüge sozialer Beziehungen unersetzbar.

Andererseits ist Rina auf ihrem Bildungsweg im Vergleich mit den anderen jungen Frauen am weitesten gekommen. Dies hängt vermutlich auch damit zusammen, dass ihrer Familie Schicksalsschläge, wie sie die anderen erlebt haben, erspart blieben. Ihre Eltern sind zwar als Kinder aufgrund des Unabhängigkeitskrieges aus Bangladesch geflohen, aber sie konnten ihren Kindern eine relativ stabile Familie bieten, die auch nicht mit extremer Krankheit oder dem Tod eines Familienmitgliedes zu kämpfen hatte.

Im Gegensatz zu Lakshmi beschreiben Rina und ihre Eltern Bildung nicht als ein Wert an sich, sondern ausschließlich als Mittel, um weitere Ziele erreichen zu können. Sie will Bildung als eine Freiheit nutzen, um sich weitere Freiheiten zu eröffnen. Zunehmend stellt sich jedoch die Frage, ob sich die Bildungsinvestition angesichts der Inflation von Bildungsabschlüssen nun in Form eines guten Jobs, idealerweise im öffentlichen Dienst, auszahlen wird; im Sinne Sens, ob Rina die Verwirklichungschance Bildung in die von ihr gewünschte Funktion, einen Arbeitsplatz im öffentlichen Dienst besetzen zu können, umwandeln kann.

Unabhängige Entscheidungen treffen zu können, was sie als ein Merkmal eines guten Lebens im Sinne Aristoteles' ansieht, erscheinen einerseits als Voraussetzung, aber auch als Folge von Bildung. Damit ist auch Unabhängigkeit von sozialen Bezügen gemeint, die durch Ablösung hergestellt werden soll. Es ist im Interview nachzuvollziehen, wie sich ihre Ligaturen lösen: Einerseits in Bezug auf die Nachbarschaft, aber auch innerhalb der Familie und wie dies mit der Veränderung von kulturellen Normen einhergeht: Nicht „rumhängen" wie die anderen, wie sie es nennt, über Abgrenzung gegenüber den alltäglichen Verhandlungen über Familienangelegenheiten bis hin zur Abgrenzung gegenüber Religion und Kaste.

In diesem Kontext ist vor allem der Widerspruch interessant, dass Rina der sozialen Herkunft keine Relevanz für Bildungserfolg zuweist, jedoch sagt, „Ressourcen" spielten eine Rolle, um sich an einer Universität immatrikulieren zu können oder einen gewünschten Job zu bekommen. Den Anteil des Einfluss dieser Ressourcen auf den Erfolg schätzt sie sogar auf die Hälfte der Gesamtvoraussetzungen. Die Verfügbarkeit der genannten Ressourcen, Kontakt zu einflussreichen Personen und Geld, die letztendlich aus ihrer Sicht sogar entscheidend für den Bildungserfolg sein können, stehen jedoch mit den sozialen Bezügen und ihrer Herkunft in direktem kausalem Zusammenhang. Die soziale Herkunft bestimmt sowohl die Ligaturen als auch die Optionen nach Dahrendorf. Hierin wird die Wechselwirkung von Optionen und Ligaturen sehr deutlich. Rina strebt Optionen an, die nicht ihren Ligaturen entsprechen. Die Auflösung bestehender Ligaturen erscheint ihr daher notwendig, um angestrebte

Optionen eröffnen zu können. Gleichzeitig fehlen ihr die Ligaturen, um Zugang zu diesen Optionen zu erhalten.

Die innere Zerrissenheit bezüglich ihrer sozialen Herkunft und den Anforderungen für eine bessere Zukunft durch Bildung wird an der Scham über das eigene Wohnumfeld gegenüber den Klassenkameradinnen bzw. Freundinnen deutlich. Sie ist froh, dass die Freundschaften nicht zerbrechen, nachdem sie ihr Zuhause kennen gelernt haben. Das Wohnumfeld, der Sozialraum als Teil ihrer Lebenswelt wird zum Stigma einer nicht erwünschten Zugehörigkeit.

Es erscheint, als solle diese Diskrepanz ein Stück weit dadurch geschlossen werden, indem die Vorstellung vom Wohnumfeld an das Selbstbild herangeführt wird. So habe der Teil SK Pally I des Slums, wo die Familie von Rina lebt, einen besseren Ruf als SK Pally II und III, der zum Teil der eigenen Familie, aufgrund ihrer Mitwirkung im Slum Federation Committee, zugeschrieben wird. In diesem Kontext haben sie auch Kontakt zu politisch Verantwortlichen und damit zu Personen mit einem höheren sozialen Status, die ihr aber offensichtlich zur Besetzung eines Arbeitsplatzes im öffentlichen Dienst nicht weiterhelfen können. Dies ist verbunden damit, dass Rina zwar keine Freundschaften in der Nachbarschaft unterhält, jedoch Verantwortung übernimmt, um den sozialen Standard ihrer Nachbarschaft zu heben und damit abzugrenzen. Damit werden die „schlechten“ Elemente des eigenen Wohnumfeldes in die anderen Teilbereiche von SK Pally abgeschoben. Es zeigt sich hier, was Elias in seiner Figurationssoziologie beschreibt. In SK Pally vollziehen sich genau die Prozesse, die Elias anhand der englischen Vorortgemeinde Winston Parva beschrieben hat. Die Aufteilung des Gemeinsamen, um sich abheben zu können und dabei alles Positive für sich zu reklamieren und das Negative auf die anderen zu projizieren. Kriminalität, Drogenhandel und -konsum fänden nur in SK Pally II und III statt. Obwohl Rina und ihre Familie Distanz zu ihren Nachbarn halten, sehen sie sich als respektierte Personen. Rina insbesondere dadurch, dass sie ihre eigene Wertschätzung von Bildung auf die Nachbarn überträgt, die ihr Respekt zollen, da sie den Bildungsabschluss geschafft habe, denn ohne Wertschätzung von Bildung wäre es denen gleichgültig, ob Rina einen Bildungsabschluss hat. Andererseits spricht sie den anderen Bildungsaspirationen ab. Dies ist gerade der Grund, warum sie Distanz wahren will. Dies ist bedeutsam, da Straßen- und SlumbewohnerInnen oft den Gemeinschaftscharakter ihrer Community für die Bewältigung des Alltags, teilweise jedoch auch als Voraussetzung für das Überleben betonen, wie dies auch im Interview mit Lakshmi deutlich wurde und Lewis als Teil der Kultur der Armut beschrieben hat sowie Dahrendorf als Zugehörigkeitsgefühl beschrieben hat, das Kohäsion der Gruppe, als Voraussetzung, um gemeinsam Machtpositionen besetzen zu können, ermögliche. Diese

Zugehörigkeit kündigt Rina auf. In Rinas Beschreibung ihres Sozialraumes und ihres Beziehungsgeflechtes lassen sich die Faktoren der Beziehung von Etablierten und Außenseitern, wie sie Elias beschrieben hat, deutlich nachvollziehen, wobei sich Rina dabei einen Etabliertenstatus zuschreibt, obwohl sie im Slum lebt und damit gesamtgesellschaftlich nicht zu den Etablierten zählt.

Im Vergleich zu den ‚BettlerInnen', die Choudhury (1989) interviewt hat (siehe insbesondere Teil IV, Punkt 4.4.), aber auch zu Lakshmi verfolgt Rina einen deutlich individualistischeren Ansatz. Auch die Funktion, die Bildung für sie erfüllen soll, ist nicht wie im Falle Lakshmis die eigene Herkunftsgemeinschaft zu stärken (Lakshmi möchte durch Bildung finanzielle Ressourcen erwerben, um Kinder zu unterstützen, denen es heute so geht, wie ihr in ihrer Kindheit), sondern die eigene Unabhängigkeit.

Ähnlich wie die ‚BettlerInnen' trennt sie sich von sozialen und kulturellen Bezügen, die ihr im Wege stehen, insbesondere in Bezug auf Kaste und Religion, geht aber darüber hinaus, da sie sich auch von ihrer Nachbarschaft und Gemeinschaft sowie ihrer Familie absetzt und nahezu jegliche sozialen Bezüge kappt. Gleichzeitig baut sie zu ihren Freundinnen aus der Schule neue soziale Bindungen auf, allerdings gelingt es ihr nicht im gleichen Maße wie sie Bindungen abbaut. Insbesondere fehlen ihr die sozialen Bezüge zu Personen, die über Entscheidungsmacht verfügen, wer einen Arbeitsplatz im öffentlichen Dienst besetzen kann. Diesen Bezügen weist sie nun jedoch die Hälfte der Voraussetzungen zu, um erfolgreich sein zu können, während sie und ihre Familie zuvor davon ausgingen, dass allein harte Arbeit schon erfolgversprechend ist. Sie sind sehr enttäuscht. Nicht bedacht haben sie offenbar auch das Phänomen der Entwertung von Bildungsabschlüssen, je mehr Personen über einen solchen verfügen (Inflation von Bildungstiteln). Sie sieht sich einem Wettbewerb ausgesetzt, mit dem sie nicht gerechnet hatte.

Fall C – Morjina

Interviewsituation

Das Interview dauerte ca. zwei Stunden. Es fand in der Siedlung Gulmart im Haus der Schwiegereltern von Morjina Sheik statt. Diese Slumsiedlung befindet sich am östlichen Rande Kolkatas, am *Eastern Metropolitan Bypass*. Sie soll bestehen, seit in den 1980er Jahren diese Schnellstraße fertiggestellt wurde. Die Siedlung besteht vor allem aus Bambus-Hütten. Eine wichtige Einnahmequelle für die Slum-BewohnerInnen sind Recycling-Rohstoffe, weshalb in der Siedlung mehrere große, übermannshohe Berge dieser Rohstoffe (Papier, Plastikflaschen) liegen. Der Name der Siedlung Gulmart kommt von Gul, einem Brennstoff, der hier hergestellt wird. Es gibt einen kleinen Kiosk und einen kleinen Tempel. Die Wege sind unbefestigt und sehr schmal, so dass kaum zwei Personen aneinander vorbei kommen. Die Hütten der BewohnerInnen sind dicht gedrängt. Strom wird illegal mithilfe selbst gezogener Stromleitungen abgezweigt, die keinen Vertrauen erweckenden Eindruck hinterlassen. Frischwasser wird von einer gemeinsam genutzten Pumpe bezogen. Es gibt Gemeinschaftstoiletten, aber keine Kanalisation. Morjina lebt mit ihrem Ehemann im Haushalt ihrer Schwiegereltern. Die Hütte ist ca. 5 qm groß und das Zuhause von 5 Personen. Das Interview wurde auf dem Familienbett unter einem Ventilator durchgeführt, da es sonst keinen Platz gab. Der Ventilator, der das Klima erträglich machte, war jedoch für das Interview störend. Zudem gingen während des Interviews immer wieder Menschen ein und aus.

Kurzporträt

Morjina ist 19 Jahre alt und lebt in Gulmart mit ihrem Ehemann. Ihre Mutter ist sehr früh gestorben und danach lebte sie eine Zeit nur mit dem Vater und ihren Geschwistern, zwei jüngeren Brüdern und einer jüngeren Schwester. Später kam die Stiefmutter ins Haus, mit der sie sich nicht gut versteht und eher auf Distanz bleibt. Morjina ist Muslima. Sie interessiert sich für ihre Religion, steht den örtlichen Predigern jedoch sehr kritisch gegenüber. Ihre Familie und Nachbarschaft ordnet sie einer niederen Kultur zu. In Bildung sieht sie ihre Chance zu sozialem Aufstieg.

Morjina ging zunächst zwei Jahre in die Vorschule von Prantik, dann auf die Grundschule *Deshapriya School* und von der 5. bis zur 10. Klasse auf die Schule namens *Shiksha Niketan*. Die Familie wollte, dass sie ihre Schule nach der 8.

Klasse beendet, aber Morjina hat erreicht, dass sie weiterlernen konnte. Sie ist nun in der 12. Klasse der *Teknia High School*. Anschließend möchte sie einen Bachelor absolvieren. Sie hat auf Druck ihrer Familie geheiratet, wenngleich sie sich ihren Ehemann selbst ausgesucht hat. Dass sie verheiratet ist, verschweigt sie Außenstehenden lieber. Ihr Ehemann absolviert im ersten Jahr seinen Bachelor. Nebenbei arbeitet er als Glaser, stellt Gul her und verkauft es.

Kategoriale Analyse des Interviews

Bildungsaspirationen

Morjina Sheik leitet das Interview ihrerseits mit der Feststellung ein: „We are poor but we want to be established in our life. So, that we can have a healthy life, steady life in future. For that we have to work very hard […] Like that, there is lot of obstacles in life. There are […] What to say, by crossing all the huddles we try to step forward so that, we will have a healthy, steady life in future. Each of these is a challenge in our life." (Interview C, S. 1:7-9, 13-15). Deutlich wird in dieser Einleitung der Gegensatz zwischen realer Armut und dem Wunsch nach einem gesunden und angenehmen Leben. Um diesen Gegensatz zu überwinden, müssen viele Hürden überwunden werden. „So, we had to suffer a lot from our childhood" (Interview C, S. 1:19), berichtet sie. Ihre Eltern und Vorfahren seien Analphabeten gewesen und ungebildet: „Our forefathers also didn't know anything" (Interview C, S. 1:20). Seit ihrer Kindheit wohnten sie in Gulmart zusammen. Dies sei jedoch nicht ihre „permanente" Adresse, sie seien hier, um Geld zu verdienen.

Zunächst sei sie zwei Jahre auf eine (Vor-)Schule von Prantik gegangen: „While learning (Bengali alphabets) in Prantik school I grew up a bit and learned more" (Interview C, S. 1:23f); danach in eine Grundschule. Die Lehrerinnen und Lehrer halfen ihnen und sie benahmen sich gut zu ihnen. Später konnte sie auf eine weiterführende Schule gehen. „In this way is our life" (Interview C, S. 1:27) beendet sie ihre Einleitung (vgl. Interview C, S. 1:19-26). Neben der Schule muss Morjina auch viel im Haushalt erledigen. Sie erklärt, dass sie ein besseres Leben als ihre Eltern erreichen will und um dies zu erreichen, Bildung aus ihrer Sicht das beste Mittel ist. Derzeit geht sie in die 12. Klasse der *Teknia High School*, ca. zweieinhalb Kilometer entfernt. Eigentlich sollte sie die Schule auf Wunsch ihrer Familie mit der 8. Klasse beenden. Sie hatte hart darum zu kämpfen, um weiter zur Schule gehen zu können. Dazu musste sie auch selbst Geld verdienen, um die Schulkosten bezahlen zu können.

Aufgrund der damit verbundenen Extrakosten konnte sie in der Abiturstufe nicht Biologie als Hauptfach wählen, sondern „Arts“ (vgl. Interview C, S. 1:28-2:29).

Schule, Familie und Ehe

Ihr Ehemann absolviert gerade auf dem Vidyasagar College den Bachelor of Arts im ersten Jahr. Eigentlich wäre er schon im zweiten Jahr, aber durch die Hochzeit hat er ein Jahr ausgesetzt bzw. konnte nicht am Examen teilnehmen. Nebenbei arbeitet er als Glaser und verkauft Gul (vgl. Interview C, S. 3:1-20). Geheiratet hat sie ihn nach dem Abschluss der 10. Klasse. „My parents forcefully did this. We belong to the Muslim religion, this is our [...] What to say […] as they don’t allow for studies. So, they make them to marry in childhood“ (Interview C, S. 2:38f). Auf die Frage, ob ihr Ehemann ihren Bildungsweg unterstützt, antwortet sie mit einer Gegenfrage: „How can I if it’s not there?“ (Interview C, S. 2:41). Ohne seine Unterstützung, wäre für sie Bildung nicht mehr möglich.

Die Hochzeit war von ihren Familien arrangiert. Beide wohnen in derselben Siedlung. Sie kannten sich, waren aber nicht befreundet. Gefragt, inwiefern es sich um eine arrangierte oder eine Liebesehe handelt, antwortet Morjina: „As we had the trend of marriage at young age we came to know about that. At that time I didn’t like it. Then, 5 or 6 year was spent on this way. The boy loved me a lot. But I was not on that side (not understood 1:01:03-1:07:05). As I didn’t get that much of love from my family, they loved me. Then I just mixed with them slowly. I choose him as my life partner because he can sense my happiness and sorrows, help me to go forward and loves me very much. As I want to be self–sufficient and for that he helps me a lot“ (Interview C, S. 14:15-21).

Später erzählt sie die Vorgeschichte, wie sie dazu kam, ihn auszusuchen, genauer: „Means, at first I was not ready but, later I noticed that the boy loves a girl for 7 or 8 years though the girl hurts him continuously. Even though, the boy loves me. Then I felt that the boy loves me truly otherwise, he could have left my away. Because I’ve hurt him a lot, many times. Then also he didn’t leave me“ (Interview C, S. 22:37-40). Dieser Prozess des Nachdenkens begann, als sie in der 9. Klasse war, nachdem sie sich zuvor komplett den Heiratsplänen ihrer Eltern widersetzt hatte.

Die Hochzeit stellt sich so dar, dass vor allem die Eltern Druck ausübten, dass Morjina heiratet. Sie widerstand diesem Druck zunächst. Es entwickelte sich ein Aushandlungsprozess, in dem sie einwilligte zu heiraten, jedoch den Partner ihrer Wahl (vgl. Interview C, S. 22:32-34). Aber ihr Ehemann sei nicht akzeptiert als Schwiegersohn. „Son-in-law should get much respect, love from his

father-in-law but he is not getting that“ (Interview C, S. 14:40f). Anfangs hätten ihre Eltern noch nicht einmal mit ihm gesprochen, was sich jetzt jedoch verändert habe, berichtet sie.

Heirat, Schule und Religion

Morjina wurde mir als Morjina Khatun vorgestellt. Der Nachname deutet darauf hin, dass sie unverheiratet ist. Muslimische Mädchen tragen in der Regel den Nachnamen Khatun, solange sie ledig sind, danach den Nachnamen Bibi. Morjina möchte jedoch nicht Bibi genannt werden, sondern Morjina Sheik. Am liebsten jedoch verheimlicht sie, dass sie schon verheiratet ist, da ihre Freundinnen und Schulkameradinnen sie deshalb ärgern würden. Daher heißt sie in der Schule nach wie vor Khatun und auch mir wurde sie daher als Morjina Khatun vorgestellt.

Die Sprachmittlerin hakt von sich aus nach und fragt „In your religion, is there any trend, as what we Bengalis have (should be Hindu's) the surname of husbands? So, you should also have that surname […]?“ (Interview C, S. 5:35f). Interessant und symptomatisch für die Sichtweise der hinduistischen Bengalen dabei ist (was der Übersetzer auch in die Transkription geschrieben hat), dass die Sprachmittlerin „deine Religion“ „uns Bengalen“ gegenüberstellt, als ob die Muslime keine Bengalen wären. Morjina antwortet: „This is basically; there are two cultures, higher and lower culture. The women in lower culture, the more educated they are, they dislike using bibi. They use Sheikh or other surnames“ (Interview C, S. 4:37-39). Morjina möchte diesen „lower-culture“-Gebrauch des Nachnamens Bibi für sich nicht übernehmen, sondern distanziert sich davon und möchte Sheikh genannt werden. Sheikh ist ein häufiger Nachname verheirateter muslimischer Frauen der Oberschicht, wobei auch der Nachname des Ehemanns angenommen werden kann. Aufgrund des ähnlich klingenden Nachnamens Sheikh und Seth (Nachname ihres Ehemannes) könnte es sich hier um ein Missverständnis handeln, das jedoch in seiner Bedeutung gering wäre. Zentral ist, dass Morjina Sheikh den Zunamen Bibi ablehnt und ihre Familie dagegen ist.

Im Kontext von „lower culture" führt Morjina weiter aus: „I'm in a Muslim family, and they don't have the idea that girls can study till this age, then they can't be kept at home after a certain age, so, before that they should get married, like that. Ours is not an educated family. My parents didn't study at all“ (Interview C, S. 5:25-28). Ein Mädchen wird demnach traditionell mit 12 oder 13 Jahren verheiratet (vgl. Interview C, S. 5:29f). So übte die Familie seit diesem Alter Druck auf Morjina aus, damit sie die Schule beendet und sich

verheiraten ließe. Sie bezahlten auch kein Geld mehr für die Schule, auch wurde sie nicht von anderen Aufgaben entbunden und lernte so bis morgens zwei Uhr (vgl. Interview C, S. 6:19-21). Das Geld für die Schule musste Morjina mit Nachhilfe für jüngere Schülerinnen selbst aufbringen. Das sie weiter zur Schule gehen konnte, beschreibt sie so: „I mean, I've not only asked for it from my parents, I've made it possible. […] I also wanted to show that I, myself could do […]. I also want to show them that I also can get or do good work after finishing my studies" (Interview C, S. 6:11-15). In ihrer Beschreibung der Entwicklung, wie sie dazu gekommen ist, beginnt sie bei dem Tod ihrer Mutter: „In my childhood, my mother died (not properly understood 29:15 – 30:25). I have two younger brothers also. We brought up facing lots of problems. I had to do all household works, even cooking, too. So, that made me determined and I felt that someday I would be . . . . . and I performed my best. I passed Madhyamik Examination. Though I have lost my mother but I will show it to everyone that I can, that was determination" (Interview C, S. 6:27-31). Die nicht verstandene Rede ergibt sich aus der Übersetzung der Sprachmittlerin: Als sie in der 7. Klasse war, kam die Stiefmutter ins Haus. Ab der 9. Klasse drängte diese sie, die Schule zu beenden und sie setzte dann tatsächlich für ein halbes Jahr aus. Als sie danach wiederkam, waren die Lehrerinnen sehr ärgerlich und schimpften mit ihr, sie solle wenigstens die 10. Klasse abschließen. Dies war, so übersetzt es die Sprachmittlerin, die „inspiration for her life" (Interview C, S. 6:41, vgl. S. 6:32-41). Nachdem sie beschreibt, wie sie darum gekämpft habe, weiter zur Schule gehen zu können und die Stiefmutter dem entgegenstand, erwähnt sie ihren Vater: „Basically, my father is a good person. As he loves us, we have come so far" (Interview C, S. 7:12). Wenn der Vater gegen sie war, dann stand aus ihrer Sicht wohl die Stiefmutter dahinter. Obwohl sie auf ihrem Bildungsweg bisher so erfolgreich war, hat sich dennoch deren Sichtweise nicht geändert (vgl. Interview C, S. 7:21-30). Sie erklärt dies so: „Basically, you know, the parents think that it doesn't matter whether their children are studying or not. The main thing is how much are they earning. The more you can, the better you are. They think how much one can earn by studying? (NPU 37:20 – 37:27). They basically don't know that, for earning one has to go far [in studies, d. A.]. They don't try to understand that. What they want is money, to be earned in any way. What's the point in only spending money?" (Interview C, S. 7:32-37). Woher kommt diese Sichtweise ihrer Meinung nach? „This is not for my father only; this is for all the Muslim men who are older, all of them think alike. […] Those who are, you have 'Purohits' (the Brahmins who are on the charges of worshiping Gods). Like that we have 'Moulanas' they are spreading this approach of education. For which our guardians or others' guardians, their heart is poisoned by them by

telling it repeatedly, all the time […] I don't like those 'Moulanas' at all, that's why, our holy book 'Koran', we all have to read that […] I want to read it but, I want to do it in other way, not by them, don't want to go to them. " (Interview C, S. 7:5-16). Demnach verbreiten die muslimischen Gemeindeprediger diese Ansicht über Bildung aufgrund ihrer Koranintepretation, die Morjina nicht teilen mag. Daran schließt sich ein längerer Trialog über unterschiedliche Möglichkeiten der Interpretation des Koran an. Für sie sei es jedoch schwierig, ihn auf Urdu zu lesen, wenngleich dies die ihr nächste Sprache ist, in die der Koran übersetzt wurde. Daher sei sie wiederum auf Hilfe beim Lesen des Korans angewiesen, wodurch sie in ihrer eigenen Auslegung beschränkt werde. Deutlich wird, dass sie nicht ihre Religion oder den Koran ablehnt, wohl aber die Interpreten vor Ort, die Moulanas. Sie würden in jeder Hinsicht falsche Dinge behaupten und seien auch charakterlich zweifelhaft. Mit ihren Freund(innen)en teile sie diese Ansicht. Auch wenn sie mit ihnen nicht explizit darüber kommuniziere, sind sie doch alle mit dieser Problematik in ähnlicher Weise konfrontiert: „So, it's tough for them to struggle all the time against them" (Interview C, S. 11:19). Befragt nach den Auseinandersetzungen in den letzten Tagen in Tiljala, wo sie sonst wohnt (vermutlich ihre „permanente" Adresse), antwortet sie, dass zu Hause darüber nicht diskutiert werde, sie dies aber mit ihren Klassenkameraden und FreundInnen tue.

Sie weiß, dass es auch fortschrittliche Frauen gibt, die den Koran interpretiert haben, der Name Taslima Nasrin (Schriftstellern aus Bangladesch, deren Werke dort verboten sind und die emigrieren musste), ist ihr bekannt: „So, from there whatever she told about women that, they should be always behind the curtain like that. There are other things also. She didn't think that these are correct and the Koran, obviously she might have read, she might felt that there are some things written on the Koran which the Moulanas don't communicate and in spite of that they spread something else among people for their own favour. She wrote about that. So, (not understood 56:12 – 56:13) that gave a jerk to them, they didn't like it. As a result, that book or against her they have taken actions. That's why, finally she had to leave Bangladesh" (Interview C, S. 12:39-13:4). Gleichwohl hat sie sich ihre Bücher nicht besorgt, da viele gegen sie seien und sie vermutlich Angst hat, Bücher von Taslima Nasrin bei sich zu haben (vgl. Interview C, S. 7:17-13:11).

Ich frage sie angesichts dieser Umstände, woher sie ihre Überzeugung habe, diesen Weg gehen zu wollen. Sie antwortet: „This is the wish that I'll become self-sufficient" (Interview C, S. 13:19). Dazu bekomme sie nun auch Unterstützung von ihrem Ehemann und ihren Schwiegereltern. Sie sagt: „Yes, the

freedom I didn't get here, I get there in my in-law's house" (Interview C, S. 13:24).

Verhältnis zur jüngeren Schwester

Ihre jüngere Schwester sei gerade zu Besuch. Sie sei in Bangladesch verheiratet. Ich frage Morjina, wie es komme, dass ihre Schwester in Bangladesch verheiratet sei. Die Familie gehört nicht zu den Flüchtlingen aus Bangladesch aufgrund des Unabhängigkeitskrieges. Ihr Vater habe mit dem Schwiegervater ihrer Schwester am selben Ort gearbeitet. So haben sie sich kennen gelernt und die Ehe ihrer Kinder abgesprochen. Morjinas Schwester ist jünger als sie. Ich frage nach der Beziehung ihrer Schwester zu ihrem Vater. Sie antwortet: „It's good with her. She didn't study. She left it immediately when she was asked for that. She married at good place" (Interview C, S. 15:40f). Als sie geheiratet habe, sei sie in der 7. Klasse und vierzehneinhalb Jahre alt gewesen. Jetzt sei sie jedoch in der 8. Klasse. Auf die Frage, wie dies komme, da sie doch die Schule wunschgemäß verlassen habe, antwortet Morjina: „Yes, it was there but I opposed it and I helped her to continue" (Interview C, S. 16:24).

Klassenkameradinnen und Freundinnen

Ich frage sie nach ihrer Beziehung zu ihren KlassenkameradInnen. Darauf antwortet sie: „They all were good. And we all together, were together happily, one support each other. There were few, who were not good in studies and we, some of us, four of us were good" (Interview C, S. 17:2-4). Sie hatte offensichtlich gute Beziehungen zu allen ihren KlassenkameradInnen, insbesondere jedoch zu denen, die wie sie besonders gute schulische Leistungen erbrachten. Sie selbst sei bis zur 8. Klasse Klassenbeste gewesen. Bis dahin sei sie sehr akzeptiert gewesen. Die besten halfen auch den anderen, so dass alle das Examen bestehen konnten. Nach der 8. Klasse (Ende *upper primary school*, siehe Tel 3, Punkt 3.3.1.3) seien sie jedoch in alle Winde zerstreut worden. Manchmal treffen sie sich zufällig oder auch nicht. Einige vermeiden Kontakt mit ihr oder schauen auf sie herab, da sie (schon) verheiratet sei. Von Freundschaften sei sie enttäuscht, weshalb sie jetzt zu allen eine gewisse Distanz wahrt. Als eine Erfahrung, warum dies so sei, erzählt sie von einer Freundin, die für sie alles bedeutete. Die Freundin brach die Freundschaft abrupt ab, weil sie merkte, dass Morjina gar nicht mehr bei sich war. „So, for that she wanted me to get into myself […] and start thinking and talking care of myself. So, she did this with me, that I came to know later on […] Yeah, she did it for good reason. But that time it hurt me a lot. That approach couldn't revive again. Now also I don't speak with her" (Interview C, S. 18:30-35). Offensichtlich hatte Morjina ihre

Freundin zu einer Art Familienersatz gemacht. Diese wiederum dachte, Morjina müsse auch für sich selbst sorgen und sah vielleicht nicht, dass sie aus dieser Freundschaft auch viel Kraft zog, um gerade ihren Traum verwirklichen zu können (vgl. Interview C, S. 16:38-19:7).

Schulerfahrungen

„Like I first went to Prantik School, lots of things were taught there at that time. There were teachers like Khukudi, Shantidi [das Anhängen von -di hat die Bedeutung wie ‚große Schwester' und ist häufig bei der Bezeichnung von Lehrerinnen anzutreffen, d. A.], and many more. They loved me a lot. There, a lot of things were taught even dance and music, too for children […] Yes, then I passed out from there [von der Vor- zur Grundschule, d. A.], after that also the relation was there, I went to visit, to chat […] They helped us; they make us understand, only they inspired us, what I didn't get from family I got that from them. That's why, our strength have become more. From there, when I shifted to Primary School, there also I did well in studies, not only that I scored good marks but there the teachers also loved me a lot. Even now I also go there. Those who were close also go there" (Interview C, S. 19:13-23). Demnach bekam Morjina von ihren Lehrerinnen mehr Stärke als von ihrer Familie. Sie hatte das Gefühl, gemocht zu werden. Daher hält der Kontakt nach wie vor an. Sie fährt fort: „The teachers still call us. They still say to study more, push the life forward, and if any help is needed they also support for that […] So, we go there even now. Even some time they call us from High School to teach in Primary School. We go and teach. They pay us, too" (Interview C, S. 19:34-37).

Mit ihren Lehrerinnen teilt sie auch private Dinge, so vertraute sie ihnen auch den Plan ihrer Eltern, sie von der Schule zu nehmen und zu verheiraten, an. Auf die Frage, welche Probleme sie noch mit ihnen besprach, antwortet sie, es hätte weiter keine Probleme gegeben, außer noch nach dem Tod ihrer Mutter. Eines Tages fragte die Lehrerin sie nach ihrer Mutter und da sei sie in Tränen ausgebrochen, als sie von ihrer Mutter erzählte. Dies war in der 9. Klasse, also lange nach dem Tod der Mutter, der für sie dennoch unverarbeitet zu sein schien. Seit dieser Begebenheit hätte die Lehrerin sie noch mehr gemocht, berichtet Morjina. Diese Lehrerin sei für sie wie ein Ersatzmutter gewesen (vgl. Interview C, S. 23:24-24:21).

Sie erzählt eine Geschichte, wie sie einmal in der 2. Klasse von einem Lehrer geschlagen wurde, weil sie aus dem Fenster sah, statt dem Unterricht zu folgen. Bis dahin sei sie nie geschlagen worden. Seitdem sei sie ruhig und still geworden. Bis zur 10. Klasse sei sie pünktlich zur Schule gegangen und erst wieder

nach Hause, wenn sie zu Ende war, weil diese Angst bestehen blieb (vgl. Interview C, S. 20:12-21). Andere Mädchen gingen aus der Klasse nach draußen, um zu spielen, wann immer sie wollten. Sie sei nicht so gewesen, sondern saß immer still in ihrer Bank (Interview C, S. 20:31f). Dieses Erlebnis habe ihren Charakter nachhaltig geprägt. Weder ihre Lehrer noch ihr Vater hätten sie sonst geschlagen: „My father is a very angry man. Once, if he shows his eyes, the whole work is done. There was no need of beating up. Still we have that fear. We get scared by seeing him, as a person gets scared of tiger. Even still we don't have that courage to ask him for something that we need" (Interview C, S. 21:4-8). Ihr Vater brauchte daher auch nicht mit ihr zu schimpfen, sondern ein Blick genügte. Gefragt, wie sie sich dann mit ihren Wünschen gegen ihn durchsetzen konnte, wenn sie ihn doch so fürchtete, sagt sie, er habe sie ja auch geliebt: „As I was scared I couldn't say anything but, I used to stop having food, always crying on my bed, by watching this, there was no need tell him anything" (Interview C, S. 21:17-19). Auch die Großeltern hätten sie sehr geliebt. So versuchte sie diese zu überzeugen, damit sie auf ihren Vater einwirken.

Die Auseinandersetzung über den Bildungsweg von Morjina innerhalb der Familie wird an folgendem Punkt noch einmal besonders deutlich: "Before one month of my Madhyamik exam, I was sent there to my grandparents for not being able to sit for the exam, just one week before the exam I came here by myself though my father asked me not to come back" (Interview C, S. 21:29-31). Die Eltern wollten aktiv verhindern, dass Morjina, nachdem sie bis zum Examen zur Schule gegangen war, nun auch den Abschluss erreicht, indem sie Morjina bei den Großeltern unterbrachten. Sie ist jedoch eine Woche vor dem Examen von dort allein geflohen, um ihren Abschluss machen zu können.

Im Gegensatz dazu sagt sie auf die Frage, ob sie irgendwelche Hindernisse in der Schule zu überwinden hatte: „There was no obstacle from school. I got inspirations from the school, from the teachers" (Interview C, S. 22:13f). Ihrem Bildungsweg war die Schule nicht im Weg, sondern sie inspirierte sie dazu.

Verhältnis zur Nachbarschaft

Gefragt, ob sich im Laufe der Zeit ihr Verhältnis zur Nachbarschaft verändert habe, beschreibt sie zunächst ihre Nachbarn so: „The relationship is the same as it was before with the persons nearby or the neighbours. Because, they are like, they are always into the business of pulling people's legs that are making their own way to success […] Every man is jealous, but I don't expect anything from them. […] There is no one helpful in nature, very rare" (Interview C, S. 25:1-8).

Daher habe sie auch kaum freundschaftliche Beziehungen zu ihren Nachbarn. Umso erfolgreicher sie sei, so ihr Gefühl, desto neidischer würden die anderen und versuchen, ihr Beine zu stellen. Einige würden sich sogar bei ihrem Schwiegervater beschweren, warum er zulasse, dass sie weiter zur Schule gehe (vgl. Interview C, S. 25:40f). Es gehe immer wieder darum, dass sie einfach zu Hause bleiben und sich um die Angehörigen kümmern solle, so sei nun mal die Tradition. „In my in – laws house everybody is studying, everybody wants us to study and succeed in life. But, our neighbours, they don't want"" (Interview C, S. 26:13-15).

Reflexion über den eigenen Werdegang

Wenn sie rückblickend ihre Situation als Kind mit der heutigen vergleicht, vermisst sie die Leichtigkeit der Kindheit, als sich alle um sie sorgten. Vor allem ihr Onkel, der Bruder des Vaters, wollte, dass sie weiter zur Schule geht und lernte mit ihr. Wo immer sie hingehen wollte, begleitete er sie. Das ist heute leider nicht mehr so. Andererseits hat sie viele Dinge gelernt und es sind immer noch viele Dinge, die sie wissen möchte: „There's a great joy of knowing new things, what in childhood I haven't got" (Interview C, S. 29:36-37f).

Gefragt, ob sie noch einmal den Weg des Protestes gehen würde, ob er auch rückblickend aus ihrer Sicht sinnvoll war, weil dies ja auch Probleme und Verwerfungen mit sich brachte, sagt sie: „I want to be with them who are on the proper way of life, who are on the way of protesting, I also will be, if there are people like this then I will be with them. And if there is no one like that then I myself will carry on my struggle alone as I have been doing" (Interview C, S. 27:29-32). Ihr Weg entspringt demnach einer tiefen Überzeugung und ist gegenüber Opportunismus verschlossen. Dabei empfindet sie sich nicht einsam auf ihrem Weg: „I don't feel that because, the way everybody spend their lives, we also have to follow that sometime for some cases. There are some personal matters which we feel right we do that. If someone tells at that time do not this or that then I, I don't listen to them. What I feel right, I do that" (Interview C, S. 28:1-4).

Gefragt danach, inwiefern sich ihre Hoffnungen, die sie mit ihrem Bildungsweg verbunden hat, erfüllt haben oder zu erfüllen scheinen, sagt sie, sie habe es vor allem bis hierhin geschafft, dass sie jetzt die 12. Klasse besuchen könne. „And I hope that there are no more obstacles waiting for me in future. Because, even I don't want, my husband wants me to study. And if he wants then there is no problem for mine. And the wish that I have, I'll be able to fulfil that, I have this faith on myself" (Interview C, S. 30:19-22).

Theoretische Analyse des Interviews

Der zentrale Anknüpfungspunkt in Morjinas Biographie scheint der frühzeitige Tod ihrer leiblichen Mutter zu sein, von der sie sich Unterstützung erhofft hätte. An ihre Stelle trat später die Stiefmutter, die Morjina in ihren Bildungsaspirationen nicht unterstützt. Aber trotz des Todes ihrer Mutter will Morjina allen zeigen, dass sie es selbst zu etwas bringen kann. Sie macht von Anfang an klar, dass es für sie nur einen Weg gibt: Durch Bildung aus ihrer durch Armut sowie Unwissenheit und daraus folgender niedriger Kultur geprägten Lebenssituation aufzusteigen. Dazu muss sie vor allem ihrer Herkunftsfamilie und Nachbarschaft widerstehen, die wollen, dass sie nach der 8. Klasse heiratet und die Schule abbricht. Deutlich distanziert sie sich von ihnen, indem sie ihnen jegliche Bildung abspricht. Mehr als drei Jahre kann sie ihre Eltern in Bezug auf ihre Heirat hinhalten, die Morjina sanktionieren, indem sie kein Geld mehr für die Schule geben, sodass sie dieses selbst verdienen muss. Um ihren Bildungserfolg aktiv zu verhindern, brachten sie Morjina sogar vor der Abschlussprüfung der 10. Klasse zu ihren Großeltern. Entscheidend scheint hier jedoch der Einfluss der Stiefmutter zu sein. Ihrem Vater gegenüber leistet sie keinen Widerspruch, verweigert ihm jedoch die Gefolgschaft durch Verweigerung der Nahrungsaufnahme. Das Verhältnis ihrer jüngeren Schwester zu ihren Eltern, die sich deren Vorstellungen gefügt habe, verdeutlicht dies. Bildung spiele in ihrer Herkunftskultur, der niederen Kultur, keine Rolle. Es gehe nur darum, wie viel Geld verdient wird. Bildung ist in diesem Sinne eine langfristige, unsichere Investition, zu der Menschen in dieser sozialen Lebenslage und der ihr entsprechenden Kultur der Armut nach Lewis nicht oder nur kaum in der Lage sind.

Morjina ist letztendlich dem Druck der Familie nachgekommen zu heiraten, hat jedoch erwirkt, dass sie sich ihren Lebenspartner selbst aussuchen kann und hat einen Mann geheiratet, der und dessen Familie sie in ihren Bestrebungen unterstützen. Ohne deren Einverständnis wäre es für sie unmöglich, weiter zur Schule zu gehen. Im Gegensatz zu den beiden ersten Interviewpartnerinnen musste sie sich intensiv gegen ihre eigene Familie durchsetzen. Diese Auseinandersetzung hat ihr möglicherweise auch die Notwendigkeit vor Augen geführt und den Mut gegeben, ihren Ehemann im Gegensatz zu den beiden ersten Interviewpartnerinnen selbst auszusuchen. Ihre Eltern hätten ihr mit Sicherheit einen Ehemann ausgesucht, der ihre Bildungsaspirationen nicht unterstützt.

Im Weg waren ihr die Ansichten ihrer Familienmitglieder, die Tradition und die Ansicht der Religionsgelehrten, die meinen, ein Mädchen solle im frühen Alter verheiratet werden und die Schule verlassen. Auch die Nachbarschaft, die

eine relativ homogene Sozialstruktur aufweist, befördert ihren Bildungserfolg nicht. Vielmehr versuchten sie zu erwirken, erst in Gesprächen mit ihren Eltern, nun in Gesprächen mit ihren Schwiegereltern, dass Morjina nun endlich ihren Bildungsweg beendet. Ihr Ehemann und ihre Schwiegereltern erscheinen da wie eine Oase der Unterstützung innerhalb der Siedlung. So gesehen, hat ihre Heirat sie in ihrem Bestreben unterstützt, wenngleich es sich wohl zu einem guten Anteil eher um eine glückliche Fügung handelt.

Die Sicht ihrer Eltern beschreibt sie als von den muslimischen Predigern geprägt, die Mädchen in einer bestimmten Rolle sehen, die keinen Aufstieg erlaubt. Sie zweifelt deren Sichtweise und Interpretation des Korans an. Sie sieht die Prediger, Moulanas, als charakterlich zweifelhaft, die nur das verbreiten würden, was zu ihrem eigenen Vorteil sei. Sie distanziert sich nicht von ihrer Religion, dem Islam, aber von einigen von den Predigern auf bestimmte Weise interpretierten Werten. Diese Loslösung erscheint für ihren Bildungsweg unabdingbar. Innerhalb der muslimischen Gemeinschaft differenziert sie anhand ihres Nachnamens auch zwei verschiedene (höhere und niedere) Kulturen, wobei die niedere Kultur ihren Bildungsaspirationen besonders widerspricht. Sie identifiziert sich daher eher mit Umgangsweisen der höheren Kultur, zum Beispiel in Bezug auf den Gebrauch des Nachnamens. Auch dies sehen ihre Eltern mit Skepsis, da sie vielleicht um den Fortbestand ihrer Kultur fürchten bzw. sich selbst angegriffen fühlen.

Unterstützung bekommt Morjina nicht in ihrer Familie, sondern vor allem von den Lehrerinnen in der Schule. Auch ihre Freundinnen und Klassenkameradinnen teilen ihre Sicht der Dinge. Hier kann sie soziale Bezüge (Ligaturen) knüpfen, die ihren erwünschten Optionen entsprechen. Eine der Lehrerinnen ist für sie wie ein Mutterersatz. Ihr vertraut sie auch persönliche Dinge an. Begeistert berichtet sie von ihren Lehrerinnen, zu denen sie auch privaten Kontakt unterhält, und ihren Erfahrungen in der Schule. Dabei gab es nicht nur positive Erfahrungen. So erzählt sie auch, wie sie geschlagen wurde, weil sie während des Unterrichts ihren Blick aus dem Fenster richtete. Diese Erfahrung habe ihren Charakter nachhaltig geprägt. Ihrem Bildungserfolg stellte die Schule keine Hürden in den Weg, sondern inspirierte sie.

Insgesamt wird deutlich, wie sehr Morjina zwischen den Werten ihrer Herkunftsfamilie und der Nachbarschaft in der Siedlung und ihren Bildungsaspirationen, die vor allem durch die LehrerInnen gefördert werden, zerrieben wird. Bildungserfolg ist nur möglich, indem sie sich von den Werten der Herkunftsfamilie, der Nachbarschaft und der Religionsgelehrten löst und auf die Werte der Schule einlässt, da nur diese ihr Bildungserfolg verheißen. Sie versucht, sich von

ihrer Zugehörigkeit zu lösen und gleichzeitig eine neue Zugehörigkeit aufzubauen. Mit der Veränderung ihrer Zugehörigkeit sieht sie auch eine Veränderung ihrer Chancen einhergehen. Dies impliziert ihre Annahme, dass sich Ligaturen willentlich verändern lassen und dass veränderte Ligaturen zu veränderten Optionen führen. Bildung bietet ihr dazu die einzige, aber auch eine angemessene Chance im Sinne Sens und Dahrendorfs. In der Hoffnung auf ein besseres Leben, wie sie in ihrer Eröffnung des Interviews erläutert, vollzieht sich sozialer Wandel in ihrer Person. Sie sieht in Bildung eine Verwirklichungschance, die sie in Funktion umsetzen will, die Sen als Indikatoren von ‚Menschlicher Entwicklung' beschreibt, ein gesundes und beständiges Leben. Die Frage ist, inwiefern sie die Hürden, die darin liegen, was Sen als die ‚persönlichen und sozialen Umstände' oder Dahrendorf als Ligaturen beschreibt, überwinden kann. Sie war dabei sehr erfolgreich, es hat sie aber auch viel Kraft und Ressourcen gekostet. Andere, wie ihre Klassenkameradinnen und Freundinnen, die sich nicht mit hinderlichen sozialen Bezüge auseinandersetzen müssen, können diese Kraft und Ressourcen direkt in ihre Bildung und ihr Fortkommen investieren und haben damit einen unschlagbaren Vorteil.

Wie Choudhury (1989) in Bezug auf die ‚BettlerInnen' von *Kalighat* beschreibt (vgl. Teil IV, Punkt 4.4), löst sie sich zum Teil von der etablierten Kultur in Bezug auf Kaste und Religion (die hinduistische Weltanschauung setzt den Islam gewissermaßen einer hinduistischen Kaste gleich, auch wenn die Kastentheorie insgesamt unpassend ist, vgl. Teil II, Punkt 2.11), so wie andere Straßen- und SlumbewohnerInnen auch. Sie hat ein sehr freiheitliches Bild von Erziehung, wie es auch Choudhury beschreibt. Sie anerkennt Autoritäten nicht, weil es so vorgegeben ist. Sie nähert sich den etablierten Werten jedoch wieder an, insofern sie für das hilfreich sind, was sie sich für ihr Leben vorstellt. Sie spricht hier von niederer und höherer Kultur. So trifft die als Eigenschaft der Kultur der Armut zugeschriebene Kurzfristigkeit in Bezug auf Investitionen auf sie nicht zu. Sie beklagt, dass andere nur daran interessiert seien, dass schnell Geld in die Kasse komme, egal wie und nicht verstehen, dass Bildung eine langfristige Investition sei, die zu höherem Einkommen führe. Aufgrund von persönlichen oder sozial geteilten Erfahrungen verlassen sich Straßen- und SlumbewohnerInnen nicht auf die Wirkungen langfristiger Investitionen.

Morjina hat es bis zur 12. Klasse geschafft, ist aber noch nicht am Ende ihres Bildungsweges. Wenngleich sie ihre Hoffnungen zu einem guten Teil schon dadurch verwirklicht sieht, dass sie es bis zur 12. Klasse geschafft hat, steht die Verwertung ihres Bildungserfolges auf dem Arbeitsmarkt und damit gesellschaftliche Anerkennung noch aus. Die Erfahrung, ob das soziale Band sie in ein Leben führt, das sie sich wünscht und für das sie hart arbeitet oder in die

Wertegemeinschaft ihrer Herkunft zurückholt und sich – so wie bei Lakshmi und Rina – Enttäuschung einstellen wird, steht noch aus.

Fall D – Nargis

Interviewsituation

Nargis lebt auch in der beim Interview mit Morjina beschriebenen Siedlung Gulmart. Das Interview findet ebenfalls in ihrer kleinen Hütte auf dem Gemeinschaftsbett statt.

Kurzporträt

Nargis weiß nicht, wie alt sie genau ist, so um die 25 Jahre müsste sie sein. In ihrer Kindheit hatte sie erhebliche Entbehrungen zu erleiden und musste sich um mehrere kleinere Geschwister kümmern. Die beiden zentralen Ereignisse aus ihrer Kindheit, die sie erinnert, sind Unfälle, die ihre Überforderung mit der Betreuung ihrer Geschwister verdeutlichen. Ihre Mutter sei tagsüber arbeiten und ihr Vater sehr krank und damit arbeitsunfähig gewesen. Sie sei jedoch zur Schule gegangen, zunächst auf eine Vorschule von Prantik in der Siedlung, hat dann die 1. Klasse übersprungen und ist von der 2. bis zur 4. Klasse wie Morjina in die *Deshapriya School*, die sich in der Nähe befand, gegangen und von der 5. Klasse bis zur 9. Klasse auf die *Vivekananda High School* in *Kankurgachi*. Sie bestand die Abschlussprüfung nicht. Deshalb setzten ihre Eltern durch, die Schulkarriere zu beenden und sie zu verheiraten. Dies war vor ungefähr 10 Jahren. Nun ist sie erwerbslos, obwohl sie über einen Abschluss der 8. Klasse verfügt und hat einen fünfjährigen Sohn, den sie auf seinem Bildungsweg intensiv unterstützen will. Aus ihrer Sicht ist die Entwertung von Bildungsabschlüssen ein zentrales Problem und sie nimmt wahr, dass selbst Nachbarn mit Studienabschluss keinen Arbeitsplatz bekommen. Vielmehr verrichteten sie Arbeiten, für die keine Bildung notwendig sei, so, wie auch schon ihre Eltern. Andererseits machten Personen, die keine Bildung haben, Jobs, die die SlumbewohnerInnen auch machen könnten. Der Unterschied sei nur, dass diese entsprechende soziale Beziehungen zu Personen hätten, die über die Verteilung von Jobs entscheiden.

Kategoriale Analyse des Interviews

Lebenssituation in ihrer Kindheit

Eingangs erinnert sie ihre Kindheit: „Childhood means, we, the brother and sisters are four in number. I am the eldest, I cannot study properly in that way, here in a school, means from the childhood before the awakening of sense, from then only the Misses from school used to come and take us to the school. I used to go. Like that I grew up. Then I got admitted to another school in class two from this school. By taking care of the brothers and sisters, I used to take them together with me to the school. Then, when my mother comes back from work, I had a break at that time. I used to eat and again went. After that, when the school finally gets over then I had to do the household work and take care of my brothers and sisters. To make them eat or bath etc. They were small, so cannot move around alone. I had to take them always with me. At that time, our condition was not so well […]. We did not have clothes in that way, only a single pant tied with string […] with lot of problems and pains. Nobody spends life now in that way. We were like that“ (Interview D, S. 1:32-2:7). Damit führt sie in zentrale Herausforderungen, denen sie sich in ihrer Kindheit gegenüber sah, ein. Demnach hatte sie vor allem für ihre drei kleineren Geschwister zu sorgen, da die Mutter tagsüber arbeitete. Später erzählt sie, der Vater sei sehr krank gewesen (vgl. Interview D, S. 2:23f). Dennoch sei sie zur Schule gegangen und hat die Geschwister mitgenommen. Sie musste die Geschwister überall hin mitnehmen. Sie hatte den Haushalt zu erledigen. Hinzu kam die Armut, die sie daran deutlich macht, dass sie nur ein Set Kleidung, möglicherweise sogar nur eine Unterhose hatte; oder, dass es zu Festen nie Geschenke gab. Zu feiern konnten sie sich nicht leisten (vgl. Interview D, S. 2:7-9). Ihre Kindheit fasst sie als mit viel Leid und Problemen besetzt zusammen. Niemand verbringe sein Leben heutzutage so, stellt sie fest.

Gefragt nach Begebenheiten in ihrer Kindheit, die sie noch erinnert, erzählt sie von zwei Situationen, die ihre Überforderung in der Betreuung der Geschwister deutlich machen. Einmal hatte sie ihre kleine Schwester auf dem Arm. Diese sei deutlich dicker als sie selbst gewesen. Als sie mit ihr hinfiel, verletzte sich ihre Schwester und bekam eine Narbe am Kopf, an der bis heute keine Haare wachsen. Ihre zweite Erinnerung handelt davon, dass sie mit ihrem Bruder in den Teich ging, den es in jedem Dorf zum Auffangen des Monsunwassers gibt (sog. Ponds), um ihn zu baden. Er fiel ihr vom Arm ins Wasser. Sie konnte ihn nicht mehr sehen und brauchte einige Minuten, um ihn wieder zu

finden. Das war für sie ein großer Schock, da er auch leblos wirkte, nachdem sie ihn aus dem Wasser gezogen hatte. Zu dieser Zeit war sie selbst erst 7 oder 8 Jahre alt. Seitdem ging sie nicht mehr mit ihm zusammen ins Wasser, sondern hat ihren Bruder immer nur gewaschen, indem sie einen Becher mit Wasser aus dem Teich holte (vgl. Interview D, S. 7:23 – 8:30).

Ursprünglich kamen sie aus Basirhat (Interview D, S. 2:10), danach haben sie in Häusern mitgewohnt, in denen ihr Vater arbeitete, um schließlich in die Siedlung Gulmart zu ziehen, als der Vater krank wurde (vgl. Interview D, S. 2:26ff). Sie erinnert sich an die Angst, die sie an diesem unsicheren Platz hatte: „The days were spent in a way that, we the brothers and sisters, till my mom returns back from work and arranges for some food, though we feel very hungry but I had to wait with them for my mom. That we had a fear at that time, that if kids are alone they would be stolen. Because it was not at all crowded and there was not light, completely dark […]. So, we had the fear always within ourselves. And mom instructed us not to go out or open the door if someone calls. All the time we used to sit together inside, we had the fear. And as it was dark the fear was deep in us. The freedom of today was not there“ (Interview D, S. 4:5-17).

Schulerfahrungen

Nargis ging seit ihrem dritten Lebensjahr in die Vorschule von Prantik und nahm ihre Geschwister dorthin mit. Ihr Vater widersetzte sich ihrem Wunsch, sie in der Grundschule anzumelden: „No, I had the wish that I would study in a good school. Then my father was not ready at all: Who is going to take care? Do things! Those thoughts were there. Then I was crying a lot and then only they admitted me“ (Interview D, S. 5:5-7). Sie wollte nicht mehr in die Vorschule von Prantik gehen, da sie dort nichts mehr lernen konnte. Da sie schon so weit war, wurde sie auch nicht erst in die 1. Klasse, sondern gleich in die 2. Klasse der *Deshapriya Vidyalaya* eingeschult. Morgens brachte sie dann zunächst ihre Geschwister zur Vorschule, erledigte den Haushalt und gegen 11 Uhr konnte sie zu ihrer Schule gehen (vgl. Interview D, S. 4:40-5:40).

Auf die Frage, ob sie es als vorteilhaft ansieht, zuvor auf die Vorschule von Prantik gegangen zu sein, antwortet sie „No, how can I go [zur Grundschule, d. A.], if I was not prepared here, for studying here. Here, they taught us everything very carefully. They used to beat [sic!, d. A.] us if we couldn't perform anything. All from here I got the education first, then after getting that and grown up and got admission to that school“ (Interview D, S. 5:32-35). Interessant ist, dass sie sorgfältige Lehre mit körperlicher Züchtigung in einem Zusammenhang nennt. Sie fügt an, die Lehrer hätten die Schülerinnen geschla-

gen, bis sie ihre Lektion gelernt hätten: „The fear of studying well in school was there within us that we had to finish our home works“ (Interview D, S. 10:36f). Im Gegensatz zu den vorigen Interviewpartnerinnen stellt sie Gewalt in der Schule seitens der Lehrenden als eine alltägliche Erscheinung dar.

Als Unterschied zwischen den beiden Schulen beschreibt sie den Umstand, dass die Vorschule von Prantik sich in der Siedlung befand, während die *Deshapriya* Schule außerhalb gelegen war. Die Lehrer von Prantik sammelten die Kinder morgens in der Siedlung ein und erinnerten sie, während sie später selbst die Zeit im Blick haben musste, wann die Schule beginnt. Die Herausforderung bestand vermutlich darin, dass sie selbst keine Uhr hatte. Zudem gab es in Prantik keine Prüfungen, in *Deshapriya* fanden zwei Prüfungen im Jahr statt. Andererseits wurde in Prantik streng darauf geachtet, dass die Kinder jeden Tag ihre Hausaufgaben gemacht haben. Prantik habe ihr Grundbildung vermittelt, aber es bestand nicht die Möglichkeit, mit Prantik einen weiteren Bildungsweg zu beschreiten (vgl. Interview D, S. 8:31- 9:29).

Ihre Beziehungen zu den Lehrerinnen waren in beiden Schulen sehr gut, da sie eine gute Schülerin gewesen sei. Sie habe auch nach wie vor gute Beziehungen zu ihnen. Allerdings habe sich die Situation verändert. Zu ihrer Zeit sei Nachhilfeunterricht nicht notwendig gewesen, alles wurde im Unterricht so gelehrt, dass die Prüfungen bestanden werden konnten. Heutzutage könne man Prüfungen nicht mehr ohne Nachhilfe, die zum Teil 500 Rupien im Monat kosten würden, bestehen – für viele mehr als die Hälfte des monatlichen Einkommens. Bis zur 4. Klasse ging sie in die *Deshapriya* Grundschule und ab der 5. Klasse auf die *Vivekananda High School* in *Kankurgachi* (vgl. 12:7-19).

Bildungsabbruch durch Nichtversetzung und Heirat

In der 9. Klasse schaffte Nargis die Prüfung in 2 Fächern nicht ganz, um in die 10. Klasse versetzt zu werden. Die Großmutter setzte sich dafür ein, dass sie nun heiraten und die Schule beenden würde: „Yes, then my parents were looking for a bride groom and they got a good one and then […] My intension was, ok, that I have failed and again I'll study properly but that process continued, they choose him and the marriage happened – otherwise I wanted to pass Madhyamik (10th Standard) – I feel I can try again in this class and I could be able to do this time“ (Interview D, S. 11:11-15). Sie hätte die Klasse wiederholt, um letztlich den Abschluss der 10. Klasse zu schaffen, aber es entwickelte sich anders: Die Eltern wählten einen Ehemann aus und die Hochzeit fand statt. Seit ca. zehn Jahren ist sie verheiratet (vgl. Interview D, S. 2:14f).

Die Lehrerin machte ihr Mut, dass sie es noch einmal versuchen sollte, sie boten ihr sogar an, sie trotz mangelhafter Leistungen in zwei Fächern zu versetzen. Aber die Eltern und die Großmutter setzten sich durch. Dass sie die Prüfung in der 9. Klasse nicht geschafft hat, führt sie nicht darauf zurück, dass sie mit der Familienarbeit überlastet und keine ausreichende Möglichkeit zum Lernen gewesen sei, was naheliegend gewesen wäre, sondern vor allem darauf, dass sie sich keinen guten Nachhilfelehrer leisten konnte. Der Unterschied zur *Deshapriya* Grundschule lag darin, dass in der High School Nachhilfelehrer notwendig waren, um die Prüfungen zu bestehen. Sie hatte ihren Nachhilfelehrer zwar schon in der Grundschule für Mathematik, aber in der *Vivekananda High School* brauchte sie ihn für alle Fächer, jeden Tag außer sonntags für je anderthalb bis zu zwei Stunden (vgl. Interview D, S. 11:6-13:20).

Die Arbeits- und Bildungssituation in der Familie

Ihre Schwester Moina ist weiter als Nargis zur Schule gegangen und war schon am College angemeldet. Sie begann dann jedoch einen zwölfmonatigen Lehrgang zur Krankenschwester und anschließend einen Job. Diesen hat sie angenommen und damit ihren Bildungsweg beendet. Diese Entscheidung erachtet Nargis als sinnvoll. Sobald ein Job in Aussicht ist, sollte er angenommen werden, anstatt weiter zu lernen und dann ohne Job dazustehen: „There are a lot who remain unemployed after B.A. also. So, I think she is right to do the job“ (Interview D, S. 16:16f). Erst jetzt suche die Familie einen passenden Ehemann für ihre Schwester (vgl. Interview D, S. 14:35 – 16:20). Daraus ergibt sich, dass ihre Schwester weiterlernen konnte und die Schule nicht nach der 9. Klasse abbrechen musste.

Der Vater war mehrfach sehr krank und die Mutter stellte wie andere aus der Siedlung Gul (Brennstoff) her und arbeitete auch als Hausangestellte (vgl. Interview D, S. 2:32f). „She used to do both. She had to work very hard. My father was sick, so there was no one other to work and we were small, my brother and sisters were very small. At that time my mother was supposed to work and we had to suffer a lot“ (Interview D, S. 2:36-39). Nun sind die Eltern beide krank und arbeiten jetzt in ihrem Lebensmittelgeschäft. Dies sieht Nargis aber offensichtlich nicht als Arbeit an: „No, both of my parents don’t work. We have a shop. They sit there for the whole day“ (Interview D, S. 19:32f). Die Familie hinge vielmehr vom Bruder ab, der Rikscha-Fahrer sei. Sein Einkommen sei dementsprechend gering. „So, none of us could study well“ (Interview D, S. 19:24), stellt sie fest. Nargis Ehemann sei auch Fahrer, wobei offen ist, ob er auch Rikscha-, Busfahrer oder Chauffeur ist.

Die Veränderungen der Siedlung

Die BewohnerInnen von Gulmart kommen aus unterschiedlichen Gegenden: Basirhat, Hasnabad (nördliches Westbengalen), Bihar (südlich gelegener Bundesstaat Indiens) und Bangladesch. Allerdings käme heute niemand mehr neu in die Siedlung, da eine weitere Bebauung der Siedlung nicht erlaubt sei und die, die da sind, bleiben würden (vgl. 20:16-31). Die Veränderungen seit ihrer Kindheit bestünden vor allem darin, dass es jetzt Strom gäbe und Mangel an allem wegen höheren Einkommen abgenommen habe. Jedoch sei vor allem die Knappheit von Trinkwasser nach wie vor ein Problem. In der Siedlung gebe es für alle zusammen nur eine Wasserpumpe. Über die Entwicklung in der Siedlung entscheide die herrschende Partei CPI (M). Sie organisiere diese Ressourcen und Ausstattung wie Strom, Wasser, sanitäre Anlagen, aber sie unterstütze nicht bei der Suche nach einem Job (vgl. Interview D, S. 18:14-21:4).

Gefragt nach ihrem Lebensgefühl in der Siedlung antwortet sie: „To say about the experience of staying in a slum, we don't have anything else to stay other than this slum; that we would go to a different locality or an area, that we will make our own house, we don't have that capability. We don't have land. Or now, as the price of land is too much, we don't have that much of money also. If we are thrown out of here, where would we go? That is always there in our mind. So previously, the way we were, there was no education, nothing. Now, people have the courtesy or the education or manners or there are changes in everything […] And that is in all respect […] It was not there before […] Now people have; all are working now, no one depends on anyone […] Now, everyone from small to the grown up everyone goes to schools or colleges, it was not there at that time. No, people didn't have that much of money basically […] Now as it is there for all, it was not there […] works and all, people had less works or no work now they, there are lots of work, it was not there before. Now in all respect, you know" (Interview D, S. 28:2-16). Sie benennt die Angst davor, was passieren würde, wenn sie aus dieser Siedlung vertrieben würden. Zurückgefragt, wie sie erkläre, dass soviel Arbeit für alle da sei, sie aber zuvor erläutert habe, dass keiner eine Arbeit bekommt, präzisiert sie: „Shouldn't be means, someone who has finished B.A., wants to work but he is not getting. He is getting the work for pulling rickshaw. Then for working as maid these are there" (Interview D, S. 28:19-21).

Was ist der Bildungsgewinn?

„The aim of studying till class 9 was, that I would study well so that I could get a good job. That was my wish" (Interview D, S. 27:6f). Derzeit geht sie

keiner Erwerbstätigkeit nach. Sie möchte aber einen Job und wenn sie ihn irgendwann angeboten bekommt, würde sie ihn auf jeden Fall annehmen. „Now, everybody wants to earn their own to spend the life in their own way“ (Interview D, S. 27:23). Dagegen, dass sie einer Erwerbsarbeit nachgehen würde, gäbe es auch innerhalb ihrer Familie keine Vorbehalte (vgl. Interview D, S. 27:16-32), was angesichts der Behinderung ihrer Schulbildung nicht selbstverständlich ist. Jedoch sei es jetzt vorrangig, die Bildung ihres Sohnes zu unterstützen. „Now I should think about my child that he should study more. Should go to better school or provide him better education. Mine is gone, now I have to think about my son“ (Interview D, S. 26:9-11).

In erster Linie sei es ihr durch die erworbene Bildung möglich, ihrem Sohn bei den Schulaufgaben zu helfen. Ohne selbst zur Schule gegangen zu sein, wäre ihr dies nicht möglich. Ihr Sohn ist jetzt fünf Jahre und zwei Monate alt. Dass sie nur diesen einen Sohn hat, um den sie sich intensiv kümmern will, kann auch als ein Ergebnis ihrer Bildung betrachtet werden. Mit dem Vater lerne er nicht. „One is I mean, I can teach my son, I can correct what is he reading or writing […] Then for myself, to go outside one needs to have some education […] that I have […] (not understood 1:03:18-1:03:21) that I know something, this much only. Anything great didn’t happen […] To write the name, to read something when you are outside […] some education is there […] I am not a typical illiterate but have got a little shower of education […] There is no value of this education [of mine, d. A.].“ (Interview D, S. 22:32-23:7). Nachgefragt, wie ihre Bildung sein müsste, damit sie sie als wertvoll empfinden könnte, sagt Nargis: „Means, I would need to know more things. Should have a better job, works properly then would be beneficial […] Now there is no importance for Madhyamik pass outs. So many people even sit idle after B.A. […] There was importance before for class 8 passers. Now there is no value even for Madhyamik“ (Interview D, S. 23:9-13). Während sie zunächst ihre Bildung als wertvoll empfindet, um ihrem Sohn helfen zu können, um sich im Alltag besser orientieren zu können, stellt sie dann fest, dass ihre Bildung wertlos sei, da die Anforderungen an Bildungsabschlüsse gestiegen seien. Zuvor sei ein Abschluss der 8. Klasse wertvoll gewesen, heute blieben sogar diejenigen mit Bachelor-Abschluss arbeitslos. Ihre Bildung sei zwar besser als ein Analphabet zu sein, aber vielmehr Wert hätte sie nicht, in Bezug auf die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt sei sie wertlos. Darauf komme es an: „Mean by that I could have a job, lead my own life, that hasn’t happened. This is to manage only“ (Interview D, S. 23:31f).

Verwertbarkeit von Bildung auf dem Arbeitsmarkt

Die Entwertung der Bildungsabschlüsse durch Inflation sei jedoch nur ein Grund für ihre Arbeitslosigkeit, der andere seien fehlende Verbindungen zu einflussreichen Personen. „Now, the thing is, those who have jobs are getting jobs but, those who don't have are not getting anything because they don't have connections. Now, whatever higher education you have, you need to have a good source […] And those who are working they already set some connections, they got jobs whatever is the situation […] Now, they are getting three, four thousands (Rupien, d. A.] in good jobs, which used to study with my sister. Means, they do good jobs, they are getting. But on a poor family, though have the education but unable to get jobs. Why doesn't they get? I don't know […] They don't have good connections, no sources […] this is the reason […] Here in our locality, there are many who finished B.A., but sitting idle. There are so many also in village. I am noticing that, even there is no value for higher studies also, without connections. Connections really matter" (Interview D, S. 24:14-31). Zur Sprachmittlerin sagt sie: „Say, in your family everyone works, means you are into jobs for generation, you will get the job. But I am not getting […] because, I am poor, I don't have money, don't have connections though had the same degree but no jobs for me. But you have got it" (Interview D, S. 24:36-39). Unabhängig davon, welche Qualifikation man habe, seien Beziehungen zu auf Personalentscheidungen einflussreichen Personen entscheidend. Ebenso sei es auch mit niedrig qualifizierten Personen. So gäbe es durchaus Jobs, die von der Stadt angeboten werden wie zum Beispiel als Köchin in der Schulküche oder als Gehilfe bei einer Polio-Impfkampagne. Dort arbeiten niedrig qualifizierte Personen wie sie. Aber sie habe keine Chance auf einen derartigen Job: „Those who cannot even write their names are also earning 2500 per month for looking in school only. But why don't we get? This is also a fact which cannot be overlooked. […] There should be works here, like giving Polio, can't we do this? Many different works come, but we don't get it from the Government" (Interview D, S. 25:28-32).

Theoretische Analyse des Interviews

Nargis war als Kind mit der Betreuung ihrer drei Geschwister überfordert. Die Mutter konnte sich nicht um sie kümmern. Sie hatte das Familieneinkommen zu erwerben, da der Vater krank und arbeitsunfähig war. Zuvor hatten sie nicht einmal ein eigenes Zuhause, sondern lebten auf der Arbeitsstelle des Vaters. Auch in diesem Interview wird deutlich, in wie schwere ökonomische Situation

Familien kommen können, wenn es keine Absicherung gegen existentielle Lebensrisiken wie Krankheit, Erwerbsunfähigkeit oder Tod gibt.

Nargis ist schon zur Vorschule bei Prantik gegangen und hat sich damit gegen ihre Eltern durchgesetzt, sodass sie neben der enormen Familienarbeit, die sie zu leisten hatte, auf die Grundschule gehen durfte. Sie scheint sehr intelligent zu sein, da sie angesichts ihrer damals bereits vorhandenen Fähigkeiten gleich in die 2. Klasse eingeschult wurde. Mit der 9. Klasse musste sie jedoch ihren Bildungsweg abbrechen. Ihre Nichtversetzung in die 10. Klasse, nahm die Familie zum Anlass, sie zu verheiraten und den Bildungsweg zu beenden. Dennoch hat die Familie ihren Kindern ermöglicht, so weit wie möglich, Bildung zu erfahren. Ihre Schwester hat den Schulabschluss gemacht und arbeitet jetzt als Krankenschwester. Erst als Nargis die 9. Klasse nicht geschafft hatte, haben sie sie verheiratet. Es wäre im Sinne Nargis gewesen, wenn sie dennoch in der Schule hätte bleiben können. Angesichts der Tradition, dass Mädchen nicht gebildet sein sollten, ist dies jedoch schon sehr weitgehend.

Aus Nargis Sicht war der Grund für ihre Nichtversetzung die fehlenden Mittel für einen guten Nachhilfelehrer. Sie wäre gerne weiter zur Schule gegangen. Diese Wertung kann nicht als ein Abschieben der eigenen Verantwortung verstanden werden, da sie bei ihrer enormen Belastung durch Familienarbeit, insbesondere der Betreuung ihrer drei kleineren Geschwister, eine ausreichende Begründung hätte, dass sie den Abschluss der 9. Klasse nicht geschafft hat. Auch die LehrerInnen unterstützten sie, ihren Bildungsweg weiter zu gehen, ihre Familie stand dem jedoch entgegen. Ihre Hoffnung bestand darin, durch Bildung eine auskömmliche Arbeit zu finden und ein freies Leben führen zu können. Ihre Aufgabe sieht sie nun vornehmlich darin, ihrem einzigen Sohn eine gute Ausbildung zu ermöglichen. Vielleicht ist dies schon ihrem bildungsindizierten Wertewandel zuzuschreiben, dass sie sich auf ein Kind konzentriert. Zudem beklagt sie den Wertverlust von Bildungstiteln. Früher sei ein Abschluss der 8. Klasse noch wertvoll gewesen, heute schütze nicht einmal ein Bachelor-Abschluss vor Arbeitslosigkeit. In ihrer Erzählung wird deutlich, welchen enormen Einfluss die fehlende existentielle Absicherung auf die Entwicklung der Kinder hat, aber auch die fehlenden Ressourcen wie für einen Nachhilfelehrer, um erfolgreich sein zu können. Kulturelle Normen, unzureichende Existenzsicherung und fehlende Ressourcen schränken die Optionen erheblich ein.

Die Verbesserungen der Lebenssituation in der Siedlung, die sie beschreibt, beziehen sich auf die Versorgung mit elementaren Gütern. So seien die Standards seit ihrer Kindheit deutlich gestiegen. Dies organisieren vor allem Parteifunktionäre, die auf die Stimmen der SlumbewohnerInnen setzen. Sie

unterstützten sie jedoch nicht bei der Jobsuche. Damit steigt zwar die Lebensqualität der SlumbewohnerInnen in Bezug auf ihren Komfort, sie haben jedoch nicht die Möglichkeit, grundsätzlich aus dem Kreislauf der Armut auszubrechen und damit ihren sozialen Status zu heben. Vielmehr besteht nach wie vor die Angst, aus der Siedlung vertrieben zu werden, also das zu verlieren, was erreicht ist. Diese Befürchtung haben sie jeden Tag, verbunden mit der Frage, wo sie dann hinsollten.

Im Gegensatz zu den vorher Interviewten hat sie ihren Bildungsweg schon, wenn auch zwangsweise, beendet. Herausragend im Interview ist ihre Konkretisierung des Zusammenhangs zwischen Bildung, Armut und den entsprechenden Normen und sozialen Beziehungen. Sie macht sehr deutlich, dass sie in den sozialen Bindungen zu entscheidenden Personen einen wesentlichen Faktor sieht, ob Bildung auf dem Arbeitsmarkt verwertet werden kann. Ihre Einlassungen über diesen Zusammenhang ließen sich sogar dahingehend interpretieren, dass fast kein Zusammenhang zwischen Bildung und erforderliche Qualifikation für Erwerbstätigkeit besteht. So bekommen Analphabeten aufgrund ihrer Beziehungen teilweise Jobs, die Nachbarn, die studiert haben, nicht bekommen können. Sie sagt, es gebe Arbeit für sie als SlumbewohnerInnen, die jedoch bei weitem nicht ihren Qualifikationen entspricht. Personen, die studiert haben, führen Tätigkeiten aus, die auch ohne jegliche Schulbildung ausgeführt werden können. Sie arbeiten als Hausangestellte und Rikschafahrer. Diese beiden Beispiele passen zudem zu ihrer Einschätzung, dass niemand ein Angebot im öffentlichen Dienst oder als Angestellter bekommt. Beide beispielhaft erwähnten Tätigkeiten sind selbständige Erwerbstätigkeiten im untersten Lohnsektor als Tagelöhner. Ihrer Einschätzung nach bekommen also SlumbewohnerInnen, die studiert haben, weder Jobs, die ihrer Qualifikation entsprechen noch solche, die einer niedrigeren Qualifikation entsprechen. Sie führen vielmehr Tätigkeiten aus, für die überhaupt keine Qualifikation notwendig ist und die auch ihre Eltern als Analphabeten schon ausgeübt haben. Dies hieße, dass die Bildungsinvestition sich in keiner Weise auf dem Arbeitsmarkt verwerten ließe. Sie vertritt die Ansicht, dass ohne Beziehungen zu einflussreichen Personen keine Stelle zu bekommen sei. Ihre Schwester, die eine Anstellung als Krankenschwester hat, wäre so gesehen eine die Regel bestätigende Ausnahme. Nargis Einschätzung, dass es von ihrer Schwester richtig war, diesen Job anzunehmen und damit auch den Bildungsweg zu beenden, erreicht vor diesem Hintergrund zusätzlich Plausibilität.

Die Eltern von Nargis haben ihre Kinder trotz schwieriger ökonomischer Situation soweit wie möglich an Bildung teilhaben lassen. Sie haben darin eine Investition gesehen, um bessere Erwerbschancen zu haben. Nargis Schwester

Moina ist Krankenschwester geworden und somit erfolgreich gewesen. Lakshmi hat es im Nachhinein als die bessere Option angesehen, nach der Schule direkt eine Ausbildung zu machen. Während ‚Straßenkinder' zuvor von jeglicher Bildung ausgeschlossen waren, ist es nun in Einzelfällen möglich, dass sie ihre Schule abschließen, eine Berufsausbildung absolvieren und dann einen Job bekommen. Der Regelfall dürfte dies nicht sein. Höhere Bildung ist demnach weiterhin für die Etablierten reserviert. Der Bildungsstandard erhöhte sich. Das heißt aber auch, dass ein Abschluss der 8. Klasse entwertet ist. Nargis, die über einen solchen Abschluss verfügt, ist erwerbslos und findet keinen Job. Sie hat ihre Zukunft aufgegeben und steckt nun alle Kraft in die Entwicklung ihres einzigen Sohnes.

Was Choudhury in Bezug auf die Kultur der Armut der von ihr befragten ‚BettlerInnen' festgestellt hat, kann mithilfe der Aussagen dieses Interviews nicht bestätigt werden. Choudhury hat die Kultur der ‚BettlerInnen' im Wesentlichen als ein ungeplantes und wenig wertegeleitetes Handeln charakterisiert. Anhand der Geschichte von Nargis wird deutlich, dass diese Familie sehr zielorientiert handelt und langfristige Investitionen nicht scheut, obwohl immer die Gefahr besteht, dass sie zum Beispiel aus dem Slum vertrieben werden und sich ihr Leben erneut aufbauen müssten, denn dann wäre auch der Lebensmittelladen nicht mehr als Erwerbsquelle für die kranken Eltern nutzbar. Da in Kolkata immer wieder Slums geräumt werden, wird hier deutlich, wie problematisch dies im Blick auf die ‚Menschliche Entwicklung' ist.

Fall E – Anjuma

Interviewsituation

Das Interview dauerte ca. 2 Stunden und wurde bei Anjuma zu Hause durchgeführt. Das Interview mit Anjuma war kürzer als mit den vorigen Interviewpartnerinnen, da die Übersetzerin nur eingeschränkt Zeit hatte. Sie lebt ebenfalls in der Siedlung Gulmart in einer ca. 4 qm großen Hütte mit 4 Personen. Das Interview wurde auf dem Familienbett unter einem Ventilator durchgeführt, da es sonst keinen Platz gab, keinen Tisch, keinen Stuhl.

Kurzporträt

Anjuma hat gerade die 12. Klasse absolviert. Nun will sie sich am *Rammohan College* oder *Vidyasagar College* einschreiben, um Geographie zu studieren.

Die Familie zog aus dem Dorf *Ramchandrapur* in West-Bengalen in die Siedlung Gulmart, als Anjuma vier Jahre alt war. Sie mussten dort wegziehen, weil das insolvente Geschäft des Vaters dazu führte, dass sie ihr Haus und Hof verkaufen mussten und nichts davon übrig blieb.

Der Vater und die Mutter fanden Arbeit im Haushalt anderer Leute in Kolkata und auch ihr älterer Bruder begann, in einem Shop zu arbeiten. Zunächst ging Anjuma auf eine Schule von Prantik (Interview E, S. 18:29f). Nachdem schon ihr Bruder eingeschult worden war, wurde sie mit viereinhalb Jahren auch in die staatliche *Deshapriya* Grundschule eingeschult. Dass die beiden Kinder eingeschult werden konnten, war angesichts der finanziellen Situation der Familie nicht selbstverständlich.

Anjuma bekam auch Nachhilfeunterricht. Der Lehrer fragte zwar nie nach Geld, da es ihr jedoch immer peinlich war, kein Geld bezahlen zu können, fehlte sie am Ende jeden Monats. Ein bisschen Geld verdiente Anjuma später dadurch, dass sie selbst Nachhilfeunterricht gab (vgl. Interview E, S. 2:27-3:20). Jetzt studieren drei Kinder: Anjuma, ihr älterer Bruder Nurjamal und ihre jüngere Schwester Morjina.

Ihr Vater war bei seiner Mutter (Anjumas Großmutter) aufgewachsen, da sein Vater starb, als er drei Jahre alt war. Die Mutter arbeitete bei anderen Leuten als Haushaltshilfe und so wuchs er in deren Haushalten auf (Interview E, S. 29:21f).

Kategoriale Analyse des Interviews

Umzug nach Kolkata

Um Aufschlüsse zu erhalten, wie sich Bildung auf den biographischen Werdegang ausgewirkt hat, wird sie nach Erinnerungen gefragt. Die erste Geschichte, an die sie sich erinnern kann, ist, wie ihr jüngerer Bruder eines Nachts aufwachte und schrie, weil überall Kakerlaken waren. Das Haus im Dorf sei viel besser gewesen, nicht aus Bambus mit Plastikplanen wie im Slum, sondern aus Stein und es hätte keine Insekten wie Kakerlaken gegeben. Er wollte wieder zurück. Sie ergänzt, sie – damit meint sie vermutlich die übrigen, älteren Familienmitglieder – seien jedoch intelligent genug gewesen, um diese Situation zu verstehen, aus finanziellen Gründen ein viel besseres Haus in guter Umgebung im Dorf zu verlassen und in eine schlechtere Umgebung, jedoch in der Nähe der Stadt, ziehen zu müssen. Einerseits mussten sie lachen, wie sich ihr Bruder vor den Kakerlaken ekelte, andererseits seien sie aber auch traurig gewesen (vgl. Interview E, S. 5:40-6:11).

Gefragt, warum sie nach Kolkata gekommen sind, erzählt sie: Der Vater hatte einen Handel mit Kohlen, Brennöl, Steinen und Bambus. Jedoch lief das Geschäft nicht mehr erfolgreich. Schließlich musste er sein Haus und sein Land verkaufen. Von dem Verkauf blieb nichts übrig. Er hatte zwar die Schulden weitgehend abbezahlt, aber es gab keinen Job für ihn im Dorf, um die Familie ernähren zu können. Ein Bekannter ihres Vaters nahm ihn dann mit nach Kolkata (vgl. Interview E, S. 6:46-7:19).

Gefragt nach weiteren Erinnerungen – ob traurig oder schön – erzählt sie: „Sad is definitely there“ (Interview E, S. 7:36). Das Traurige begann, als der Vater ein Schuldner wurde. Sie erzählt, wie sie im Dorf lebten und der Vater nur mit ein paar Fischen nach Hause kam und die Mutter weinte, womit sie denn den Fisch kochen solle – ohne Gewürze, ohne Öl, ohne Reis? In dieser Zeit hätten sie sogar Hunger gelitten (vgl. Interview E, S. 7:36-8:6). Die Insolvenz des Vaters und seine Haftung mit Hab und Gut stellen sich somit als die einschneidendste Erfahrung ihrer Kindheit dar.

Erfahrungen in der Schule

Nach einer schönen Erinnerung gefragt, erzählt sie: „Now, after coming here, when I went to school; I thought, I will not be able to study any further, but when I took admission in school, then I was very happy, that I can study in a

new way“ (Interview E, S. 8:17-19). Angesichts der dramatischen Situation, das Zuhause zu verlieren, dachte sie, nun nicht zur Schule gehen zu können. Aber als sie sich doch in der Schule anmelden konnte, sei sie sehr glücklich gewesen. Auch auf dem Dorf sei sie schon in die Vorschule gegangen. Sie wisse zwar den Namen nicht mehr, aber es sei so eine Schule gewesen, wie die von Prantik hier. So wurde sie, nachdem sich die familiäre Situation nach ca. einem halben Jahr etwas stabilisiert hatte, ebenfalls in der Grundschule *Deshapriya G.E.S.S.P. Vidyalaya* eingeschult. Zu ihrer Zeit seien fast alle Kinder aus der Nachbarschaft auf diese Schule gegangen, aber heute stünde sie kurz vor der Schließung. Dies habe mit Personalwechseln zu tun. Als sie ihren Madhyamik-Abschluss (10. Klasse) machte, sei sie gefragt worden, ob sie Kinder in der Ferienzeit unterrichten wolle: „Madame, Sir, all loved me very much, so Sir sometimes used to ask, many go by that way, used to ask about me, so told me to see him after Madhyamik, so I went, he told me, now as you have holidays, after exam there are holidays, you come and teach them sometimes“ (Interview E, S. 9:42 – 10:1). In den drei Monaten unterrichtete sie täglich in der Zeit zwischen 11 und 14 Uhr Bengali und Mathematik. Mit Madame und Sir sind offensichtlich ihre Lehrerinnen und ihr Lehrer gemeint. Sie fühlte sich von allen gemocht. Auch deshalb scheint sie diesem Wunsch nachgekommen zu sein. Aber da sie zur selben Nachbarschaft gehörte wie die Schulkinder, nahmen diese sie nicht ernst und machten im Unterricht, was sie wollten (vgl. Interview E, S. 8:17-10:31). Sie erzählt auch, wie es war, als sie von der 5. bis zur 9. Klasse „Monitorin“ der Klasse war. Da war ihre Aufgabe, die Klassenkameradinnen anzuhalten, diszipliniert zu sein. Aber niemand hörte auf sie, da alle wussten, sie würde nicht petzen. Sie wollte nie Monitorin sein, aber die Lehrerin wollte, dass sie lernt, sich durchzusetzen (vgl. Interview E, S. 10:36 –11:42). Anjuma wollte vor allem lernen und die anderen machten sich über sie lustig, dass sie nur immer mit einem Buch in der Schulbank saß. Dass die anderen Kinder sie deshalb ärgerten, erwähnt sie an mehreren Stellen des Interviews. Ab der 5. Klasse gab es eine bestimmte Zeit im Unterrichtsverlauf, in der alle Kinder spielen sollten. Sie wollte nicht. Die anderen Kinder gingen dann zur Lehrerin, die ihr dann auftrug, mitzuspielen. Sie versuchte es, aber es gelang ihr nicht: „I used to go only once, and when they came I tried to catch, but was unable to“ (Interview E, S. 12:14). Umso glücklicher war sie dann kurz vor ihrem Schulabschluss, als es ihr gelang, bei einem Schulfest bei dem Spiel ‚Hit the wicket‘ einen Preis zu erlangen (vgl. Interview E, S. 12:1-38).

Bei einem anderen Wettbewerb, erinnert sie sich, war sie auch sehr erfolgreich. Das war beim Jugendparlament, als sie in der 9. Klasse war. Je eine Schule aus jedem Distrikt des Bundesstaates West-Bengalen nahm daran teil.

Der Wettbewerb fand drei Tage lang im Stadium (mit 120.000 Plätzen eines der größten Stadien weltweit) statt. Sie sei fürchterlich aufgeregt gewesen und angesichts der vielen Leute verängstigt, befolgte aber den Rat ihrer Lehrerin, dies zu ignorieren und allein ihre Aufgabe zu sehen. Sie wurde dann zur besten „Ministerpräsidentin" gewählt. Viele Prominente hielten bei der Preisverleihung noch eine Ansprache, auch der tatsächliche Ministerpräsident West-Bengalens. Die SchülerInnen waren jedoch sehr verärgert, da diese endlose Ansprachen hielten, obwohl der dreitägige Wettbewerb stressig genug gewesen sei. Ein Redner begann, dass er sich kurz fassen wolle, aber er redete am längsten. Die SchülerInnen begannen zu klatschen und als sie aufhörten, begann er wieder zu reden und sie klatschten wieder. Er wurde daraufhin ärgerlich und das amüsierte die SchülerInnen. Anjuma war allerdings auch sehr verängstigt, was passieren würde, da ausgerechnet dieser Redner ihr anschließend noch den Preis überreichen sollte (Interview E, S. 13:1 – 15:8).

Sie erinnert sich daran, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer in der Schule *Deshapriya* und *Shiksha Niketan*, in die sie nach der 5. Klasse ging, sehr gut zu ihr waren. „Like say, if we didn't understand anything, it's not that we have to understand everything, many we didn't, but if I went and said to Aunty or Sir, they explained much nicely, means how I wanted to get explained, explained it, if I went many a times, didn't say anything, they used to say, if you can't come here in the office room, if you don't understand once, come as many times you want but we won't scold you for that, again getting afraid you will not come, don't do that, those which you will not understand come to us and get it explained nicely, like this they supported, this I liked" (Interview E, S. 20:43 – 21:5). Sie bekam in der Schule alle Unterstützung, die sie brauchte. Sie erwähnt auch, dass sie nie geschlagen wurde, was in indischen Schulen durchaus üblich sein kann (vgl. Interview E, S. 21:14f).

Da sie so eine gute Beziehung zu ihren Lehrerinnen hatte, wird sie gefragt, ob sie auch private, familiäre Angelegenheiten mit ihnen besprechen konnte. Dies bestätigt sie und macht dies an einem Beispiel deutlich: „They used to love me a lot, as it is. Once when I was in class four, I had meningitis fever, means my condition was very bad, the shoulder became like this, means I was almost going to die, when was taking me to doctor's place, they were saying, actually water got lodged in shoulder, they said if I was late by two, three months, then would not have lived, then at last I couldn't see, two or three days I was unconscious, no sense was there. Then, when sense came, I was a bit better, I was seeing, sense was there, like I was seeing hazy, then words, the nurse was there, whether I will drink water or anything, so I was going to call, when I was about to call, it [the voice] wasn't coming, words, then couldn't see, walking, when I used to

walk then couldn't put the legs, so, seeing mother said that I will become a cripple, like that, mother cried very much after coming home, that my daughter can walk no more, condition was really bad, so when from there I came home, from hospital, getting fully cured, then the teachers from primary school, four teachers, Sir, they came to see me, then gave me five hundred rupees, to take fruits […] They came at my home to see me and gave five hundred rupees, then after books and all […] I used to say everything, the aunties also asked me if there were no class, that what your father does, what your mother does, what's your condition, like that said, they said if you have any problem say that, from school they gave me books two, three times, gave the class books […] Then they said that Anjuma if ever you have any problem, come to us, come and say, we will help you, as much as we can we will do [...] said that." (Interview E, S. 22:3-25). In dieser Erzählung verbindet Anjuma ihre Erfahrung, einerseits sehr krank gewesen zu sein mit der Erfahrung von Hilfe ihrer Lehrerinnen und Lehrer, die sie im Krankenhaus besuchten und sogar Geld gaben, damit sie wieder gesund werden kann. 500 Rupien entsprechen ungefähr einem Viertel eines Monatsnettogehaltes eines Lehrers. Wenngleich es von mehreren Lehrern zusammen gegeben wurde, so handelt es sich doch um eine erhebliche Summe. Doch nicht nur in diesem Kontext unterstützten die Lehrerinnen sie materiell, sondern sie sorgten auch dafür, dass sie die Bücher, die sie brauchte, bekam. Die Erzählung bezüglich ihrer Krankheit bezieht sich auf die *Deshapriya* Grundschule, die Erzählung bezüglich der Bücher auf die *Shiksha Niketan* Schule, wobei ihr auch in der *Deshapriya* Grundschule mit Büchern ausgeholfen wurde. Dieses Engagement kann als Maximum, was Lehrerinnen ihren Schülerinnen gegenüber leisten können, bezeichnet werden. Angesichts dessen, dass Schülerinnen teilweise geschlagen werden, wenn sie den Aufforderungen des Lehrers nicht Folge leisten, ist dieses Engagement nicht gering zu schätzen. Ohne Zweifel wird dies den Bildungsweg von Anjuma positiv beeinflusst haben.

Gefragt, warum die Lehrer gerade sie unterstützten, da es doch vermutlich viele andere Schülerinnen gab, die auch Hilfe benötigten, antwortet sie, dass die Lehrer unbedingt wollten, dass sie ihre Studien fortsetzen kann, da sie sehr gut lernte. Sie befürchteten, dass sie aufgrund ihrer familiären Situation gegebenenfalls die Schule verlassen müsse. Deshalb boten sie ihr immer ihre Hilfe an, wenn sie Probleme habe (vgl. Interview E, S. 23:24 – 27).

Nach Ende des Interviews ermöglichte der Interviewer, Weiteres zu ergänzen, was sie im Kontext des Interviewthemas als wichtig ansieht, aber nicht erfragt wurde.

Anjuma erzählt hier zwei Begebenheiten. An ihrem ersten Tag in der 5. Klasse in der neuen Schule *Shiksha Niketan* hatten sie in Englisch eine Aufgabe zu erledigen. Da Anjuma kein eigenes Heft hatte, hatte sie sich eines von einer Klassenkameradin geborgt und darin die Aufgabe gelöst. Sie hatte dies gut gemacht, allerdings wunderte sich die Lehrerin, warum ein anderer Name auf dem Heft stand und war sehr ärgerlich. Als sie jedoch in den nächsten Tagen bemerkte, dass Anjuma sehr gut mitarbeitete und die Fragen richtig beantworten konnte, mochte die Lehrerin sie (Interview E, S. 27:34 – 28:6). Eine weitere Geschichte ist, dass sie in der sechsten Klasse etwas nicht verstanden hatte und die Lehrerin sehr missmutig an diesem Tag gewesen sei. Deshalb traute sich Anjuma nicht nachzufragen. Als die Lehrerin merkte, dass sie nicht verstanden hatte und dennoch nicht nachgefragt hatte, wurde sie noch ärgerlicher und schimpfte sehr mit Anjuma (Interview E, S. 28:26 – 42). Interessant sind diese beiden Erzählungen nach dem offiziellen Abschluss des Interviews, da sie die Harmonie zwischen Anjuma und den Lehrenden ein Stück weit infrage stellen.

Theoretische Analyse des Interviews

Anjuma hat ihren Bildungsweg noch nicht abgeschlossen, sodass die nachvollziehbaren Wirkungen des Bildungsweges auf ihren biographischen Werdegang eingeschränkt sind. Deutlich wird hingegen, welchen Stellenwert Bildung hier hatte: Trotz der Insolvenz des Vaters und der existentiellen Bedrohung der Familie kann Anjuma zur Schule gehen, was sie auch als einen Lichtblick in ihrer Kindheit beschreibt. Der Vater als Sohn einer Haushälterin hatte sich ein eigenes Geschäft aufgebaut, war damit jedoch letztendlich gescheitert. Die Lehrerinnen erkannten die finanzielle Situation der Familie und boten in hohem Maße Unterstützung an. Die Bildungsaspirationen, die von allen gefördert wurden, konnten sich daher ihren Weg bahnen, so dass Anjuma möglicherweise Geographie studieren kann. Damit scheint absehbar intergenerationell ein enormer sozialer Aufstieg verbunden zu sein. Ein Kind einer Haushaltsgehilfin zu sein, wie der Vater es war, ist in der gesellschaftlichen Wahrnehmung nur etwas besser als die schlechteste Position, das Kind einer Prostituierten zu sein. Durch eine starke Resilienzkraft der Familienmitglieder, der Aufbau einer eigenen Lebensgrundlage durch den Aufbau eines eigenen Geschäftes und der Erwerb eines eigenen Hauses, der Überwindung der späteren Insolvenz und damit verbundenen existentiellen Bedrohung der Familie durch Verlust von Haus und Hof, der Überwindung der lebensbedrohlichen Meningitis von Anjuma, war es möglich, diesen Bildungsweg so weit zu gehen; unterstützt durch die Lehrerinnen in der Schule als auch den Nachhilfelehrer, die angesichts

der Situation der Familie kostenfreie Nachhilfe ermöglichten bzw. sogar aus privatem Einkommen den Bildungsweg bzw. die Genesung nach der Krankheit von Anjuma unterstützten.

Deutlich wird auch, dass Anjuma ein distanziertes Verhältnis zu den anderen Kindern hatte. Das zeigt sich zwar nicht wie bei Rina darin, dass sie absichtlich Abstand hielt. Aber sie wiederholt mehrfach, dass die anderen Kinder sie nicht ernst nahmen, sie ärgerten, weil sie immer nur mit einem Buch in ihrer Schulbank saß und nicht mit den anderen Kindern spielen wollte. Sie interpretiert das so, dass sie nicht spielen konnte, weil sie dafür zu ungeschickt war. Dies kann ein vordergründiger Grund sein, dass sie sich von ihrem unbedingten Willen, zu lernen, nicht durch Spielen ablenken lassen wollte. Während in dem Interview mit Rina eher der Wunsch nach Unabhängigkeit im Vordergrund stand, wird hier eine Haltung deutlich, dass Krisen gemeistert werden müssen und man nicht aufgeben darf.

Wenn es um die Wirkung der Bildungserfahrung auf den biographischen Werdegang geht, dann kann hier noch nicht festgestellt werden, inwiefern sich Bildung auf die Erwerbssituation auszahlen wird. Deutlich wird jedoch in diesem Interview, dass sie im Laufe der Zeit gewachsen ist, dass gerade die mit der Schule in Zusammenhang stehenden Wettbewerbe ihre Persönlichkeit gefestigt und sie selbstbewusster werden ließen. Der Unterschied zwischen formaler und non-formaler Bildung scheint dabei keine Rolle zu spielen.

Zwischenergebnis: Kategoriale und theoretische Analyse der Interviews

Ökonomische Sicherheit und Bildungsbeteiligung

Die Aussagen der Interviews zeigen, dass die ökonomische Situation der Slumbewohnerinnen, insbesondere aufgrund fehlender Absicherung von Lebensrisiken, sehr instabil ist, und erhebliche Auswirkungen auf die mögliche Bildungsbeteiligung hat. Sowohl bei Lakshmi, Rina und Morjina stellen der Tod eines Elternteils und die folgende Alleinerziehung der Mütter bzw. des Vaters mehrerer Kinder ein zentrales Moment des Aufwachsens dar. So kann festgestellt werden, dass die Kindersterblichkeit statistisch zurückgegangen ist, aber das frühe Sterben von Eltern aufgrund unzureichender Gesundheitsfürsorge einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder hat. Die fehlende ökonomische Absicherung insbesondere im Todesfall, aber auch bei Krankheit wie bei der Familie von Nargis, oder im Falle von gewerblicher Insolvenz wie bei der Familie von Anjuma, treibt Familien in die Armut und damit in Slum-Siedlungen. Durch einfache staatliche Maßnahmen, die Lebensrisiken abfedern, wäre die daraus folgende Armut, die Sen als ein Mangel an Verwirklichungschancen sieht, vermeidbar.

Die institutionelle Förderung ‚Menschlicher Entwicklung' durch Herstellung ökonomischer Sicherheit ist für die Bildungsbeteiligung relevant. Für die Möglichkeit, langfristig zu planen, ist dabei nicht nur die Absicherung individueller Lebensrisiken entscheidend, sondern auch die Sicherheit, nicht durch externe Einflüsse das einmal Erreichte wieder zu verlieren, wie zum Beispiel durch Räumung von Slums. Die damit verbundene Zerstörung von Hab und Gut stellt für SlumbewohnerInnen eine permanente existentielle Bedrohung dar. Auch die Verfügbarkeit beispielsweise von Strom, Trinkwasser und sanitären Anlagen im Slum wirken sich indirekt auf die Bildungsbeteiligung aus. So wurde Lakshmi stigmatisiert und diskriminiert, da ihr ausreichendes Waschen ihrer Kleidung und Körperpflege nicht möglich waren. Insofern wirkt sich die Förderung der materiellen Entwicklung der Slum-Siedlungen durch Institutionen wie der KMDA auf die Bildungsbeteiligung aus. Daher ist auch die politische Partizipation, zumindest im Kontext von Wahlen, Verbesserungen durchsetzen zu können, von großer Bedeutung.

Bildungsaspirationen

Die InterviewpartnerInnen teilen hohe Bildungsaspirationen. Dies ist auch auf die Auswahl der Interviews zurückzuführen (siehe Einleitung zu Teil V). Ihnen

gemeinsam ist, dass sie Bildung als Mittel ansehen, um weitere Ziele verfolgen zu können, insbesondere um im weiteren Lebensverlauf durch einen sicheren Arbeitsplatz finanziell unabhängig sein und eigene Entscheidungen treffen zu können. Teilweise schreiben sie Bildung auch einen intrinsischen Wert zu. Lakshmi weiß nun zum Beispiel, dass sich die Erde um die Sonne dreht und was bei einer Sonnen- oder Mondfinsternis passiert. Dieses Wissen allein ist für sie wertvoll, auch wenn es nicht weitergehenden Zwecken dient. Ihre Bildungsaspirationen waren größer als die der Eltern. Sie wurden nicht von ihren Eltern in die Schule geschickt, sondern haben sich in unterschiedlicher Weise selbst erkämpft, zur Schule gehen zu können.

Die geschilderten Gründe für das Leben in einer Slumsiedlung deuten nicht darauf hin, dass es sich hier um intergenerationelle Weitergabe von Armut handelt, sondern die Familien durch Schicksalsschläge in eine Slumsiedlung getrieben wurden. Das heißt aufgrund der Interviewauswahl nicht, dass dies insgesamt häufig so sein muss. Es kann durchaus eine Korrelation bestehen zwischen der Tatsache, noch nicht über Generationen im Slum zu wohnen und auf dem Bildungsweg (relativ) erfolgreich zu sein, so dass im Umkehrschluss Personen, deren Armut geradezu vererbt ist, eher auch auf dem Bildungsweg weniger erfolgreich wären und daher aufgrund der erfolgten Auswahl nicht zu den Interviewten gehörten. Festzustellen ist jedoch, dass es dieses Phänomen auch gibt und dem Anspruch ‚Menschlicher Entwicklung' deutlich zuwider läuft. Ebenso ist jedoch nicht zutreffend, dass Bildungsaspirationen in den Familien ohnehin bestanden haben und nur ein Schicksalsschlag die Familien in die Armut getrieben habe und dabei die grundsätzliche Bildungsorientierung erhalten worden wäre und nun zum Tragen käme. Gerade im Falle von Rina wird deutlich, dass die Eltern erst mit ihrem Umzug in den Slum SK Pally den Wert von Bildung erkannten und ihre Kinder zur Schule schickten. Die Eltern der Interviewpartnerinnen sind selbst Analphabeten oder haben nur sehr geringe formale Bildung.

Bildungshindernisse

Die schwierige ökonomische Situation der Familien ist wohl der wichtigste Grund, der gegen Bildung spricht, da sie erfordert, dass kurzfristig Einkommen erzielt wird. Als Bildungshindernisse sind vor allem auch die fehlenden finanziellen Ressourcen zu nennen, um Schulnebenkosten, wie für Uniformen, Bücher und ähnliches zu begleichen, wenngleich Schulbildung in Indien grundsätzlich kostenfrei ist. Vor allem betonen alle InterviewpartnerInnen, dass die Schuljahresabschlüsse, insbesondere in den höheren Klassen der formalen Schulen ohne Nachhilfe, für die Kosten entstehen, nicht bestanden werden können. Die

schwierige ökonomische Situation ergab sich bei den InterviewpartnerInnen insbesondere aus der fehlenden Absicherung von Lebensrisiken wie Tod, Krankheit und Arbeitsunfähigkeit.

Insbesondere hat sich auch die unzureichende Gesundheitsversorgung als Hindernis herausgestellt. So litt Lakshmi beispielsweise an Typhus (gerade zu ihrer Abschlusszeit) und Anjuma an Meningitis. Gegen beide Krankheiten gibt es Schutzimpfungen, die beide wohl nicht hatten. Auch während der Krankheit entstehen Kosten, die schwer von Straßen- und SlumbewohnerInnen zu tragen sind. Auch wenn es kostenlose Behandlungsmöglichkeiten gibt, sind diese doch wesentlich schlechter als das private Gesundheitssystem. Auch müssen Kosten für Medikamente grundsätzlich selbst getragen werden. Bildungshindernisse können jedoch auch soziale und kulturelle Werte in Form von Traditionen sein (vgl. Abschnitt zu Wertekonflikte in der Familie und Nachbarschaft).

Unterschiede der Bildungsinstitutionen

In den Aussagen der InterviewpartnerInnen wurde der unterschiedliche Einfluss non-formaler und formaler Bildungsinstitutionen deutlich. So wurden sie durch die non-formalen Angebote von Prantik an Bildung herangeführt, um dann schließlich im formalen Bildungssystem bestehen zu können. Hilfreich war hier, dass Prantik nicht nur Bildungsangebote vorhält, sondern sich insgesamt um die Bedarfe von Straßen- und SlumbewohnerInnen sorgt. Dies beinhaltet insbesondere auch Gesundheitsversorgung. Durch die Integration in den Sozialraum ist es Prantik möglich, in direktem Kontakt mit den Eltern die SchülerInnen in ihren Bildungsaspirationen zu unterstützen. So leistet Prantik Überzeugungsarbeit, wenn Mädchen die Schule abbrechen und stattdessen heiraten sollen. Die LehrerInnen in den formalen Schulen haben die InterviewpartnerInnen oft ebenfalls unterstützt, teilweise in erheblichem Maße. Sie beschreiben, dass sie mit ihnen teilweise sehr persönliche Angelegenheiten austauschen und besprechen. Der Unterschied der formalen gegenüber der non-formalen Schule kommt eher durch die KlassenkameradInnen zustande, die in den non-formalen Schulen die soziale Herkunft teilen, in den formalen Schulen jedoch ökonomisch besser gestellten Familien angehören. In den formalen Schulen haben ‚Straßenkinder' daher mit Diskriminierung zu kämpfen. Die Organisation Prantik, aber auch die LehrerInnen der non-formalen Schulen unterstützten das Zugehörigkeitsgefühl der InterviewpartnerInnen und stärken damit ihre Ligaturen. In der formalen Schule sind dagegen auch die Rahmenbedingungen strenger, so dass Flexibilität in Bezug auf die Zeit des Kommens und Gehens nicht möglich ist, was angesichts anderer Aufgaben der Schulkinder oft

notwendig ist. Da sich das Curriculum der non-formalen Bildungsangebote an dem der formalen orientiert, stellt dies inhaltlich keinen Unterschied dar.

Diskriminierung und soziale Abgrenzung

‚Straßenkinder' sind in der Schule Diskriminierung ausgesetzt. Dies wird insbesondere im Falle Lakshmis deutlich, die aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbildes gehänselt wurde. Dieses Erscheinungsbild wird von den Etablierten als kulturelle Norm interpretiert, ist jedoch vor allem der ökonomischen Situation geschuldet. Lakshmi musste die ihr zur Verfügung stehende Zeit außerhalb der Schule dafür verwenden, in den Haushalten anderer zu arbeiten, um sich Schulbildung leisten zu können. Zudem seien das Waschen von Wäsche und die Körperpflege schon allein deshalb mit einem hohen Zeitaufwand verbunden gewesen, da es nur eine Handpumpe für alle SlumbewohnerInnen gab. Im weiteren Bildungsverlauf stellt Lakshmi dar, dass sie zunehmend die kulturelle Differenz auflöste, indem sie sich an die etablierte Kultur anpasste. Die Spannung zwischen Herkunftskultur und etablierter Kultur wird auch in der Scham der InterviewpartnerInnen, KlassenkameradInnen in ihr Wohnumfeld einzuladen, deutlich und in der Freude, die Rina hatte, dass die FreundInnen nach einem Besuch ihre Freundschaft nicht aufkündigten.

Bei den Interviewpartnerinnen wird auch deutlich, dass Bildung einerseits Voraussetzung für Unabhängigkeit ist und damit Mittel, um diese zu erreichen, andererseits jedoch Bildungserfolg nur durch Loslösung von der Herkunftskultur erreicht werden kann. Rina, die zwar im Slum wohnt, aber deren Familie relativ gut situiert ist, hat daher immer auf eine Distanz zu den anderen Kindern ihrer Siedlung geachtet. Es war eine bewusste Entscheidung, sich den kulturellen Codes der Schule als Bildungsinstitution anzupassen und nur Kontakt mit anderen Kindern zu unterhalten, die ihre Bildungsaspirationen teilten. Ihre Eltern forderten sie schon als Kind auf, nicht zu viel mit den anderen Kindern in Kontakt zu kommen: „Don't mix with them". Sehr interessant ist in ihrem Fall die interne Differenzierung der Slumgemeinschaft. Gerade im Slum SK Pally kann die gegenseitige Stigmatisierung, wie sie Elias dargestellt hat, zwischen den BewohnerInnen von SK Pally I, II und III beobachtet werden. Dabei ist die Gemeinschaft, der Rina angehört, die respektierteste. Sie selbst hebt den Stand, in dem sie sich persönlich, vor allem aufgrund ihrer Schulbildung, als respektiert darstellt und in den Kontext ihrer geachteten Familie stellt. Der Vater ist Schatzmeister des Slum Federation Committee. Er habe zur Verbesserung der Bedingungen in der Siedlung erheblich beigetragen und sei daher auch in der Politik geachtet. Ihre Familie sei wiederum Teil der besten Siedlungsgemeinschaft. Hier würden zum Beispiel kriminelle Taten im Gegensatz zu den anderen

nicht begangen. Rina schreibt sich damit einen Etabliertenstatus innerhalb der Slumgemeinschaft zu.

Auch Morjina grenzt sich von ihrer Nachbarschaft ab, indem sie zwischen niedriger und höherer Kultur unterscheidet. Dies erläutert sie anhand ihres Namens. Ihre Abgrenzung findet weniger auf der Ebene der persönlichen Kontakte statt als vielmehr in symbolischen Erscheinungen. Sowohl Rina als auch Morjina haben eine sehr schlechte Meinung über ihre Nachbarn, die ihre Bildungsaspirationen nicht teilen. Dies ist durchaus nachvollziehbar, da sie erzählen, dass diese sich wiederholt explizit dafür ausgesprochen haben, dass die Mädchen bzw. jungen Frauen doch heiraten und ihren Bildungsweg beenden sollten. Somit stehen ihren Bildungsaspirationen traditionelle und teilweise religiöse Werte diametral gegenüber. Der Wunsch, durch Bildung unabhängig zu werden, spiegelt dabei die Angst der anderen Mitglieder der Gemeinschaft wider, dass durch die Bildung der jungen Frauen die Solidarität und der Zusammenhalt der Gemeinschaft als ein wichtiges Überlebensmoment verloren gehen könnten.

Demgegenüber berichten Lakshmi, Nargis und Anjuma wenig über ihre nachbarschaftlichen Beziehungen. Sie grenzen sich nicht offensiv ab, verstehen sich jedoch auch nicht explizit als Teil ihrer jeweiligen Gemeinschaft. Korrelierend mit ihrem Bedürfnis nach Unabhängigkeit und Bildung ist hier jedoch auch eine Tendenz zur Distanz erkennbar. Der Wunsch Lakshmis, ‚Straßenkinder' auf ihrem Bildungsweg finanziell unterstützen zu können, weist jedoch darauf hin, dass sie sich ihrer Herkunftsgemeinschaft verbunden fühlt und nicht nur in Richtung etablierter Kultur ausbrechen möchte.

In den Aussagen der InterviewpartnerInnen wurde jedoch in unterschiedlicher Weise deutlich, wie sie einerseits Diskriminierung, insbesondere in formalen Bildungseinrichtungen erfahren, andererseits sich selbst gegen andere abgrenzen und diese stigmatisieren. Sie sind so zwischen ihrer Herkunftskultur und der etablierten Kultur hin- und hergerissen. Sie lösen einerseits Ligaturen auf, um sich durch Bildung einen Weg zu eröffnen, ein besseres Leben führen zu können. Andererseits haben sie jedoch nicht die Chance, soziale Bezüge zu knüpfen, die notwendig sind, um auch Arbeitsplätze im öffentlichen Dienst besetzen zu können. Die Loslösung von der Herkunftskultur lässt sich im Falle des Misserfolges auch nicht rückgängig machen, wie dies insbesondere Rina feststellt. Sie hat alles auf eine Karte gesetzt und damit sich auch Auswege versperrt.

Wertekonflikte in der Familie und Nachbarschaft

Als ein wichtiges Hindernis für Bildung sind auch traditionelle und religiöse Werte zu nennen. Sowohl von der eigenen Familie wie auch der Nachbarschaft wird an die Mädchen und jungen Frauen die Forderung herangetragen, sie sollten heiraten, sich um die Familie und Haushalt kümmern und den Bildungsweg beenden. So haben die Eltern von Morjina ihr nicht nur jede Unterstützung ihrer Bildung versagt, sodass sie sich selbst ihren Nachhilfeunterricht und die Kosten für die Schule erarbeiten musste. Um aktiv ihren Bildungserfolg zu vereiteln, wurde sie zum Zeitpunkt ihres Abschlusses der 10. Klasse sogar zu den Großeltern gebracht. Ebenso haben die Eltern von Nargis sie nach ihrer Nichtversetzung in der 9. Klasse nicht unterstützt, damit sie ihrem Wunsch, weiter zur Schule zu gehen, folgen kann, sondern durchgesetzt, dass sie ihren Bildungsweg beendet und heiratet. Diese Haltung setzt sich zusammen aus traditionellen und religiösen Werten und der Vorstellung der Rolle von Frau und Mutter, der angenommenen Notwendigkeit, dass Frauen in dieser Rolle die zentralen Akteure sind, um die Solidarität der Familie und Gemeinschaft aufrechtzuerhalten und damit auch das Überleben zu sichern, sowie der Überzeugung, dass Bildung nicht zum Überleben beitrage, sondern stattdessen die Arbeitskraft kurzfristig genutzt werden müsse, um das Familieneinkommen zu sichern. Choudhury (1987) interpretiert die Rituale der von ihr interviewten ‚BettlerInnen' in Bezug auf Heirat als informell, fast als anomisch. In den Interviews wurde jedoch deutlich, dass vielleicht die Rituale auch aufgrund fehlender finanzieller Ressourcen nicht konventionell, entsprechend der etablierten Kultur durchgeführt werden, dass jedoch der Ehe eine entscheidende Bedeutung beigemessen wird.

Die Überzeugung, dass Bildung auch zu einem höheren Familieneinkommen beitragen kann, ist teilweise (noch) nicht vorhanden. Hier hat jedoch ein Wandel stattgefunden. Während Choudhury (1987) bei den von ihr befragten ‚BettlerInnen' eine Einstellung vorzufinden glaubte, wonach Bildung nicht erstrebenswert sei, ist in den Interviews deutlich geworden, dass dies nicht (mehr) der Fall ist. Auch wenn es sich hier vor allem um Pionierinnen handelt, so bestätigen diese jedoch, dass nun die meisten Kinder zur Schule gehen und Bildung allgemein in der Gemeinschaft ein Wert zugeschrieben wird. So gehen Rina und ihre Eltern davon aus, dass Bildung sich lohne und Leistung sich auszahlt. Irritiert nehmen sie die Erfahrungen in der RICE, dem Fortbildungsinstitut zur Vorbereitung auf das Bewerbungsverfahren im öffentlichen Dienst, das Rina besucht, zur Kenntnis, wonach andere Absolventen auch nach mehreren Jahren noch keinen Arbeitsplatz besetzen konnten.

Ähnlich wie bei der Untersuchung durch Choudhury (1987) spielen für die InterviewpartnerInnen Religion und Kaste nur eine nachgeordnete Rolle. Diese stehen ihren Bildungsaspirationen diametral entgegen. Insbesondere Nargis setzt sich jedoch mit ihrer islamischen Religion intensiv auseinander. Sie möchte den Koran eines Tages selbst lesen können. Sie glaubt nicht, dass der Koran ihren Bildungsaspirationen entgegensteht, vielmehr hält sie die Interpretation durch die Moulanas, die Gemeindeprediger, für nicht glaubwürdig. Sie würden in ihrer Interpretation nur ihren eigenen Interessen dienen.

Jenseits dieser zentralen Themen vollzieht sich durch Bildungsbeteiligung auch ein Wandel anderer kultureller Werte. Dies ist insbesondere bei Rina nachvollziehbar. So beschreibt sie sich anders als die anderen drei Familienangehörigen. Dies erläutert sie an dem Beispiel, dass ihre Familienangehörigen sich gegenseitig in familiäre Angelegenheiten einmischen. Dies lehnt sie ab. Auch sieht sie einen kulturellen Unterschied, der in ihr gewachsen sei, gegenüber dem, was sie als „Rumhängen“ der Nachbarn beschreibt: Das ziellose miteinander Reden über vermeintlich belanglose Dinge.

Bildungsgleichheit und Entwertung der Bildungstitel

Die Interviewpartnerinnen waren in ihrer jeweiligen Siedlung die ersten, die einen so weiten Bildungsweg gegangen sind. Die SchülerInnen der nachfolgenden Jahrgänge tun es ihnen jedoch gleich. Die Bildungsbeteiligung wächst stark an. Die Einschulungszahlen in Indien sind nun nahe hundert Prozent, wenn auch nicht die der Slumbevölkerung. Dabei haben nahezu alle das Ziel, eine Anstellung im öffentlichen Dienst aufgrund der damit verbundenen relativ hohen sozialen Sicherheit zu bekommen. Die Zahl dieser Arbeitsplätze ist jedoch begrenzt und SchülerInnen aus wohlhabenderem Hause haben die Möglichkeit, auf Privatschulen zu lernen und die besten Nachhilfelehrer zu bezahlen. Sie haben die Möglichkeit, im Ausland an renommierten Universitäten Bildungszertifikate zu erwerben. Die Hindernisse, die die InterviewpartnerInnen erörterten, sind typisch für SlumbewohnerInnen. SchülerInnen aus wohlhabenderen Familien sehen sich diesen Herausforderungen in der Regel nicht gegenüber und haben dadurch eine einfachere Startposition und jenseits von Leistung einen deutlichen Wettbewerbsvorteil. Durch die erhöhte Bildungsbeteiligung der SlumbewohnerInnen gleicht sich daher der Bildungsstand der sozialen Schichten nicht zwangsläufig in demselben Maße an, möglicherweise erhöht sich die Divergenz sogar trotzdem. Deutlich wird damit die Entwertung der Bildungsabschlüsse durch ihre Inflation und gleichzeitig der Entstehung neuer Anforderungen, um gewünschte Positionen besetzen zu können, die zu erfüllen, SlumbewohnerInnen unmöglich ist. Die Verheißung, mit vormals ausreichendem

Bildungsabschluss gute Positionen besetzen und durch Bildung aufsteigen zu können, erfüllt sich nur bedingt oder gar nicht. Die Interviewpartnerinnen, die Pionierarbeit geleistet haben, drohen so um ihre Leistungen betrogen zu werden. Gerade Nargis erläutert eindrücklich, wie vor einigen Jahren der Abschluss der 8. Klasse noch einen Wert hatte, nunmehr aber selbst ein Studienabschluss mit B.A. keinen Arbeitsplatz mehr versprechen kann.

Machtungleichheiten und Korruption

Gerade die InterviewpartnerInnen, bei denen die Frage der Verwertbarkeit von Bildungserfolg auf dem Arbeitsmarkt schon beantwortet werden konnte, haben erfahren müssen, dass sie mit ihren Bildungsabschlüssen, die sie unter extrem schwierigen Rahmenbedingungen erworben haben, keine hohen Ziele erreichen können. Im Gegenteil, sie sind durchweg der Auffassung, dass ohne Beziehungen zu entscheidenden Personen und Geld der Bildungsabschluss keinen Wert hat. Lakshmi bewertet aus unterschiedlicher Perspektive den Gewinn ihrer Bildung. Obwohl sie Lehrerin geworden ist und nebenbei ihren Bachelor absolviert, stellt sie fest: „I could not change my life“. Einerseits ist dies dem Umstand geschuldet, dass sie aufgrund ihrer Lebenssituation nicht die besten Leistungen erbringen konnte, andererseits jedoch auch dem, dass Leistungen nur einen beschränkten Einfluss auf die Verwertbarkeit des tatsächlichen Bildungserfolges auf dem Arbeitsmarkt haben. Übereinstimmend haben alle Interviewpartnerinnen beobachtet oder selbst erfahren, dass ohne finanzielle Ressourcen und soziale Bindungen zu entscheidenden Personen keine Anstellung im öffentlichen Dienst zu bekommen ist. Neben ohnehin vorhandenen Machtungleichheiten spielt hier Korruption eine zentrale Rolle. Chancengleichheit besteht daher weder in Bezug auf die Möglichkeit, Leistungen zu erbringen noch in Bezug auf die Verwertbarkeit von erbrachten Leistungen.

Nargis erläutert sehr eindrücklich den Zusammenhang, indem sie feststellt, dass Personen, die über keine Bildung verfügen, Jobs aufgrund ihrer sozialen Beziehungen bekommen, die auch sie als Slumbewohnerinnen machen könnten, andererseits es mehrere Absolventen im Slum gibt, die sogar über einen Bachelor-Abschluss verfügen und dennoch keinen Job bekommen.

Bildungserfolg und Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt

Bis auf Nargis ist der Bildungsweg bei den InterviewpartnerInnen noch nicht endgültig abgeschlossen. Sie haben jedoch einen wesentlichen Teil ihres Bildungsweges hinter sich und sehen sich zunehmend Herausforderungen gegenüber, die zu meistern sie sich nicht in der Lage sehen. Ihr Ziel war, einen

Arbeitsplatz im öffentlichen Dienst besetzen zu können. Dazu bedarf es jedoch sozialer Kontakte und finanzieller Ressourcen, über die sie nicht verfügen. Daher verrichten sie andere, prekäre Arbeiten. Lakshmi ist als Lehrerin bei Prantik beschäftigt, Rina verdient ihr Geld trotz Bachelorabschluss mit Nadelarbeit. Nargis hat einen Abschluss der 8. Klasse und ist erwerbslos. Bei Morjina und Anjuma steht die Verwertung ihrer Bildungsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt noch aus. Sie fühlen sich in ihrer Gemeinschaft geachtet, von der sie sich jedoch gleichzeitig abgrenzen. Teilweise hat für sie Bildung einen Wert an sich, aber ihre Ziele konnten oder können sie nicht erreichen. Insbesondere bei Rina und ihrer Familie macht sich Enttäuschung breit. Auch Lakshmi sagt: „I could not change my life." Sie haben eine höhere Bildung erreicht und damit Ressourcen entwickelt, die sie aber nicht in Funktionen nach Sen umsetzen können. Ihr Bildungsweg ist länger gewesen als der anderer, aber der einzige Ausweg, wenn sie keine Arbeit bekommen können, erscheint nun, nun zu heiraten, wie die anderen es auch tun. Die Eltern und Nachbarn, die ihnen das schon lange nahegelegt haben, werden sich bestätigt sehen. Dabei stellt sich die Frage, wen sie heiraten. Letztendlich stehen auch junge Männer, die derselben Herkunft entspringen und daher nicht über die entscheidenden sozialen Bezüge verfügen, um ihren Bildungserfolg in einen entsprechenden Arbeitsplatz und damit Einkommen umzusetzen, vor demselben Problem wie die jungen Frauen. Etablierte grenzen sich ab, indem sie auch gebildete junge Frauen aus niederen Kasten trotz höherer Bildung nicht heiraten. Die etablierten Zeitungen sind voll mit Heiratsanzeigen, bei denen immer auch die Kaste genannt wird. Ob also mit dem Bildungserfolg ein sozialer Aufstieg hinsichtlich der Aussichten auf einen entsprechenden Arbeitsplatz und Erwerbseinkommen wie auch auf die Ehe mit Personen aus sozial besser gestellten Familien verbunden ist, erscheint zweifelhaft.

Weiterentwicklung des Bildungssystems

In den fünf Fällen der InterviewpartnerInnen hat das Mainstreaming durch non-formale Bildungsangebote in das formale System funktioniert. Allerdings handelt es sich möglicherweise um die 5 Fälle von 3000 SchulanfängerInnen, die den Abschluss der 10. Klasse im formalen Bildungssystem geschafft haben, die Prantik in seinem Jahresbericht erwähnt (siehe Teil 3, Punkt 3.3.3), wobei dies auf Nargis nicht einmal zutrifft. Vor diesem Hintergrund wurde Lakshmi gefragt, ob es besser sei, auf das Mainstreaming von ‚Straßenkindern' zu verzichten, damit die Möglichkeit besteht, ein eigenes lebensweltorientiertes Curriculum für die non-formalen Bildungsangebote wie von Prantik zu entwickeln. Die mangelhafte Umsetzbarkeit der erworbenen Bildung in Funktionen,

wie Sen es nennt, selbst von denen, die erfolgreich auf ihrem Bildungsweg waren, spräche sehr dafür. Lakshmi spricht sich jedoch dagegen aus, da es denen, die zum Beispiel studieren wollen, keine Chance mehr eröffnet: „the poor would stop seeing dreams“. Sie fordert, dass es trotz allem kein zweigeteiltes Bildungssystem geben sollte. Jedoch sollte es mehr Angebote zur Berufsausbildung geben. Mehr noch, sie fordert, dass in allen Schulen Englisch Unterrichtssprache wird. Englisch sei die Sprache, die Chancen eröffnet und sie könne kein Englisch. Lebensweltorientierung heißt jedoch in erster Linie, dass in der Schule die Muttersprache gesprochen wird.

SlumbewohnerInnen, die einen Bachelor-Abschluss haben, sind im Wesentlichen in unqualifizierten Tätigkeiten erwerbstätig. Insbesondere reflektieren die Interviewpartnerinnen, dass die Orientierung auf einen möglichst langen Bildungsweg nicht erfolgversprechend zu sein scheint, so dass es im Sinne der Verwertbarkeit des Bildungserfolges besser sei, einen technischen Beruf anzustreben oder eine Ausbildung zum Beispiel als Krankenschwester zu absolvieren. Jedoch bleibt offen, inwiefern diese Strategie erfolgversprechender gewesen wäre. Nargis erklärt dies so, dass ihre Schwester zwar eine Anstellung als Krankenschwester bekommen hat, damit aber die Regel bestätigende Ausnahme sei.

Tabellarischer Vergleich der Fälle

	Lakshmi	Rina	Morjina	Nargis	Anjuma
Alter	26 Jahre	23 Jahre	19 Jahre	25 Jahre	19 Jahre
Kinder in der Herkunftsfamilie	5, zwei ältere Schwes-tern, zwei jüngere Brüder	2, eine Schwester	2, eine jüngere Schwester	Mind. 2, eine jüngere Schwester, einen jüngeren Bruder	Mind. 2, Ein älterer Bruder, eine jüngere Schwester, alle studieren
Familienstand	Verheiratet	Ledig	Verheiratet	Verheiratet	Ledig
Eigene Kinder	Keine	Keine	Keine	Ein Sohn	Keine
Herkunft	Mutter zog nach Tod des Vaters aus Dorf in Bangladesch mit 5 Kindern zu ihrer Schwester in eine Slumsiedlung in Kolkata	Die Großeltern waren mit ihren Eltern Flüchtlinge aus Bangladesch aufgrund des Unabhängig-keitskrieges	Herkunftsfamilie wohnte vermutlich schon in der Slumsied-lung Gulmart, keine spezifischen Angaben	Dorf Basirhat im Norden Westbenga-lens haben zuvor in Häusern gelebt, in denen der Vater arbeitete, bevor er krank wurde	Familie zog nach Insolvenz des Vaters vom Dorf aus dem Eigenheim in die Slumsiedlung Gulmart

	Lakshmi	Rina	Morjina	Nargis	Anjuma
Zentrale Kindheits-momente	Tod des Vaters, Umzug nach Kolkata, Erwerbs-tätigkeit schon vor der Grundschule, Typhus beim Abschluss der 10. Klasse	Kindheit ohne große Schicksalsschläge, keine eigene Erwerbstätigkeit als Kind	Der frühe Tod der Mutter und das Eintreten der Stiefmut-ter in die Familie, familiäre Konflikte um ihre Rolle als Mädchen	Schwere Krankheit des Vaters, starke Überforderung bei der Betreuung der drei kleineren Geschwister, extreme Armut, starke Angst aufgrund des unsicheren Ortes	Insolvenz des Vaters, Verlust des Zuhauses auf dem Dorf, Armut, Hunger, Meningitis in der 4. Klasse
Zentrale Momente des Bildungsweges	Vor- und Grundschule bei Prantik, Diskriminie-rung in formaler Schule, bestes Mathe-examen in der 9. Klasse, Typhus bei Abschluss der 10. Klasse, jetzt B.A.	Vorschule Prantik, 12 Jahre in die gleiche staatliche formale Schule gegangen, positiv, um sich der Schul-atmosphäre anzupassen, Abschluss B.A., studiert Politikwissenschaft (M.A.)	Enormer Druck der Familie und Nachbar-schaft, die Schule abzubrechen, Klassen-beste bis zur 8. Klasse, wurde während Abschlussprüfungen der 10. Klasse zu den Großeltern gebracht	Vorschule bei Prantik, wollte zur Grundschule gehen, Vater war dagegen, gleich in 2. Klasse eingeschult, fehlende Mittel für Nachhilfe-lehrer, Nichtverset-zung 9. Klasse und damit Abbruch des Bildungsweges	Schule von Prantik, will jetzt Geo-graphie studieren

	Lakshmi	Rina	Morjina	Nargis	Anjuma
Bildung der Familienmitglieder	Keine formale Bildung, Analphabeten	Vater 3 Schuljahre, Mutter kann ihren Namen schreiben, Bruder 8. Klasse	Keine formale Bildung, Analphabeten	Schwester Moina ist weiter als sie zur Schule gegangen, hat angefangen zu studieren, aber abgebrochen, um Job als Krankenschwester anzunehmen,	Vater ist Kind einer Hausangestellten, hatte kein eigenes Zuhause als Kind, geringe Bildung, zwei Geschwister studieren
Erwerbstätigkeit der anderen Familienmitglieder	Informelle, schlecht bezahlte Tätigkeiten	Vater und Bruder haben einen Fischladen	Unqualifizierte Tätigkeiten, Herstellen von Gul, Sammeln von Sekundärrohstoffen	Vater ist krank und arbeitet nicht, Mutter war Hausangestellte und stellte Gul her, Bruder ist Rikschafahrer, Schwester ist Krankenschwester, Eltern Lebensmittelladen	Unqualifizierte Tätigkeiten als Fahrer (Vater steht nachts um 3 Uhr auf) und Hausangestellte (Mutter), drei Kinder sind in der Schule bzw. studieren
Bildungsaspiration und -ziel	Job im öffentlichen Dienst, Bildung als Mittel und Zweck	Unabhängigkeit, Anstellung im öffentlichen Dienst, Bildung als Mittel, nicht als Zweck	Job im öffentlichen Dienst, Bildung ist das Mittel, um Armut zu entkommen und frei zu sein, Unabhängigkeit	Wollte studieren und eine gute Anstellung erreichen, Unabhängigkeit	Anstellung im öffentlichen Dienst

	Lakshmi	Rina	Morjina	Nargis	Anjuma
Verhältnis zur Nachbarschaft	Wenige Aussagen, eher negativ, dass Nachbarn wollten, dass sie frühzeitig heiratet	Starkes Bedürfnis nach Abgrenzung, Unterscheidung zwischen SK Pally I, II und III, empfindet Respekt seitens der Nachbarn, keine Freundschaften mit Nachbarn, arbeitet mit Vater im Slum Federation Committee	Sehr schlecht, Nachbarn wollen, dass sie die Schule beendet und reden auf den Schwiegervater ein, Abgrenzung von „lower culture“	Keine Aussagen	Keine Aussagen
Verhältnis zu LehrerInnen und KlassenkameradInnen	Gut in der non-formalen Schule von Prantik, schlecht auf staatlicher Schule und auf dem College, wenige Freundschaften, KlassenkameradInnen aus besserem Hause werden als egoistisch und ihr gegenüber abwertend erlebt	Sehr gutes Verhältnis zu LehrerInnen und KlassenkameradInnen, Freundschaften stark mit gemeinsamen Bildungsaspirationen verbunden	Sehr gut, bespricht private Angelegenheiten mit den Lehrerinnen, Kontakt auch nach Ende des Schulbesuchs	Sehr gute Beziehungen zu Lehrerinnen, boten ihr an, sie trotz mangelhafter Leistungen in der 10. Klasse zu versetzen	Sehr gute Beziehungen zu den Lehrerinnen, gaben ihr z.B. persönliches Geld, um Bücher kaufen zu können, besprach mit ihnen auch familiäre Angelegenheiten, Unterstützung bei Meningitis

	Lakshmi	Rina	Morjina	Nargis	Anjuma
Unterstützung durch …	Ideell durch die Mutter; Prantik, insbesondere in der non-formalen Grundschule, Nachhilfelehrer (sehr kostengünstig)	Alle Bezugspersonen: Eltern, LehrerInnen und KlassenkameradInnen	LehrerInnen unterstützten sie u.a. gegen die Verheiratungspläne der Familie, starke Unterstützung durch Schwiegereltern und Ehemann	Lehrerinnen	Lehrerinnen, besuchten sie im Krankenhaus und gaben Geld zur Genesung, als sie schwere Meningitis hatte, Nachhilfelehrer (sehr kostengünstig), Familie unterstützt ihren Bildungswunsch
Hindernisse auf dem Bildungsweg	Erwerbstätigkeit, fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen, Soziale Verpflichtungen, Diskriminierung durch LehrerInnen und KlassenkameradInnen in der staatlichen Schule, gesundheitliche Probleme, drohende Verheiratung	Keine benannt	Religiöse Werte (Mädchen sollten heiraten, nicht lernen, nur für die Familie da sein) viel Familien- und Haushaltsarbeit, muss sich Schulgeld durch Erwerbstätigkeit (Nachhilfe) verdienen, Eltern haben sie zu den Großeltern gebracht, um Abschluss der 10. Klasse zu verhindern	Familien- und Haushaltsarbeit, fehlende Ressourcen für Nachhilfelehrer, Familie stoppte nach Nichtversetzung ihren Bildungsweg und verheiratete sie	Familiäre finanzielle Situation

	Lakshmi	Rina	Morjina	Nargis	Anjuma
Hindernisse, um Bildungserfolg auf dem Arbeitsmarkt umzusetzen	Unzureichende finanzielle Ressourcen, z.B. für Nachhilfelehrer und Beziehungen zu einflussreichen Personen,	Irritation über Erfolglosigkeit von RICE-Absolventen, keine Beziehungen zu einflussreichen Personen, Familie hätte sich nicht vorstellen können, dass etwas anderes als Leistung zählt	Keine Erfahrungen und Vorannahmen dazu	Unzureichende finanzielle Ressourcen, z.B. für Nachhilfelehrer und Beziehungen zu einflussreichen Personen, benennt Problem sehr deutlich	Fehlende soziale Absicherung
Tatsächliche Verwertung des Bildungserfolges auf dem Arbeitsmarkt	Gering, Bezahlung äquivalent zu unqualifizierten Tätigkeiten,	Noch ausstehend, macht Kurs zum Training für Bewerbungsverfahren im öffentlichen Dienst, voraussichtlich inadäquate Verwertung	Noch ausstehend	sie ist arbeitslos, ihre Beobachtung ist, selbst Personen, die studiert haben, üben letzten Ende, wenn überhaupt, unqualifizierte Tätigkeiten aus, Problem Bildungsinflation und Korruption (mittels Geld und Beziehungen)	Noch ausstehend

	Lakshmi	Rina	Morjina	Nargis	Anjuma
Subjektive Beurteilung des Bildungsweges	Traumberuf Lehrerin ergriffen, finanziell wäre Ausbildung besser gewesen, Erwerb von Fähigkeiten im Alltag, sowie Fähigkeit zu Reflektieren, Entscheidungen zu treffen, allg. Aufklärung, aber: „I could not change my life“, Bildung mache auch unglücklich	Bisher alles reibungslos verlaufen, Frustration angesichts der Möglichkeit, doch keinen Job im öffentlichen Dienst zu bekommen, Ausbildung wäre besser gewesen	Glücklich, dass sie bisher durchsetzen konnte, ihren Bildungsweg nicht abbrechen zu müssen und über die Unterstützung seitens ihres Ehemannes und der Schwiegereltern	Bedauert, dass sie ihren Bildungsweg beenden musste, setzt jetzt alle Kraft ein, um ihren Sohn zu fördern, damit er es einmal besser hat	Glücklichster Moment ihrer Kindheit, als sie trotz der Insolvenz des Vaters und des Umzuges in die Slumsiedlung in Kolkata eingeschult wird, optimistisch
Anforderungen, um Hindernisse zu beseitigen	Lebensweltorientierte Bildung, jedoch gleiche Lehrpläne und damit Chancen für alle, vor allem Englisch statt Bengali, Wegfall von Korruption durch Schmiergeld und Beziehungen, Quoten	Loslösung von zu engen sozialen Beziehungen und Herkunftskultur und religiösen Anschauungen	Aufklärung über Koran, Veränderung sozialer Werte, wie, dass Mädchen nicht lernen, sondern sich allein um die Familie kümmern sollten	Beendigung der Korruption, Herstellung von Chancengleichheit	Soziale Absicherung

	Lakshmi	Rina	Morjina	Nargis	Anjuma
Rolle Religion und Kaste	Hindu, Religion und Kaste spielen keine Rolle	Hindu, glaubt nicht an Gott, Religion spielt keine Rolle, Religiöse Feste und Riten werden zelebriert, haben aber ihre religiöse Bedeutung verloren	Muslima, kritisiert die Rolle der Moulanas und Auslegung des Koran, starkes Hindernis für Bildung von Mädchen	Keine Aussagen	Keine Aussagen
Bildungserfolg und -stand	Die erste in ihrer Siedlung, die Abschluss der 10. Klasse erreicht hat, studiert B.A., Lehrerin	BA abgeschlossen, studiert Politikwissen-schaft (Ziel: M.A.)	Derzeit 12. Klasse, will studieren	Bildung mit 9. Klasse aufgrund Nichtversetzung und Heirat beendet, heute arbeitslos	Gerade 12. Klasse absolviert

Teil VI Ergebnis der Untersuchung

Die Frage, der in dieser Arbeit nachgegangen wurde, ist, inwiefern das Ziel der UNESCO- Bildungsstrategie ‚Education for All' zur ‚Menschlichen Entwicklung' beizutragen, erreicht werden kann. Die Beantwortung dieser Frage erfolgte anhand einer theoretischen Annäherung und empirischen Fallstudie, mit der Frage, welchen Einfluss institutionelle Bildung im Rahmen ‚Education for All' auf den biographischen Werdegang von Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata hat.

Was ist ‚Menschliche Entwicklung'?

Dazu wurde zunächst die Theorie zu den Verwirklichungschancen von Amartya Sen eingeführt, die hinter dem Konzept der ‚Menschlichen Entwicklung' und dem entsprechenden ‚Human Development Index' steht und zu der Bildung entsprechend der UNESCO-Bildungsstrategie ‚Education for All' beitragen soll. ‚Menschliche Entwicklung' wird hier als eine Erweiterung von Verwirklichungschancen verstanden, den Chancen zur Realisierung von alternativen Funktionen, Dinge tun oder so sein zu können, wie – in Anlehnung an Aristoteles' Theorie vom ‚Guten Leben' – Menschen es aus guten Gründen schätzen und wozu sie substantiell frei sind. In seiner Theorie zeigt Sen auf, inwiefern verschiedene Freiheiten zusammenwirken und sich daraus spezifische Verwirklichungschancen von Menschen ergeben können. Die Summe der Verwirklichungschancen geht über die Leistungen von Menschen, also ihre durch Umsetzung in Funktionen realisierten Chancen hinaus, indem auch Chancen inbegriffen sind, gegen die sie sich entscheiden, aber frei sind, sie zu ergreifen. Verwirklichungschancen beschränken sich gleichwohl auf Chancen, die Menschen angesichts ihrer ‚persönlichen und sozialen Umstände' und weiterer Einflussfaktoren tatsächlich ergreifen könnten. Chancen, die losgelöst vom Individuum nur theoretisch existieren, also Freiheiten, die konkret aufgrund der ‚persönlichen und sozialen Umstände' nicht ergreifbar sind, sind damit nicht gemeint. Sen verdeutlicht, dass das spezifische Zusammenspiel von Freiheiten angesichts der ‚persönlichen und sozialen Umstände' von Menschen jeweils zu anderen Ergebnissen führt. Armut bestehe in einem Mangel an realen Chancen, die Menschen angesichts ihrer ‚persönlichen und sozialen Umstände' haben.

Dahrendorf entwickelt aus dem Gedanken der Realisierbarkeit von Chancen angesichts persönlicher und sozialer Umstände die Theorie der Lebenschancen, die er als eine Funktion von Optionen und Ligaturen beschreibt. Sie baut auf

ähnlichen normativen Grundlagen auf und weist große Schnittmengen mit der Theorie von Sen auf. Dahrendorf schreibt dem Einfluss der ‚persönlichen und sozialen Umstände' jedoch eine stärkere Bedeutung zu als Sen, sodass er nicht nur von ‚Umständen' spricht, sondern dieser Bedingung für Lebenschancen, den Ligaturen, denselben Stellenwert wie den Wahlmöglichkeiten, den Optionen, zuschreibt. Angesichts dessen, dass die ‚persönlichen und sozialen Umstände' Verwirklichungschancen nach Sen bedingen, wird die „Chiffre" Ligaturen, die Dahrendorf verwendet, diesem Einflussfaktor stärker gerecht und lässt sich damit besser beschreiben. Es lässt sich damit darstellen, dass es nicht zum Beispiel um die Aufzählung einiger Variablen geht, die mehr oder weniger Einfluss haben, sondern um ein komplexes Gebilde mit in sich liegenden Wechselwirkungen. Die Komplexität der persönlichen und sozialen Umstände führt Sen nicht weiter aus, da sein Fokus auf den Wechselwirkungen der Freiheiten liegt. Dahrendorf beschreibt seine Theorie als eine soziale Theorie des Wandels, wobei sozialer Wandel vor allem durch die Hoffnung von Menschen auf etwas, was sein könnte, angetrieben werde. Diese Hoffnung sei angelegt in den Ligaturen der Menschen. Gerade für die Investition in Bildung, eine der größten Investitionen, die Menschen in ihrem Leben vornehmen, ist die Hoffnung auf ein ‚Gutes Leben' nach Aristoteles, auf den beide rekurrieren, ein treibendes Motiv. Beide Autoren bezeichnen ihre Theorien als Theorien der Freiheit, wobei das Individuum, das Entwicklung und sozialen Wandel vorantreibt, im Mittelpunkt steht. Individuen sind jedoch in ihrer sozialen Welt gebunden. Während es bei Sen die ‚persönlichen und sozialen Umstände' und die Wechselwirkungen der Freiheiten untereinander sind, die reale Chancen des Individuums determinieren, lenkt Dahrendorf den Blick auf das Wechselspiel der Freiheiten (Optionen) mit den sozialen Bezügen (Ligaturen) einer Person. Ergebnis ist, dass Verwirklichungs- oder Lebenschancen regelmäßig nur die Chancen sind, die eine Person angesichts ihrer sozialen Bezüge und ihrer Zugänge zu Ressourcen, die durch ihre sozialen Rollen determiniert sind, tatsächlich verwirklichen kann. Verwirklichungs- und Lebenschancen meinen dieses Potential, das umzusetzen, wozu eine Person substanziell frei ist.

Sens Leitsatz für Entwicklung ist die „Erweiterung der ‚Verwirklichungschancen' der Menschen, genau das Leben führen zu können, das sie schätzen, und zwar mit guten Gründen" (Sen 2002:29). Doch, was schätzen Menschen? Dies ist individuell sehr unterschiedlich und sozial determiniert. Sen fängt mit dieser Definition ein weites Feld ein, das er nicht abschließend ergründet. Persönliche und soziale Umstände, die eine Auswirkung darauf haben, inwiefern Verwirklichungschancen in Funktionen umgewandelt werden können, sind bei ihm häufig objektiver Natur: Geschlecht, Krankheit, Behinderung, Alter,

klimatische Bedingungen, etc. Diese Faktoren können nicht vollständig erklären, was Menschen ‚schätzen, und zwar mit guten Gründen'. Dahrendorf leuchtet diese Bedingungen ebenfalls nicht explizit aus, setzt für die Einflussfaktoren, wie er selbst sagt, eine Chiffre: Die Ligaturen. Damit nimmt er stärker auch die subjektiven und informellen Faktoren wie Werte und Normen in den Blick und lässt weiten Spielraum, sie inhaltlich zu füllen. Das ist inhaltlich ein Vorteil, da auch emotionale Bindungen und ihre Intensität einbezogen werden können, steht jedoch einer Operationalisierung im Wege. Wenn Sen vor allem objektive Kriterien benennt, verbessert dies die Operationalisierbarkeit, schränkt jedoch die Faktoren, die relevant sind und betrachtet werden können, ein. Dies zeigt sich auch in dem aus seiner Theorie abgeleiteten Human Development Index (HDI) zur Messung menschlicher Entwicklung. Die Kritik, die Sen an der einseitigen Messung von Entwicklung anhand des Einkommens äußert, ist hier insofern übertragbar, da er das Einkommen nur um weitere (objektive) Faktoren wie Lebenserwartung, Alphabetisierung und Sterblichkeit ergänzt, aber die Realität nur unzureichend abgebildet werden kann, da auch soziale und emotionale Faktoren eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen dürften, wenn es darum geht, inwiefern Menschen in der Lage sind, Verwirklichungschancen in Funktionen umzusetzen. Der HDI bezieht sich nur auf realisierte Funktionen und ist damit im Grunde ein utilitaristischer Ansatz, um persönliche Zielen zu erreichen, obwohl sich Sen explizit vom Utilitarismus abgrenzt. Er bezieht sich nicht auf die ebenso wichtige Menge der Verwirklichungschancen, die eine Person auszuüben substantiell frei ist, wie es Sen gerade fordert. Dies ist verständlich, weil die Erhebung von Verwirklichungschancen quantitativ nicht möglich erscheint, da schon die Einschätzung individueller Verwirklichungschancen sehr subjektiv ausfallen dürfte. Dies führt wahrscheinlich zu dem Phänomen, dass Straßen- und SlumbewohnerInnen selbst ihre Verwirklichungschancen als geringer ansehen als Außenstehende. Dies hängt vermutlich mit den Wechselwirkungen von Freiheiten zusammen, die Sen beschreibt, die Außenstehende jedoch nicht kennen und in Betracht ziehen können. Es geht dabei um die Wechselwirkungen von sozialen, ökonomischen und politischen Freiheiten untereinander einerseits, andererseits aber auch um die Wechselwirkungen mit dem, was Sen ‚persönliche und soziale Umstände' nennt und den Hürden, die sich insbesondere im Zuge der Umsetzung von Verwirklichungschancen in Funktionen potenzieren können oder auch als unüberwindbar darstellen. Hier dürften informelle, auch emotionale und psychologische Faktoren eine Rolle spielen. Zur Veranschaulichung, wie sich Hürden potenzieren können, nimmt Sen ein Lied als Beispiel, das beschreibt, wie aufgrund einer Kettenreaktion eine Schlacht aufgrund eines fehlenden Nagels verloren ging.

Andererseits kommt das, was Sen mit realisierten Funktionen beschreibt, bei Dahrendorf nicht vor. Er betrachtet das Ergebnis von Lebenschancen nicht, sondern schränkt theoretische bzw. deklaratorische Freiheiten nur insofern ein, dass ihre tatsächliche Umsetzbarkeit durch die Ligaturen determiniert ist, aber sie dadurch auch erst einen Sinn erhalten. Dabei geht es ihm nicht darum, Ligaturen zu reduzieren, um mehr Freiheiten tatsächlich umsetzen zu können, sondern er sagt, die Reduktion von Ligaturen habe möglicherweise dazu geführt, dass den Freiheiten der Sinn entzogen wurde. Der Aspekt des Sinns, also welche Bedeutung Menschen ihren unterschiedlichen Freiheiten und damit Verwirklichungschancen zuschreiben, fehlt wiederum bei Sen, obwohl der zugeschriebene Sinn Funktionen gerade zu dem macht, ‚was Menschen schätzen und zwar aus guten Gründen', wie Sen beschreibt. Dies zeigt, dass die Verbindung dieser beiden Theorien zu einer komplexeren Theorie durchaus fruchtbar erscheint, um die blinden Flecken der Theorien durch die jeweils andere auszuleuchten.

Um das, was Sen mit den ‚persönlichen und sozialen Umständen' meint und wofür Dahrendorf die Chiffre Ligaturen setzt, näher zu beleuchten, erfolgte eine Annäherung an die sozialen Bezüge von Straßen- und SlumbewohnerInnen in Indien. Zunächst drängte sich für diese Personengruppe die Theorie des Kastensystems auf, deren Gehalt jedoch wenig erklärend und insbesondere nicht an die Theorien von Sen und Dahrendorf anschlussfähig ist. Daher wurde die figurationssoziologische Theorie von Norbert Elias zu den Beziehungen zwischen Etablierten und Außenseitern herangezogen. Sie gerade auf die fokussierte Personengruppe zu beziehen, ist deshalb sinnvoll, da ein Verhältnis zwischen Etablierten und Außenseitern, wie Elias dies beschreibt, zu beobachten ist. Andere Theorien, die sich auf Unterschiede wie Ethnie, Religion, Nationalität etc. beziehen, sind nicht zutreffend, da sich die Straßen- und SlumbewohnerInnen in dieser Hinsicht von den anderen BewohnerInnen Kolkatas nicht unterscheiden, sondern nur sozialstrukturell. Theorien, die auf die Sozialstruktur fokussieren, beschreiben jedoch nicht mögliche Chancen, sondern nur realisierte Chancen, also was ist und nicht, was sein könnte, worauf die Theorien der Freiheit von Sen und Dahrendorf und ‚Menschliche Entwicklung' abzielen. Wenn es um Entwicklung geht, dann ist das Potential, das es zu verwirklichen gilt, aber noch nicht verwirklicht ist, ein zentraler Aspekt. Hinzukommen muss die Hoffnung, dass dieses Potential tatsächlich verwirklicht werden kann.

Elias zeigt mit seiner Theorie über die Beziehungen zwischen Etablierten und Außenseitern (Figurationen) wie Zugehörigkeit in einem Gruppenprozess entsteht und wie Alteingesessene bzw. Etablierte gegenüber Zugezogenen bzw. Außenseitern ihre Macht entwickeln, stärken und verteidigen. Voraussetzung für die Besetzung von Machtpositionen ist nach Elias die Kohäsion einer Gruppe,

das Entwickeln einer gemeinsamen Identität. Durch diese Kohäsion werde Zugehörigkeit geschaffen, die den Einzelnen in die Gruppe integriert. Elias' zentraler Begriff der Zugehörigkeit und wie diese entsteht, deckt sich im Wesentlichen mit Dahrendorfs zentralem Begriff der Zugehörigkeit, der Ligaturen konstituiert. In den Auseinandersetzungen um Macht ist Stigmatisierung, die mithilfe objektiver Tatbestände oder auch z.B. religiös legitimiert wird, ein wichtiges Instrument. Dabei werden negative Charakteristika der eigenen Gruppe und positive Charakteristika der Außenseiter ausgeblendet und die jeweils entgegenstehenden positiven bzw. negativen Charakteristika überhöht. Dadurch komme es zu einer *pars-pro-toto*-Verzerrung. (Vermeintliche) negative Charakteristika der Außenseiter werden sodann als Stigma eingesetzt. Den Außenseitern wird alles abgesprochen, was der Etabliertengruppe vorbehalten ist, zum Beispiel eine verbindende und Zugehörigkeit schaffende Kultur. Soziale und kulturelle Normen der Außenseiter werden als anomische Verhaltensweisen degradiert, der Kontakt mit ihnen beinhalte die Gefahr einer anomischen Ansteckung. Die Kontaktsperre ermöglicht auch, den Wahrheitsgehalt von Projektionen nicht überprüfen zu müssen. Das Befolgen eigener Werte und Normen verspricht den Mitgliedern der Etabliertengruppe Zugehörigkeit. Im Gegensatz zu den alteingesessenen Etablierten haben die zugezogenen Außenseiter keinen gemeinsamen Gruppenprozess durchlebt. Daher mangle es ihnen auch am Gefühl sozialer Zugehörigkeit, nicht nur gegenüber den Etablierten, sondern auch untereinander. Diese unterschiedliche Intensität von Zugehörigkeit entspricht dem, was für Dahrendorf ein wesentlicher Aspekt von Ligaturen ist. Da Lebenschancen nach Dahrendorf eine Funktion aus Optionen und Ligaturen sind, zeigt allein dieser Unterschied der Ligaturen – der intensiv erlebten Gruppenzugehörigkeit von Etablierten und des brüchigen Zugehörigkeitsgefühls von Außenseitern, denen ihre Zugehörigkeit zu einer vermeintlich minderwertigen Gruppe zudem von außen zugeschrieben, von ihnen selbst aber aufgrund des damit verbundenen Status eher abgelehnt wird – dass ihre Lebenschancen selbst bei gleichen Optionen geringer sind. Elias weist darauf hin: „Je mehr Menschen sich der emotionalen Gleichsetzung von hoher Macht mit hohem menschlichem Wert bewußt werden, desto größer ist die Chance einer kritischen Einschätzung und aktiven Veränderung" (Elias 1993:46).

Während die Theorie von Elias stärker das Verhältnis zwischen sozialen Gruppen als Teilbereich der Ligaturen von Dahrendorf in den Blick nimmt, lassen sich mit der Theorie der Lebenswelt nach Schütz und Luckmann die sozialen Bezüge – die ‚persönlichen und sozialen Umstände' nach Sen oder Ligaturen nach Dahrendorf – vor allem aus der Perspektive des Individuums erklären. Dabei spielt die Wirkung gemeinsamer Erfahrungen – im Sinne sozial

geteilter Deutung von Wirklichkeit – in der Figurationssoziologie wie auch der Lebenswelttheorie die zentrale Rolle. Die Welterfahrung des Individuums sei Teil seiner Erfahrung, in einer Welt gemeinsam mit anderen zu leben. Es sei eine Welt der Vertrautheit, die fraglos gegeben zu sein scheint. Durch soziale Kommunikation werde der Wirklichkeit und der sozialen Lage eine Bedeutung gegeben, wodurch sie sozial konstruiert wird. Dies geschehe vor allem dadurch, dass nicht alle Sinnzusammenhänge kommuniziert, sondern gemeinsame Typisierungen verhandelt und vorgenommen werden. Lebensgeschichtlich entstehe so ein subjektives Relevanzsystem, ein spezifischer ‚Wissensvorrat', in den ein Mensch einerseits sozialisiert wird und den er andererseits mittels eigener Erfahrungen ausbaut. Mit diesem Wissensvorrat werde jede Situation definiert und bewältigt. Neues wird in dieses Relevanzsystem eingeordnet und dabei werden weitere Typisierungen gebildet. Die Gesamtheit der Typisierungen konstituiert das subjektive Relevanzsystem und dadurch Identität. Durch diese Annäherung an die Ligaturen von Straßen- und SlumbewohnerInnen aus der Sicht des Individuums wird deutlich, wie aus selbst erlebten und überlieferten Erfahrungen ein vorrationales ‚Alltagswissen' entsteht. Aus Erfahrungen generieren sich Erwartungen. Dies sichert Kontinuität und damit Identität, in der sich Ligaturen manifestieren. Diese Erwartungen sind handlungsleitend. Dadurch liegt Erfahrungen der Zwang zur Wiederholung inne. Dabei handeln Individuen stets so, dass sie sozial geteilte Erwartungen und nicht private Träume und Hoffnungen erfüllen. Insofern mit der Theorie der Lebenswelt beschrieben wird, wie das Bewusstsein aufgrund von Erfahrungen entsteht, so gilt zu beachten, dass damit Bewusstsein nicht als Gegensatz zum Unbewussten gemeint ist, sondern hier auch unbewusste ‚Wissensvorräte', also die vorrationale Ebene einbezogen wird, die dem Bewusstsein zum großen Teil nicht zugänglich und die zu beeinflussen, somit sehr schwierig ist.

Diese soziale Kommunikation der Lebenswelt ist nicht gleichberechtigt, sondern wird in Figurationen zwischen mehr oder weniger mächtigen Individuen und Gruppen verhandelt, wie die Figurationssoziologie von Norbert Elias, aber auch die sich auf die Theorie der Lebenswelt beziehende Theorie des Symbolischen Interaktionismus zeigen. Typisierungen über Außenseiter werden zu Stereotypen und werden zur Stigmatisierung genutzt. Da in der sozialen Kommunikation in Figurationen die machtstärkeren Etablierten auch ihre Deutungen der Wirklichkeit durchsetzen können, übernehmen Außenseiter auch die durch die Etablierten zugeschriebenen Charakteristika in ihr Selbstbild und sehen sich selbst als minderwertig. Auf der Handlungsebene vollziehe sich eine selbsterfüllende Prophezeiung: „Gib einer Gruppe einen schlechten Namen und sie wird ihm nachkommen", schreibt Elias. Die Etablierten versuchen ihre

Macht durch Prägung der Identität von Außenseitern zu erhalten, indem diese vor allem akzeptieren, dass die vorhandene Machtverteilung gerecht und gottgewollt ist und jedes Aufbegehren und damit sozialer Wandel im Keim erstickt wird. Hoffnung als zentrale Voraussetzung für sozialen Wandel wird so über in das Selbstbild inkorporierte, zugeschriebene Identität reduziert. Nach Elias entsteht Hoffnungslosigkeit demnach nicht in einer marginalisierten Gruppe selbst, sondern wird im Zuge der Durchsetzung von Wirklichkeitsdeutungen durch die Etablierten erzeugt und ist ein Zeichen von Ohnmacht in den Machtbeziehungen. Nach Dahrendorf und Elias ist Hoffnung eine wichtige Voraussetzung für sozialen Wandel. Die in der Figuration zwischen Etablierten und Außenseitern erstrittene, ungleiche Verteilung von Macht wird durch die emotionale Komponente der Hoffnungslosigkeit auf Seiten der Außenseiter verstärkt und damit verringert sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Machtverteilung zukünftig infrage gestellt wird. Erfahrungen der Hoffnungslosigkeit werden in die Lebenswelt, in soziale und kulturelle Normen übernommen und wiederholen sich dadurch. Sozialer Wandel findet daher vor allem dort statt, wo die Machtbalance nicht allzu ungleich austariert ist und Funken der Hoffnung erhalten sind, um die Machtbalance infrage zu stellen. Er findet weniger statt, wo die Machtunterschiede am größten sind und sozialer Wandel aus einer normativen Perspektive der Gleichheit am stärksten notwendig wäre.

Diese Theorien zeigen, wie das Alltagswissen des Einzelnen sozial geprägt ist, wie seine Weltdeutung in Verbindung zu der anderer steht und wessen Deutungen sich durchsetzen. Die personale Identität ist eingebunden in soziale Identität und diese wiederum in die Figuration zwischen Etablierten und Außenseitern. Somit ist auch die personale Identität durch die Figurationen bedingt.

Durch die soziale Kommunikation der Deutung von Wirklichkeit und von Erfahrungen entsteht ein kollektives Gedächtnis und daraus folgend kollektive Identität. Diese bringen als gemeinsames Relevanzsystem soziale und kulturelle Normen hervor. Sowohl die Entwicklung des Kulturbegriffs selbst als auch insbesondere kulturelle Normen, wie sie Lewis mit der ‚Kultur der Armut' beschreibt, dienen nicht einer Selbstbeschreibung, sondern der Beschreibung des Anderen und einer Abgrenzung. So ist auch die Beschreibung der indischen Gesellschaft mithilfe der Kastentheorie von Portugiesen vorgenommen worden, die auch einen Teil Indiens (Goa) kolonialisiert hatten. Diese Beschreibungen und die damit einhergehenden Erfahrungen haben sich in das kollektive Gedächtnis eingeprägt und kulturelle Normen, die darauf beruhen, werden tradiert. Sie sind auch geprägt von Stigmatisierung und Fremdzuschreibungen. Das einzelne Individuum kann sie kaum verändern, sondern nur einen eigenen

Umgang damit finden. Sie prägen jedoch das individuelle Alltagswissen der sozialen Lebenswelt des Individuums. Aus diesem Alltagswissen rekrutieren sich Erwartungen an die Zukunft. Mit diesen Normen müssen die Außenseiter in ihrer sozialen Position umgehen.

Sinn- und Bedeutungsgebung stellen einen permanenten Prozess dar. Die Dynamik dieses Prozesses erlaubt bis zu einem geringen Grad, Typisierungsprozesse zu beeinflussen. Die Infragestellung des Relevanzsystems als solches wäre jedoch ein Angriff auf personale, aber auch soziale Identität. Die Veränderung der Identität einer Person fordert auch die anderen Gruppenmitglieder heraus, mit denen diese Person ihr Relevanzsystem teilt. Diese wirken dann ihrerseits auf das Individuum ein, um ihr sozial kommuniziertes Relevanzsystem aufrechterhalten zu können, da es gemäß den Erfahrungen sinnvoll ist. Die auf Erfahrungen basierende Identität sorgt für Sicherheit bei der Orientierung in der Welt. Somit sind Veränderungen zum Beispiel durch Bildungsprozesse nicht durch Veränderung des gesamten Relevanzsystems einer Person erfolgversprechend, sondern möglichst bezogen auf einen Aspekt, den zu verändern verspricht, das das gesamte Relevanzsystem gefestigt und kohärenter wird, aber sozialen Wandel und damit ‚Menschliche Entwicklung' zulässt. Demnach sind Bildungsprozesse eher im Sinne von sozialem Wandel erfolgversprechend, wenn sie nicht auf einzelne Individuen fokussieren, sondern Gruppendynamiken in Gang setzen. Dass Typisierungen und internalisierte Stigmatisierungen durchaus herausgefordert werden können, zeigt sich oft in der Sprache, so zum Beispiel im indischen Kontext durch Umbenennung der ‚Paria' oder ‚Unberührbaren' in die Selbstbeschreibung Dalits. Durch die Umbenennung werden aus Aussätzigen (Paria), deren Stand jenseits der indischen Gesellschaft zu verorten wäre, Gesellschaftsmitglieder: Dalits (Unterdrückte).

‚Menschliche Entwicklung' versteht Sen als eine Erweiterung von Verwirklichungschancen, den Chancen zur Verwirklichung, Dinge tun oder so sein zu können, wie Menschen es aus guten Gründen schätzen und wozu sie substantiell frei sind. Die theoretische Ausdifferenzierung dessen, was Sen ‚persönliche und soziale Umstände' nennt, zeigt, inwiefern Menschen dadurch beschränkt sein können, wozu sie substantiell frei sein sollen. Dieser Kontext sozialer Interaktionen und sozialer Konstruktion von Wirklichkeit beschreibt das Feld, für das Dahrendorf die Chiffre Ligaturen benutzt und das Sen als ‚persönliche und soziale Umstände' benennt. Die oft unzureichende Betrachtung der Ligaturen, wie Dahrendorf die ‚persönlichen und sozialen Umstände' in einem erweiterten Sinn beschreibt, führt dazu, mehr Verwirklichungschancen von Menschen anzunehmen, als sie tatsächlich haben.

Wenn es im Sinne Sens und Dahrendorfs um die Erweiterung von Freiheiten und damit von Verwirklichungs- und Lebenschancen gehen soll, so sind die Mechanismen dieser gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um Macht und damit um Deutungshoheit über Wirklichkeit zu bedenken, damit Chancen nicht nur theoretische Möglichkeiten, sondern im Sinne Sens angemessene oder reale Chancen sind und sich daraus Verwirklichungs- und Lebenschancen ergeben. So bedingen Figurationen die Verteilung von Verwirklichungs- und Lebenschancen, da sie sich auf die Lebenswelt der Individuen und damit ihre Ligaturen auswirken. Sen und Dahrendorf beschreiben eine Wechselwirkung zwischen verschiedenen Freiheiten und beeinflussenden Faktoren bzw. zwischen Freiheiten und sozialen Bezügen. Aus der Theorie von Elias ergibt sich, dass die Gruppenzugehörigkeit sich auf die Verwirklichungs- und Lebenschancen auswirkt. Die geringen Verwirklichungs- und Lebenschancen der einen ist damit auch Ergebnis der größeren Verwirklichungs- und Lebenschancen der anderen. In der Auseinandersetzung um Macht zwischen Etablierten und Außenseitern werden entsprechende Verwirklichungs- und Lebenschancen mitverhandelt. Wenn es um die Wechselbeziehung verschiedener Freiheiten geht, so ist vor allem auch die Freiheit in den Blick zu nehmen, inwiefern Individuen oder Gruppen ihre eigene soziale Wirklichkeit und über ihre Identität bestimmen. Wie mit Elias gezeigt wurde, ist jedoch aufgrund der Durchsetzungskraft von Wirklichkeitsdeutungen Etablierter, die Möglichkeit von Außenseitern, über sich selbst frei bestimmen zu können, besonders eingeschränkt.

Die Erkenntnisse der phänomenologischen Theorien wie der Lebenswelt bezogen auf die Figurationssoziologie von Elias, besteht der zentrale Punkt in der Kohäsion von Gruppen, die Wirklichkeitsdeutungen und Sinn teilen. Sie setzt zwar eine Gruppendynamik voraus, die jedoch auch aufgrund anderer Umstände als Migration angestoßen worden sein kann. Demnach müssen Etablierte nicht alteingesessen und Außenseiter nicht zugezogen sein, wie Elias annimmt. Je kohärenter die Sinnstrukturen in Bezug auf unterschiedliche Wirklichkeitsaspekte sind und je weitgehender diese Bedeutungszuschreibungen geteilt werden und den Mitgliedern dieser Gruppe Orientierung, Zugehörigkeit und Identität geben, desto mächtiger ist diese Gruppe gegenüber Außenseitern, die dieses gemeinsame ‚Alltagswissen' nicht teilen. Im Umkehrschluss bedeutet dies jedoch auch, dass Bemühungen, sozialen Wandel herbeizuführen, indem einzelne Individuen aus Gruppen herausgelöst werden, diese Gruppe und damit Individuen erst einmal entmächtigt, da vorhandene gemeinsame Sinnstrukturen der Gruppe aufgebrochen werden. Bildung, die ‚Menschliche Entwicklung' vorantreiben soll, müsste demnach dazu beitragen, dass soziale Identität in

einem positiven Sinne gefestigt wird, so dass Hoffnung entstehen kann, damit Verwirklichungs- und Lebenschancen erweitert werden.

Wenn es um sozialen Wandel geht, wäre zu differenzieren, ob, wie und unter welchen spezifischen Umständen dieser Zusammenhalt (Kohäsion) in Auseinandersetzungen um Macht eingesetzt wird oder zumindest eingesetzt werden kann. Beobachtbar ist auch, dass sich Machtverhältnisse nicht immer analog zu Gruppendynamiken und der daraus folgenden Kohäsion von Etablierten und Außenseitern gestalten. So kann es beispielsweise eine hohe Kohäsion im Sinne eines weitestgehend geteilten gemeinsamen Relevanzsystems einer Außenseitergruppe geben, die diese jedoch – bezogen auf den elementaren Aspekt der Hoffnung nach Dahrendorf und Elias –, aufgrund ihrer fehlenden Hoffnung auf Erfolg in Auseinandersetzungen um Macht nicht effektiv einsetzen, sondern sich trotz hohem Kohäsionsgrad in ihre soziale Rolle als Außenseiter fügen. So ist die Kohäsion nach Elias zwar eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung.

Bildung und ‚Menschliche Entwicklung'

Welche Rolle spielt Bildung und welchen Beitrag kann sie zu Verwirklichungs- und Lebenschancen und zur Umsetzung in Funktionen leisten? Bildung als Mittel zu und Ziel von Entwicklung kann einer analogen Kritik unterzogen werden, wie Sen und Dahrendorf sie mit dem Einkommen vornehmen. Es gilt, den Fokus zu öffnen, inwiefern Bildung Menschen tatsächlich helfen kann, ihre Ziele zu erreichen. Die Kritikpunkte Sens an der Betrachtung von Einkommen treffen hier sogar mit besonderer Deutlichkeit zu. Während Einkommen meist in Form von Geld in gleicher bzw. wechselbarer Währung zufließt und damit an sich eintauschbar und in verschiedene Ressourcen verwandelbar ist, besteht bei der Verwirklichungschance Bildung die Frage, welche Bildung zur Realisierung welcher Funktionen eingesetzt werden kann. So ist für die Nutzung von Bildung zur Verwirklichung von unterschiedlichen Funktionen wiederum eine spezifische Bildung Voraussetzung, die für die Umwandlung von Einkommen bzw. Geld nicht notwendig ist, da die Form des Einkommens in der Regel nicht variiert (außer bei nicht konvertiblen Währungen). Bildung ist für den Entwicklungsprozess sowohl Voraussetzung als auch Ziel. Die Entscheidung, was für die eigene individuelle Entwicklung notwendig ist, setzt ein (hohes) Mindestmaß an Bildung voraus. Notwendig ist eine nur durch Bildung zu ermöglichende dreischrittige Orientierung: Welche Funktionen sollen erfüllt werden, um welche Ziele eines selbst geschätzten Lebens zu erreichen? Welche Bildungsin-

halte werden dazu gebraucht? Wie können diese erworben werden und welche Voraussetzungen sind dafür zu erfüllen? Alle diese Faktoren werden durch die von Sen beschriebenen Freiheiten beeinflusst. Dies ist jedoch erst die Orientierung zur Umsetzung, nachdem bereits Wertentscheidungen getroffen werden mussten, zum Beispiel, welche Funktionen erstrebenswert sind. Sowohl Erwerb als auch Verwendung von Bildung hängt damit von erheblich weitreichenderen Voraussetzungen ab als Einkommen, anhand dessen Dahrendorf und Sen ihre Kritik entwickelten. Die notwendigen Wertentscheidungen, was zum ‚Guten Leben‘ gehört und daraus folgend, welche Funktionen vorzugsweise umzusetzen sind, werden durch die Werte der Etablierten beeinflusst, die um den Erhalt ihrer Macht willen die Emanzipation oder Empowerment der Außenseiter nicht dulden wollen. Diese Wertentscheidungen stehen strukturell im Konflikt zur Lebenswelt der Außenseiter, die Elias zufolge ohnehin brüchig ist. Insofern sich Außenseiter wie die Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata gegen Wertentscheidungen der Etablierten für die Umsetzung anderer Funktionen entscheiden, würde es entsprechend auch anderer Bildungsinhalte bedürfen als denen, die Etablierte zur Umsetzung ihrer gewählten Funktionen benötigen, denen der Wunsch nach Machterhalt als Ziel eines von ihnen geschätzten Lebens immanent ist. Bildung müsste demnach die Außenseiter in ihrer sozialen Identität stärken und Empowerment als soziale Gruppe ermöglichen. In allgemeinbildenden Systemen sind Bildungsinhalte jedoch auf die Bedarfe von Etablierten zugeschnitten und stärken vor allem ihre soziale Identität und empowern sie weiter.

Die Frage ist, inwiefern angesichts dieser Bildungsinhalte mit Blick auf die Korrelation unterschiedlicher Freiheiten, da die übrigen Freiheiten von Straßen- und SlumbewohnerInnen die gleichen bleiben, ihre Verwirklichungs- und Lebenschancen überhaupt erweitert werden können. Auch wenn dies aus normativen Gründen kaum annehmbar ist, so folgt aus den Theorien jedoch, dass Bildung auch Verwirklichungs- und Lebenschancen verringern kann; nicht vor allem dadurch, dass sich Bildung an sich negativ auf Verwirklichungs- und Lebenschancen auswirken kann, sondern weil alternative Optionen, die stärker in den Ligaturen angelegt sind, nicht gleichzeitig wahrgenommen werden können. Die Annahme eines kausalen Zusammenhangs, demzufolge ein Zuwachs an Bildung linear mit einem Zugewinn an Verwirklichungs- und Lebenschancen verbunden ist, widerspricht den Theorien von Sen und Dahrendorf. Bildungspolitik, die Verwirklichungs- und Lebenschancen eröffnen soll, muss Bildung stärker nicht nur als Ziel von Entwicklung, sondern vor allem als Mittel, ein Leben zu führen, das Menschen schätzen und zwar aus guten Gründen, begreifen, wie Sen schreibt. Wenn sie stärker als Mittel gesehen

würde, käme die Frage, welche Bildung wofür auch geeignet ist, stärker in den Blick.

Dass der Erwerb und der erfolgreiche Einsatz von Bildung zur Eröffnung von Lebenschancen bzw. zur Umsetzung von Funktionen nach Sen höhere Voraussetzungen erfordert als Einkommen, bedeutet auch, dass Einkommen entsprechend der eigenen sozialen Identität und Bindungen flexibler eingesetzt werden könnte, um Verwirklichungs- und Lebenschancen zu erweitern und dadurch die potentiellen Chancen auch zahlreicher, also die Gesamtheit der Chancen größer wären. So stellt sich die Frage, warum ‚Bildung für Alle' als normatives Ziel unbestritten ist, jedoch die Unterstützung von Menschen in Armut mit Sozialleistungen oder zumindest sozialer Absicherung von Lebensrisiken in Form von Einkommen bei weitem nicht so unbestritten ist. Der Grund liegt vermutlich genau darin, dass Straßen- und Slumbewohner-Innen mit Geld grundsätzlich tun könnten, was sie für sinnvoll halten, Funktionen umsetzen, die sie schätzen, mit Bildung hingegen weniger, vor allem, weil die Bildungsinhalte von den Etablierten bestimmt werden. Bildung kann im Gegensatz zu Geld nicht ‚missbraucht' werden. So ist der Vorrang von Bildung vor Sozialleistungen auch als eine Form der Kontrolle zu bewerten, dass mit dem Misstrauen gegenüber einer sozialen Gruppe, die stigmatisiert wird, Hand in Hand geht: Sie würden Geld sicher nur in Alkohol und Drogen oder Statussymbole umsetzen wie auch Choudhury (1987) beobachtet haben will. Bildung muss einen Funken von Hoffnung auf die Realisierung von Lebens- und Verwirklichungschancen entzünden und den Aspekt der Kontrolle zurückdrängen, um sie zu erweitern. Gemeinsame Erfahrungen, die Hoffnung entzünden, sind vielleicht das stärkste Instrument, um Verwirklichungs- und Lebenschancen zu erweitern. Ohne entsprechende gesellschaftliche Rahmenbedingungen sind diese jedoch kaum möglich. Die Anerkennung der Lebenswelt der Straßen- und SlumbewohnerInnen ist wichtig, um Ligaturen und damit bereits vorhandene Lebenschancen nicht zu zerstören. Bildung kann dabei nur ein wichtiger Baustein sein.

Für die hier vorgenommene Analyse ist auch die umgekehrte Perspektive von Bedeutung, dass die Aussage, gleiche Verwirklichungschancen führten nicht zur Gleichheit von Funktionen, wie Sen anhand des Unterschieds zwischen einem behinderten und einem nicht behinderten Menschen verdeutlicht, auch auf Bildung übertragbar ist. Auch hier führt ein Ausgleich im Sinne gleicher Bildung nicht dazu, dass ein gleiches Maß an Verwirklichungschancen erreicht werden kann. Die Angleichung von Bildung, mehr noch als der Bildungschancen, ist zwar ein Indiz für die Verringerung von Ungleichheit der Verwirklichungschancen. Dies ist jedoch keine zwangsläufige Folge. Sie kann sogar dazu führen, dass Verwirklichungschancen ungleicher werden, da Bildung in Funkti-

onen umgewandelt werden können muss. So wie beim Einkommen nicht für alle Menschen dieselben Mittel (z.B. Auto, Fahrrad oder Rollstuhl) und damit dieselbe Summe X notwendig sind, um von A nach B zu kommen, ist bei Bildung entscheidend, mit welcher Bildung welche Funktion erfüllt werden können. Zugespitzt lässt sich sagen, dass Bildung, die nicht mit anderen Freiheiten, die Sen benennt, positiv korreliert und diese erweitert, zu einer Reduktion von Verwirklichungschancen führen kann.

So ermöglichen einheitliche Bildungsinhalte vergleichbare Bildungsabschlüsse und damit Chancengleichheit in Bezug auf weiterführende Bildung. Bildung knüpft jedoch immer am Individuum und seinen spezifischen Erfahrungen an, strukturiert und erweitert diese. Diese Erfahrungen sind aber höchst individuell. Die avisierte Gleichbehandlung wird de facto zu einer Ungleichbehandlung, wenn die Individualität der Bildung nicht einkalkuliert wird. Dieses Dilemma, das sich hieraus für die Außenseiter ergibt, analysieren Grundmann u.a. (2004:47) wie in der Einleitung dargestellt: „Der konflikthafte Gegensatz, der hier zwischen lebensweltlich relevanter und institutionell geforderter Bildung besteht, führt in der Perspektive der Kinder und Jugendlichen zu einer alternativen Entscheidungssituation für oder gegen die Schule, welche die gesamte soziale Identität involviert […] Zur Wahl stehen […] die divergenten sozialen Rationalitäten von Schule, Ausbildung und sozialen Aufstiegshoffnungen auf der einen Seite, von Renitenz, Milieuzusammenhalt und prekärer Arbeit auf der anderen Seite. Die Handlungsbefähigungen und Kompetenzen, die in der einen Welt zählen, sind in der jeweils anderen nichts wert." (S. 47) Diese negativ konnotierten Werte wie ‚Renitenz', ‚Millieuzusammenhalt' und ‚prekäre Arbeit', die sich durchaus durch positiv konnotierte Werte ergänzen ließen, bezeichnen jedoch Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, aus der sie kommen, also der sozialen Basis und Identität, um Fähigkeiten des Überlebens, sollte der Bildungsaufstieg nicht gelingen und neue Zugehörigkeiten schaffen. Vor dieser alternativen Entscheidungssituation stehen Kinder aus Milieus nicht, die für die Organisation institutioneller Bildung verantwortlich sind und sie an ihrer Lebenswelt ausrichten. Da bei ihnen lebensweltliche und institutionelle Bildung keinen Gegensatz darstellen, sondern sich ergänzen, haben sie einen unschlagbaren Vorteil. Diskriminierte Gruppen müssen sich jedoch nicht nur zwischen lebensweltlicher und institutioneller Bildung, die an die Bildungsbedürfnisse der Etablierten und deren Lebenswelt anknüpft, entscheiden, wobei ihre Chancen geringer sind, sondern im Falle des Misslingens haben sie auch keinen Rückzugsraum, da sie sich gegen ihre Herkunft entscheiden mussten: „Sich auf schulische Bildungsprozesse einzulassen, bedeutet für sie zugleich, ihre bisherigen lebensweltlichen Bildungsprozesse aufzugeben und damit in gewisser Weise

rückwirkend zu negieren und zu entwerten, was sie in der Familie gelernt haben“ (ebd., S. 55). Die Weiterentwicklung ihrer lebensweltlichen Bildung – Kompetenzen des Überlebens in prekären Verhältnissen – haben sie der institutionellen Bildung und ihren Versprechungen auf sozialen Aufstieg geopfert. Der unschlagbare Vorteil von Gleichheit versus Divergenz zwischen institutioneller und lebensweltlicher Bildung ist demnach nicht zufällig, sondern ein Instrument der Etablierten zur Stabilisierung eigener Macht in den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen. Die vorgeblich objektive Unterscheidung zwischen ‚bildungsnah‘ und ‚bildungsfern‘ knüpft sich tatsächlich an institutionelle Bildung, die jedoch von Etablierten in Bezug auf deren Lebenswelt vorgegeben wird. Informelle Bildung wird mit diesem Begriffspaar ausgeblendet.

Für diese Arbeit wurde die Theorie von Sen herangezogen und mit weiteren theoretischen Erwägungen insbesondere von Dahrendorf, Elias sowie Schütz und Luckmann ergänzt, da dies die Theorie ist, die hinter dem Konzept ‚Menschliche Entwicklung‘ steht, zu der ‚Education for All‘ im Sinne der UNESCO-Strategie beitragen soll. Zur Verbindung von Lebenswelt und Bildung sind auch die theoretischen Ideen Bourdieus, insbesondere seine Habitus-Theorie sehr hilfreich. Demnach werden Orientierungen und das Handeln eines Menschen durch seinen erworbenen Habitus bestimmt. „Der Habitus stellt eine ‚Handlungsgrammatik dar, in ihm werden Handlungs-, Verhaltens- und Orientierungsmuster aus dem sozialen Bezugsfeld, der Familie, dem Milieu aufgenommen und von den einzelnen sozialen Akteuren in einen individuellen Habitus inkorporiert“ (Mack u.a. 2003:35). Der Habitus leitet das individuelle Handeln in einer für ihr Milieu adäquaten Art und Weise. Stimmen die Habitusformationen nicht überein, kann es zu Unsicherheiten und Brüchen kommen. Wer dann über die Definitionsmacht verfügt, bestimmt, wessen Habitus sich durchsetzt und akzeptiert wird. Das gilt auch in Bezug auf formale und nonformale Bildungseinrichtungen: So steigt „die Aussicht auf und die Wahrscheinlichkeit von Bildungserfolgen […] in dem Maße, in dem schulische und familiäre Habitusformen übereinstimmen. Wenn die Schule als kulturell durch die Habitusformen der kulturellen Mittel- und Oberschicht geprägte Institution ihre Leistungskriterien zur Geltung bringt, so privilegiert sie damit genau jene Kinder, die aus den ihr entsprechenden Milieus stammen“ (Liebau 1987, zitiert in Mack 2003:35). In Bezug auf Indien schreibt Voll: „Die schulischen Stoffe weisen oft keine Beziehung zum täglichen Leben des Kindes auf, zu seinem Hintergrund und seinen zukünftigen Möglichkeiten. Eine sorgfältige Korrektur und Planung der Lehrstoffe sowie verbesserte didaktische Methoden sind überfällig“ (2002:180). Liebau bezieht den Unterschied auf die Form des

Lernens. Demzufolge „restringiert die schulische Praxis solche Kinder weiter, die bereits in der primären Sozialisation von symbolischen Kompetenzen abgeschnitten worden sind, weil in ihren Familien eben nicht eine komplexe sprachliche Auseinandersetzung die Interaktionen und Praktiken beherrscht, sondern praktisch und technisch eingespielte Handlungsmuster" (1987, zitiert in Mack u.a. 2003:35). So würden Kinder der etablierten Bevölkerung vor allem über komplexe sprachliche Auseinandersetzungen mit Wirklichkeit lernen, während die der Außenseiter sich eher an praktischen und technischen Handlungsmustern orientieren. Dies entspricht auch der Annahme reformpädagogischer Ideen. Die Frage ist jedoch, ob die Unterschiedlichkeit der Lernformen nicht auch darauf zurückzuführen ist, dass gerade sprachliche Normen kulturelle Werte der Etablierten widerspiegeln und sich Außenseiter deshalb dieser Sprache zu entziehen versuchen und sich auf praktische und technische Handlungsmuster konzentrieren, da sie keinen Unterschied zwischen Etablierten und Außenseitern symbolisieren. Dennoch kommt Liebau zu einem ähnlichen Schluss: „Schule eröffnet für diese Kinder nur in begrenzterem Maße Partizipations- und Lernchancen; sie bedeutet zunächst einmal den Zwang zur Fortsetzung des Überlebenskampfes aus einer von vornherein strukturell unterlegenen Position heraus. Ihre Habitusformen prädisponieren diese Kinder als Verlierer in den schulischen Leistungswettbewerben […] Diese Kinder lernen das Schweigen, das Nicht-können in der Schule, weil ihre Habitusformen durch die Schule stigmatisiert werden" (1987, zitiert in Mack u.a. 2003:35). Diese kulturelle Differenz und damit verbunden die gesellschaftliche Stigmatisierung und Ausgrenzung zu überwinden, muss Aufgabe der Weiterentwicklung des Bildungssystems sein. Damit ist der Rahmen für die Anforderungen an Bildung für ‚Straßenkinder' in Kolkata abgesteckt, wenn sie Verwirklichungs- und Lebenschancen erweitern soll.

UNESCO-Bildungsstrategie zur Förderung ‚Menschlicher Entwicklung'

Die UNESCO-Grundbildungsstrategie sieht ein Zusammenwirken von informeller, non-formaler und formaler Bildung vor, um ‚Menschliche Entwicklung' und damit Verwirklichungs- und Lebenschancen gerade von jenen zu erweitern, die zuvor wenig an Bildung teilgenommen haben. Informelle Bildung ist nicht institutionalisierte, lebensweltliche Bildung, die durch Sozialisation erworben wird. Sie ist individuell sehr unterschiedlich. Formale Bildung hat einen festen institutionellen Rahmen und einen Lehrplan, der für alle gleich ist und sich nicht an den jeweiligen Lebenswelten der SchülerInnen orientiert. Non-formale Bildung soll die Distanz zwischen informeller und formaler Bildung überbrü-

cken. Sie soll lebensweltlich orientiert sein, aber auch durch Mainstreaming in formale Bildungsangebote den Erwerb von allgemein anerkannten Bildungstiteln ermöglichen.

Ausgehend von Sens Theorie der Verwirklichungschancen wurde gezeigt, dass die ‚sozialen und persönlichen Umstände', die diese bedingen, bzw. die Ligaturen nach Dahrendorf, mit der Figurationssoziologie und der Theorie der Lebenswelt erfassbar werden. Dies ist der Anknüpfungspunkt. Die Anforderung der Lebensweltorientierung an non-formale Bildung im Gegensatz zur formalen Bildung ist es, an die Erfahrungen und das ‚Alltagswissen' ihrer AdressatInnen anzuknüpfen und auf die Bedarfe der Lernenden zu reagieren. So können Stabilisierung ihrer Identität und Veränderungen ihrer sozioökonomischen Situation durch Bildung herbeigeführt werden. Eine lebensweltliche Schulentwicklung „bezieht sich auf Alltag und Alltäglichkeit von Handeln und Handlungsmustern und auf Milieus, also auf Fragen sozio-kultureller Lebensführung und ihre sozialräumliche Verankerung" (Mack u.a. 2003:51). Durch die Verknüpfung von Schule und Lebenswelt rückt der außerschulische Alltag ins Zentrum für schulisches Handeln. „Eine Bildung, die nicht nur und nicht primär auf die Vermittlung von beliebig abfragbarem und objektivierbarem Wissen fundiert ist, sondern das gegenseitige Erschließen von individuellen existentiellen Anliegen und Sinngebilden mit gesamtgesellschaftlicher Gültigkeit setzt und dabei der intersubjektiven Struktur dieses Erschließens Rechnung trägt, kann man als ‚lebensweltorientierte Bildung' bezeichnen" (Stojanov 1999:51).

Lebenswelt von Straßen- und SlumbewohnerInnen

Worin besteht die Lebenswelt von Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata, die mit Bildung entsprechend dieser Strategie erreicht werden sollen? Die meisten von ihnen sind Flüchtlinge zum Beispiel aus Bangladesch oder Migranten aus ärmeren Bundesstaaten oder vom Lande. Sie sind kriegerischen Auseinandersetzungen, der Armut oder den kulturellen Restriktionen oder religiöser Diskriminierung auf dem Lande entflohen. Sie kamen und kommen nach Kolkata in der Hoffnung auf ein besseres Leben. Sie wollen ihre Verwirklichungs- und Lebenschancen erweitern, vor allem die ihrer Kinder. Sie haben große Bildungsaspirationen. Die Etablierten Kolkatas sehen sie dagegen als Eindringlinge. Straßen- und SlumbewohnerInnen werden von ihnen oft als ‚Encroachers' bezeichnet. Sie sehen den Zuzug von ihnen als Angriff auf ihren Sozialraum, auf ihre kulturellen und sozialen Werte an, so wie es Elias beschrieben hat. Vor diesem Hintergrund tut sich die Stadt, politisch von Vertretern der

etablierten Bevölkerung geführt, schwer, den Zuwanderern und Flüchtlingen soziale Chancen in Gestalt von Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen zu eröffnen, wie sie Sen für die Erweiterung von Verwirklichungschancen als konstitutiv ansieht. Infrastruktur in den Slums wird nur vor den Wahlen ausgebaut, um sich die Stimmen der SlumbewohnerInnen zu sichern. Die StraßenbewohnerInnen werden vor Wahlen dagegen insbesondere attackiert, um zu zeigen, dass die Stadt für Ordnung sorgt, um damit die Stimmen der Etablierten zu sichern. Die katastrophalen Zustände, unter denen Straßen- und SlumbewohnerInnen leiden, sind vor allem Ergebnis verweigerter Leistungen, die etablierten BürgerInnen Kolkatas selbstverständlich zuteilwerden. Ihre Erfahrungen sind, unerwünscht zu sein und ausgegrenzt zu werden. Diese Bedingungen sind es, die keinen Raum für Schule oder andere Verwirklichungs- und Lebenschancen lassen, nicht die fehlenden Bildungsaspirationen oder die Arbeit, die ‚Straßenkinder' vom Schulbesuch abhalten. Die Politik der Stadt gegenüber Straßen- und SlumbewohnerInnen wird durch Ordnungspolitik bestimmt. Die Ordnung bestimmen die Etablierten. Die Migration ist jedoch ordnungspolitisch nicht zu verhindern. Sie erfordert eine Antwort, aus der ‚Menschliche Entwicklung' erwachsen kann.

Dementsprechend unterscheiden sich die sozialen und kulturellen Normen von Straßen- und SlumbewohnerInnen von denen der etablierten Bevölkerung. Kaste und Religion spielen wie auch Hierarchien, die darin angelegt sind und diese die Außenseiter zu Außenseitern machen, nur eine geringe Rolle. Der Begriff ‚Kastenlose' definiert sie außerhalb der indischen Gesellschaft, sie wollen aber zugehörig sein. Daher übernehmen sie diese Fremdbeschreibungen nur eingeschränkt. Dass sie sich überhaupt davon beeindrucken lassen, zeugt vom Druck der Etablierten, ihre Werte zu übernehmen. Die sozialen Bezüge richten sich weniger nach kulturellen Werten wie Großfamilie, Kaste und Religionszugehörigkeit, sondern nach den Strukturen von Unterstützung und damit Anerkennung. Daher handelt es sich eher um nachbarschaftliche Beziehungen im Sozialraum, dem Slum, der Straße oder im Herkunftsdorf. Aufgrund der Situation im Slum und auf der Straße, wo Eltern ihre Kinder nur eingeschränkt unterstützen können, sind diese schon in jungen Jahren relativ selbstständig. Daher spielen etablierte Normen von Erziehung weniger eine Rolle. Rituale wie Hochzeiten oder Beerdigungen, die mit hohen Kosten verbunden sind, werden auf ein pragmatisches Maß reduziert. Das heißt jedoch nicht, dass Ehe und Familie keine Rolle spielen. Familie ist auch für Straßen- und SlumbewohnerInnen der zentrale soziale Bezugspunkt. Im Gegensatz zu anderen Ländern leben ‚Straßenkinder' hier nicht ohne ihre Eltern, sondern meist mit ihnen zusammen. Zugehörigkeit zur indischen Gesellschaft wird teilweise über

typische Symbole vermittelt, die zwar für Straßen- und SlumbewohnerInnen relativ teuer, aber erschwinglich sind. Dies können beispielsweise Besuche im Kino sein. Filme aus Bollywood verschaffen ein starkes Zugehörigkeitsgefühl in Indien. Das Leben und die Erfahrungen von Straßen- und SlumbewohnerInnen sind geprägt von Stigmatisierung, Mangel und Prekariat. Die sozialen und kulturellen Normen haben sich dem angepasst. So kristallisieren sich die typischen Erfahrungen vor allem in dem Gefühl von Ausgeschlossensein, Mangel, Unsicherheit, Misstrauen und Hoffnungslosigkeit, aber auch von Selbständigkeit, Unabhängigkeit und Schaffenskraft. Sie strukturieren das Relevanzsystem von Straßen- und SlumbewohnerInnen und damit ihre Lebenswelt, in der Bildungsangebote ansetzen müssen.

Die Analyse der Ursachen für mangelnde Bildungsbeteiligung folgt dieser stigmatisierenden Grundhaltung. So wird vor allem den Eltern vorgeworfen, sie seien an Bildung ihrer Kinder zu wenig interessiert und würden sie stattdessen arbeiten lassen, um das Einkommen zu erhöhen, das sie in (unnötige) Statussymbole investieren würden. Dies als Ursache zu benennen, entlastet auch politisch Verantwortliche, da es den Blick von den Unzulänglichkeiten des Bildungssystems ablenkt und die Ursachen bei den Außenseitern selbst sucht. Sie sagen: „Education is not their cup of tea“. Es konnte gezeigt werden, dass die Bildungsaspirationen jedoch hoch sind und vielmehr die sozioökonomische Situation von Straßen- und SlumbewohnerInnen als Ursache sowohl für geringe Bildungsbeteiligung als auch für Kinderarbeit wahrscheinlicher erscheint. Eltern schätzen ein, ob diese Schulbildung die Verwirklichungs- und Lebenschancen ihrer Kinder zu erweitern vermag, wobei diese im lebensweltlichen Kontext wie der Familie gesehen werden. Das nach dieser Abwägung die Entscheidung gegen Schule zugunsten von Arbeit, Aufpassen auf Geschwister, Haushaltsführung etc. fällt, ist vor allem auf die Bildungsinhalte und geringe Qualität des Schulunterrichts zurückzuführen.

Erfahrungen von Slumbewohnerinnen mit ‚Education for All‘

Um der Frage weiter nachzugehen, inwiefern Bildungsangebote in Kolkata ‚Menschliche Entwicklung‘ im Rahmen der UNESCO-Strategie ‚Education for All‘ fördern, wurden mit jungen Frauen, die dort in Slums wohnen, Interviews geführt, um den Einfluss institutioneller Bildung im Rahmen dieser Strategie auf ihren biographischen Werdegang bestimmen zu können. Dabei handelte es sich um Frauen in einem Alter, die institutionelle Bildung nach Verabschiedung der UNESCO-Strategie erfahren hatten, die zum Zeitpunkt des Interviews jedoch

teilweise am Ende ihrer schulischen Laufbahn waren oder diese schon abgeschlossen haben und mit ihrer Bildung auf der Suche nach einem entsprechenden Arbeitsplatz sind. Zentral war daher ihr Ziel, das sie mit Bildung erreichen wollten und inwiefern sie dieses Ziel bereits erreicht haben, also die Verwirklichungs- und Lebenschance Bildung in Funktionen nach Sen umsetzen konnten.

Gemäß der Theorie der Lebenswelt standen bei der Befragung ihre Erfahrungen im Mittelpunkt des Interesses. Sie wurden nach Erfahrungen in ihrer Kindheit befragt, nach Erfahrungen in der Schule, mit KlassenkameradInnen und LehrerInnen, nach Hürden auf ihrem Bildungsweg; in Bezug auf ihre Ligaturen nach ihren sozialen Bindungen in Bezug auf Familie und Nachbarschaft, religiöser Gemeinschaft und Kaste. Darüber hinaus ging es um die Veränderung dieser sozialen Bindungen im zeitlichen Verlauf ihres Bildungsweges und im Vergleich zu anderen, die sich nicht auf diesen Bildungsweg begeben haben. Um Hinweise zu erhalten, welchen Einfluss diese Bildung auf ihr alltägliches Relevanzsystem gehabt haben könnte, wurden sie beispielsweise auch nach ihrer subjektiven Einschätzung befragt, wie sie sich wohl ohne Bildung entwickelt hätten.

Bei der Interpretation der Interviewaussagen wurden individuelle, familien- und gruppenbezogene sowie institutionelle Gründe für Bildungserfolg der InterviewpartnerInnen miteinander in Bezug gesetzt. Der theoretische Hintergrund ermöglichte dabei, die Aussagen der Interviewpartnerinnen zu ordnen. In den Interviews wurde die Ambivalenz zwischen Lebenswelt und institutionalisierter Bildung deutlich, sowohl bezüglich der Bildungsinhalte und der -institutionen als auch der sozialen Bezüge. In den Aussagen der Interviews finden sich Hinweise, wie Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata mit dem von Grundmann (2004) beschriebenen Dilemma umgehen.

Ein zentrales Thema in der Lebenswelt von Straßen- und SlumbewohnerInnen sind gemäß den Interviewaussagen Lebensrisiken wie Krankheit und Tod. Durch die fehlende soziale Absicherung in diesen Fällen werden Bildungswege eingeschränkt, unterbrochen oder müssen sogar beendet werden. Insbesondere der Tod von Eltern führt oft zu einer kritischen ökonomischen Situation, teilweise überhaupt erst dazu, dass Menschen in einen Slum ziehen müssen. Für mehrere InterviewpartnerInnen waren schwere Krankheiten, verstärkt durch unzureichende medizinische Versorgung eine große Hürde, den Schulweg weiter fortsetzen zu können. Die Krankheiten waren zudem Krankheiten, vor denen sie sich mit einer Impfung hätten schützen können. Durch einfache staatliche Maßnahmen, die Lebensrisiken abfedern und ausreichende medizinische Versorgung, wären diese Folgen vermeidbar. Damit aus einer theoretischen

Option eine ‚angemessene Chance' wird, wie Sen fordert, ist die soziale Absicherung von Lebensrisiken erforderlich, deren Eintreten sonst diese oft immense Investition in Bildung zunichtemachen kann. Auch die Versorgung mit Infrastruktur durch staatliche Institutionen spielt für die Bildungsbeteiligung und den -erfolg eine Rolle. Allein das Vorhandensein ausreichender Waschplätze könnte Stigmatisierung in der Schule aufgrund schmutziger Kleidung und fehlender Körperhygiene verhindern oder zumindest vermindern. Freiheit wird durch soziale Einrichtungen wie Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen, wie Sen darlegt, anwendbar.

In den Interviews bestätigte sich, dass die Bildungsaspirationen der Straßen- und SlumbewohnerInnen entgegen dem verbreiteten Vorurteil hoch sind, wie auch schon durch quantitative Studien festgestellt wurde. Hier waren es vor allem die Mädchen bzw. jungen Frauen, die sich immer wieder gegen Widerstände durchgesetzt haben, um weiter zur Schule gehen zu können. Dabei mussten sie sich auch gegen ihre Eltern und Nachbarschaft durchsetzen. Teilweise sind Bildungsaspirationen jedoch erst im Slum entstanden, die vorher auf dem Dorf nicht vorhanden waren. In diesem Fall hat nicht der Wunsch nach Bildung zu Migration geführt, sondern ist erst in ihrer Folge entstanden. Bildung wurde als Mittel und Ziel gesehen. So ist der Wert von Bildung an sich beschrieben worden, über Dinge Bescheid zu wissen, die es gibt, aber die das Relevanzsystem der Lebenswelt nicht tangieren. Bildung wird die Möglichkeit zugeschrieben, später ein besseres Leben führen zu können. Unabhängige, eigene Entscheidungen fällen zu können, ist ein zentrales Motiv. Alle InterviewpartnerInnen erhofften sich, mit einem Bildungsabschluss einen Arbeitsplatz im öffentlichen Dienst besetzen zu können. Dies sind die Funktionen nach Sen, die die interviewten SlumbewohnerInnen mit ihrer Verwirklichungschance Bildung umsetzen wollen.

Bildungshindernisse sind in erster Linie die sozioökonomische Situation und teilweise daraus folgend soziale und kulturelle Werte, die Bildung nicht die oberste Priorität zuschreiben, da die oft desaströse sozioökonomische Situation damit kurzfristig nicht verbessert werden kann, sondern angesichts der Lebensbedingungen eine zu umfangreiche Investition in zeitlicher aber auch finanzieller Hinsicht darstellt. So spielt die sozioökonomische Situation schon bei Schuleintritt insbesondere in Bezug darauf eine Rolle, dass durch ausbleibende Arbeit der Kinder das Familieneinkommen geringer wird und geklärt werden muss, wie die Aufsicht über jüngere Geschwister zu lösen ist, wenn beide Eltern arbeiten. Andererseits sind die Nebenkosten von Schule wie Uniform, Hefte, Bücher, Stifte, insbesondere die Kosten für Nachhilfe ein großes finanzielles Problem. Daher sind die vorschulischen Angebote von Prantik nicht nur als

Heranführung an institutionelle Bildung sinnvoll, sondern auch, um Kinder im schulpflichtigen Alter von der Aufgabe der Aufsicht über jüngere Geschwister zu entlasten. Hier fehlen entsprechende staatliche Institutionen. Die Einführung eines warmen Mittag-essens in den Schulen in den letzten Jahren ist zur Unterstützung des Schulbesuchs sehr hilfreich, da dadurch Lebensunterhaltskosten gesenkt werden.

Erfahrungen im Kontext institutioneller Bildung sind vor allem dann positiv, wenn sie eine Verbindung zur Lebenswelt erlauben. Dies kann durch Freundschaften mit KlassenkameradInnen geschehen, die allein aufgrund der Akzeptanz durch den anderen, die eigene Identität vor dem Hintergrund der eigenen Lebenswelt stärken. Dies gilt umso mehr bei einer guten Verständigung mit den LehrerInnen, deren Akzeptanz aufgrund ihrer sozialen Position eine große Anerkennung darstellt. Sie kann dann entstehen, wenn diese bereit sind, sich auf die soziale Lebenswelt ihrer Schülerinnen einzulassen. Je positiver die Erfahrungen im Kontext institutioneller Bildung sind, desto höher ist die Motivation, sich weiter auf diesen Bildungsprozess einzulassen.

Die Form des Bildungsangebotes, ob formal oder non-formal, spielt nur teilweise eine zentrale Rolle. Wichtig ist, dass die LehrerInnen für die spezifische Lebenssituation der ‚Straßenkinder' Verständnis zeigen und sogar Unterstützung leisten. Dies bedeutet soziale Anerkennung, vermittelt Zugehörigkeit und verknüpft die Lebenswelt mit institutioneller Bildung durch repräsentative Akteure. Ligaturen werden gestärkt und Optionen können besser genutzt werden. Dies ist jedoch insbesondere dort der Fall, wo sich der Träger von institutioneller Bildung wie die Organisation Prantik auch im Gemeinwesen des Slums sozial engagiert. Es entsteht Zugehörigkeit, die Dahrendorf als Konstituente von Lebenschancen und Elias als zentral für Integration und damit Machtchancen darstellen. Durch Zugehörigkeiten Brücken zu anderen Lebenswelten schaffen zu können, ist eine entscheidende Voraussetzung, um Chancen nutzen und ‚Menschliche Entwicklung' befördern zu können. Dann kann Bildung in das von Elias beschriebene Wir-Gefühl inkorporiert und positiv gedeutet werden, umso mehr, wenn Lebensweltbezug, Hoffnung und erfüllte Hoffnung, also aus der Nutzung von Chancen sich neue Chancen und ‚Menschliche Entwicklung' ergeben.

Die InterviewpartnerInnen schrieben non-formalen Bildungsangeboten insbesondere als Brückenfunktion zwischen ihrer Lebenswelt und formalen Bildungsinstitutionen eine besondere Bedeutung zu. Obwohl auch in formalen Bildungseinrichtungen durch Zugewandtheit und Unterstützung die Bildungsaspirationen unterstützt wurden, so gab es im Gegensatz zu non-formalen Angebo-

ten auch formale Schulen, bei denen die Differenz zwischen Lebenswelt und Bildungsinstitution so stark war, dass sie ohne Unterstützung zu einem Bildungsabbruch geführt hätte. Wenngleich nur junge Frauen interviewt wurden, die ihren Bildungsweg weiter gegangen sind, so erscheint dies als ein wesentlicher Faktor, warum andere ihren Bildungsweg abgebrochen haben, auch wenn sozioökonomische Gründe eine deutlich höhere Bedeutung für Bildungsabbruch zu haben scheinen.

Während Bildungsinstitutionen Zugehörigkeit vermitteln, sinkt gleichzeitig in stärkerem Maße das Zugehörigkeitsgefühl zum Gemeinwesen und der Nachbarschaft im Slum. Dies wird einerseits deutlich an der Scham, KlassenkameradInnen nach Hause einzuladen, vor allem aber in der persönlichen Abgrenzung gegenüber den Nachbarn, teilweise auch gegenüber anderen Familienmitgliedern. Bildungsbeteiligung führt zu einer deutlich individualistischeren Einstellung im Gegensatz zum Solidaritätsanspruch im Slum. Diese Abgrenzung erscheint notwendig, um erfolgreich auf dem Bildungsweg zu sein, da teilweise die eigene Familie, vor allem aber die Nachbarschaft oft die Bildungsaspirationen ausbremsen. So wurde Morjina von ihren Eltern zu ihren Großeltern gebracht, um zu verhindern, dass sie an den Prüfungen zum Abschluss der 10. Klasse teilnehmen kann. Die Abgrenzung beinhaltet auch die Loslösung der Zugehörigkeit aufgrund von Religion oder Kaste, da diese ihnen soziale Rollen zuschreiben, die ihren Bildungsaspirationen entgegenstehen.

Die Abgrenzung gegenüber der eigenen Herkunftsgemeinschaft wird insbesondere durch formale Bildungsinstitutionen stark gefördert. Dies zeigt sich zum Beispiel in der Begrüßung von eingeschulten Kindern, sie würden hier erst zu Menschen gemacht („manush kore“ auf Bengali). Dies spricht Kindern zunächst das Menschsein ab. Es reklamiert das Menschsein für die Etablierten, deren Instrument formale Bildungsinstitutionen sind. InterviewpartnerInnen berichteten, dass ihre Eltern darauf geachtet hätten, dass sie nicht dem vermeintlich schlechten Einfluss anderer Slumkinder ausgesetzt sind. Insbesondere ist die Interpretation von Rina interessant, die die einzelnen Teile ihres Slums unterteilt, und, so wie es Elias beschrieben hat, ihrem Teil besonders ehrenwerte Charakteristika zuschreibt und den anderen negative Eigenschaften und damit versuchte, sich aus dieser Slumgemeinschaft herauszuheben und sich selbst geradezu einen Etabliertenstatus zuzuschreiben. Auch Morjina unterschied in ihrem Slum zwischen niederer und höherer Kultur, wobei sie sich als Trägerin der höheren Kultur sah. In den Aussagen der InterviewpartnerInnen wurde in unterschiedlicher Weise deutlich, wie sie selbst insbesondere in formalen Bildungseinrichtungen diskriminiert wurden, andererseits sich selbst gegen andere SlumbewohnerInnen abgrenzten und diese stigmatisierten. Sie sind so

zwischen ihrer Herkunftskultur und der etablierten Kultur hin- und hergerissen. Allein diese Zerrissenheit der Zugehörigkeiten benachteiligt ‚Straßenkinder', da die Kinder der etablierten Bevölkerung dieser nicht ausgesetzt sind. Diese Abgrenzung ist insofern gefährlich, dass der eigene Rückzugsraum im Falle des Scheiterns abgeschnitten wird.

Ob es eine reale Chance und damit Hoffnung gibt, durch Bildung Unabhängigkeit im Sinne eines selbstbestimmten Lebens zu verwirklichen, wirkt sich entscheidend auf die Motivation zur Beteiligung am institutionellen Bildungsprozess aus. Dahrendorf stellt fest: „Lebenschancen geben uns Gelegenheiten, nicht nur Alternativen zur Wahl, sondern sinnvolle Alternativen, nicht nur Bezüge, sondern erreichbare Bezüge, und an diesen Gelegenheiten können wir wachsen" (1979:62). Sie werden konkret in dem Sinne, sich anhand von Maßstäben zu verwirklichen, die in der eigenen Person begründet sind. Dies ist zentral in Bezug auf die Verwertbarkeit der Bildung auf dem Arbeitsmarkt. Hier kommen Einflüsse zum Tragen, die nicht in der eigenen Person begründet liegen und nicht änderbar sind. Dies sind insbesondere die Machtstrukturen. Ohne Zugehörigkeit ist ‚Menschliche Entwicklung' vor dem explorierten theoretischen Hintergrund kaum oder nicht möglich. Sie wird jedoch auch dadurch bedingt, inwiefern Figurationen nach Elias dazu führen, dass Bildungserfolg tatsächlich in ‚Menschliche Entwicklung' umgesetzt werden kann, indem beispielsweise der Bildung entsprechende Machtpositionen besetzt werden können, die weitere Chancen eröffnen. Es zeigte sich, dass alle InterviewpartnerInnen daran scheiterten, dass sie keine sozialen Bezüge zu Personen haben, die über die Vergabe von Arbeitsplätzen im öffentlichen Dienst entscheiden und dass es auch nicht in ihrer Hand liegt, der Entwertung ihrer Bildungstitel durch Inflation entgegenzutreten. Nargis beschreibt eindrücklich, dass im Slum inzwischen mehrere Personen mit einem Bachelor-Abschluss leben, diese aber keine Arbeit finden, während andere, die nicht dieselben sozialen Bezüge teilen, sondern soziale Bindungen zur etablierten Bevölkerung haben, mit deutlich niedrigeren Bildungsabschlüssen zum Zuge kämen. Der Zusammenhang zwischen hohem Bildungsabschluss und Aussicht auf einen guten Arbeitsplatz wird durch die fehlenden sozialen Bezüge zu Entscheidungspersonen ausgesetzt. Obwohl Nargis einen Abschluss der 8. Klasse hat, der vor einigen Jahren noch einen hohen Wert besaß, ist sie nun auch aufgrund der Inflation von Bildungstiteln arbeitslos und kann mit diesem Abschluss nichts anfangen. Auch Rina, die Politikwissenschaften studiert, verdient ihr Geld mit Nähkursen. Ihre Hoffnung schwindet zusehends, dass sie mit ihrem Bildungsabschluss einen entsprechenden Arbeitsplatz bekommen wird. Lakshmi, die ihren Bildungsweg weitestgehend abgeschlossen hat und nun als Lehrerin bei Prantik arbeiten kann, stellt

fest: „I could not change my life“. Letztendlich bleibt den Frauen nur die Chance, einen Mann zu heiraten, wozu sie die Familie und Nachbarschaft schon lange drängen. Diese Männer kommen jedoch aus denselben sozialen Bezügen wie sie und sind in derselben Falle, ihren Bildungserfolg nicht umsetzen zu können.

So kann festgestellt werden, dass die InterviewpartnerInnen zwar in der gewonnenen Bildung einen persönlichen Mehrwert sehen, dass dadurch aber ihre Lebenschancen nicht wesentlich erweitert wurden, vor allem, da sie diese Bildung nicht nutzen konnten, um entsprechende Berufschancen zu eröffnen. Rückblickend wird der Bildungsweg zwar als positiv beschrieben, was auch der eigenen Legitimation dienen dürfte. Angesichts von einer so immensen Investition wie sie ein jahrelanger Bildungsweg darstellt, ist die Rendite gering, wenn nicht sogar ein Verlustgeschäft in Relation zu Alternativen dieses Bildungsweges.

Straßen- und SlumbewohnerInnen im Bildungssystem Indiens

Bildung ist historisch bedingt der obersten Kaste der Priester in Indien vorbehalten gewesen. Sie war ein Machtmittel der Etablierten. Auch wenn Grundbildung für alle Kinder im Alter zwischen 6 und 14 Jahren als Staatsziel in der Verfassung Indiens seit seiner Unabhängigkeit im Jahr 1947 niedergelegt ist, es zahlreiche Politiken und Programme zu ihrer Umsetzung gab und seit dem Jahr 2001 sogar ein Grundrecht ist, das Bildungssystem dezentralisiert, Bildungsprogramme neu strukturiert sowie ein unionsweites Schulgesetz geschaffen wurden und die Bildungsausgaben gestiegen sind, ist dieses Ziel bzw. Recht bisher nicht eingelöst.

Das Verfehlen des Verfassungszieles der allgemeinen Grundbildung seit Jahrzehnten kann als ein Hinweis auf erhebliche Widerstände des politischen Systems wie auch der Gesellschaft gedeutet werden. Die Analyse der Beziehung zwischen Etablierten und Außenseitern ist deshalb von großer Bedeutung, da sie eine Erklärung bieten kann, warum nach fast 70 Jahren das proklamierte Ziel nicht erreicht ist. Die theoretische Erörterung hat gezeigt, welche Kräfte dem entgegenstehen. Sie hilft zu erklären, dass die proklamierten Ziele eher der Verdrängung der ausgeübten Stigmatisierung dienen, da sie vielleicht normativ als nicht zeitgemäß empfunden wird, jedoch die tatsächliche Erfüllung und damit gesellschaftliche Veränderung nicht im Interesse der Etablierten liegt. Bei den Bemühungen, die es seit der New Policy of Education von 1986 und infolge der UNESCO-Strategie ‚Education for All‘ gibt, werden diese Kräfte nicht

problematisiert. Es geht vor allem um die Erhöhung der Einschulungsraten, Verringerung von Drop-Outs und Verbesserung der physischen Standards von Schulen. Bildungsinhalte werden nicht thematisiert.

Festzustellen ist, dass das formale Bildungssystem einen großen Teil, insbesondere der Kinder von Straßen- und SlumbewohnerInnen, nicht erreicht, auch wenn Indien das Millennium Development Goal formal erreicht hat, dass im Jahr 2015 nahezu alle Kinder im schulpflichtigen Alter von sechs Jahren eingeschult sind. Das formale Bildungssystem weist starke, insbesondere organisatorische Mängel auf. Dies trifft auf die non-formalen Bildungsangebote noch stärker zu. Non-formale Bildungsangebote in Kolkata unterscheiden sich in Bezug auf die Lehrinhalte nicht von formalen, sondern nur in Bezug auf die Rahmenbedingungen bei gleichzeitig abgesenkten Standards hinsichtlich der Ausstattung. So sind sie zwar räumlich stärker in das Gemeinwesen integriert und zeitlich flexibler gestaltet. Non-formale Bildung orientiert sich jedoch inhaltlich (Curriculum) an der formalen Bildung, um ihrem Ziel des ‚Mainstreaming' der SchülerInnen in das formale System gerecht zu werden. Dadurch ist non-formale Bildung nicht lebensweltorientiert, sondern orientiert sich allenfalls stärker als formale Bildungsangebote an den Lebensbedingungen. Die Flexibilität der Rahmenbedingungen kommt der Lebenswelt, insbesondere den Lebensbedingungen von ‚Straßenkindern' entgegen, sodass die Bildungsbeteiligung erhöht wird. Sie lernen keine Inhalte, die sie in ihrem Alltag nutzen können. Non-formale Bildung blendet zum Zweck des Mainstreaming die alltäglichen Erfahrungen der SchülerInnen, die nach Schütz und Luckmann die Lebenswelt konstituieren, aus und knüpft in keiner Weise an informelle Bildungsprozesse an, die gleichberechtigter Teil der UNESCO-Bildungsstrategie sein sollen. Das avisierte Mainstreaming kann jedoch weitgehend nicht umgesetzt werden. Dadurch erreichen non-formale Bildungsangebote in der Praxis weder lebensweltorientierte Bildung, noch können sie ihrem Anspruch des Mainstreaming gerecht werden.

In der non-formalen Bildung liegt eine weitere wichtige Beschränkung: Non-formale Bildung kann durch Mainstreaming nur eine Förderung in Bezug auf Bildung schaffen, nicht jedoch in Bezug auf kulturelle und soziale Machtpositionen, in denen sich die ‚Straßenkinder' zur Gesamtgesellschaft befinden. Sie kann diese Verhältnisse nicht oder allenfalls nur mittelbar beeinflussen, hat dies jedoch für ihren Erfolg wiederum als Voraussetzung. Non-formale Bildung weckt damit Hoffnungen, die sie nicht erfüllen kann, weil sie nicht in ihrer Reichweite liegen. Mainstreaming setzt voraus, dass kulturelle Normen der Etablierten ‚Mainstream' sind und damit der Maßstab, dem sich ‚Straßenkinder' anpassen müssen. Mainstreaming stärkt kulturelle und soziale Identität nicht,

sondern verdrängt kulturelle und soziale Normen von Straßen- und SlumbewohnerInnen. Wenn in Bildungseinrichtungen die Kultur der Etablierten z. B. in Bezug auf Religion, Kaste, Familie in Form von Gedichten und anderen Medien den Kindern gelehrt wird, so fühlen sich diese Kinder nicht dazugehörig und lehnen in Anbetracht ihrer Lebenswelt diese kulturellen Bezüge ab. Eine Anerkennung ihrer Lebenswelt findet nicht statt. ‚Straßenkinder' werden so stärker in die bestehenden Figurationen zwischen Etablierten und Außenseitern integriert, statt ihr Empowerment zu fördern. Durch diese Integration wird die Macht der Etablierten durch erweiterte Möglichkeiten der Stigmatisierung verstärkt. In der Studie von CINI Asha wird dazu festgestellt: „Those who are better off often see in education a means to maintain differences among social classes" (CINI 1996:75). ‚Straßenkinder' werden offen oder subtil diskriminiert. Das Bild ihrer vermeintlichen Minderwertigkeit wird durch Bildungsbeteiligung stärker inkorporiert. Mainstreaming als Anspruch non-formaler Bildung bedeutet kulturelle Unterwerfung für ein Versprechen, das nicht eingelöst werden kann. Es presst Kinder in ein System, in dem sie dauerhaft Verlierer bleiben und dem Dauerfeuer der Stigmatisierung durch die Mehrheitsgesellschaft ausgesetzt sind. Mainstreaming kann von den Etablierten gemäß der Theorie Elias' nur solange zugelassen werden, wie die Beziehungen zueinander nicht infrage gestellt werden. Die Sackgasse endet da, wo Straßen- und SlumbewohnerInnen ihre Bildungserfolge nicht in Funktionen nach Sen umsetzen können. So hat keine der befragten InterviewpartnerInnen ihr Ziel erreicht, einen Arbeitsplatz im öffentlichen Dienst zu finden.

Die indische Bildungspolitik verfolgt ein einheitliches (formales) Schulsystem. Dieses wird jedoch auf der einen Seite durch die Privatschulen für die Ober- und Mittelklasse und auf der anderen Seite durch die ‚minderwertige' non-formale Bildung für die marginalisierten Gruppen wie Straßen- und SlumbewohnerInnen konterkariert. „Solange die Armen des Landes keinen echten Zugang zu einem egalitären Bildungswesen haben und somit in ihrer unterprivilegierten Situation verbleiben und solange das Bildungswesen in erster Linie nach den Bedürfnissen der urbanen Mittel- und Oberschicht ausgerichtet ist, wird es auch keinerlei gesellschaftliche Veränderungen in Indien geben können" stellt Jessen (1997:65) fest. Gesellschaftliche Veränderungen sind jedoch für ‚Menschliche Entwicklung' dringend notwendig.

Auch wenn es bemerkenswerte non-formale Bildungsangebote einiger NGOs geben mag, so erscheinen sie strukturell als ein minderwertiges Bildungsangebot an die Außenseiter, um das formale System nicht an ihre Bildungsbedürfnisse anpassen zu müssen. Es werden somit Zugangsbarrieren reduziert, um die Bildungsbeteiligung zu erhöhen, die Verwirklichungs- und Lebenschancen

jedoch nicht wesentlich erweitert, da Bildung im Rahmen dieser Angebote entweder Optionen eröffnet (Mainstreaming, Bildungserfolg) oder ihre Ligaturen (Lebensweltorientierung) stärkt bzw. sogar beiden Anforderungen nicht gerecht werden kann. Nach Dahrendorf sind Lebenschancen jedoch eine Funktion aus beiden.

Teilweise wird von Trägern non-formaler Bildung im Sinne ganzheitlicher Unterstützung die Aufnahme der Kinder in ein ‚Hostel' angeboten. Auch wenn es bei den InterviewpartnerInnen teilweise zu Differenzen in den Familien über die Teilnahme an Bildungsangeboten kam, so beziehen sich die Ligaturen der ‚Straßenkinder' stark auf die Familie und die soziale Gruppe. Die familiären Bindungen sind die wichtigste Ressource für ‚Straßenkinder'. Mit der Herausnahme aus der Familie und Unterbringung in einem ‚Hostel' wird die wichtigste Ligatur und Ressource, die familiäre Bindung, zerstört. Die Kinder werden insbesondere hier zu Objekten, die nicht in ihren sozialen Bezügen gestärkt, sondern hin- und hergeschoben werden. Das Leitziel von Angeboten der Rehabilitation ist oft nicht, sie in ihrer Lebenswelt zu stärken und damit Lebenschancen zu erweitern, sondern sie in die ‚legitime' Kultur nach Bourdieu zu integrieren. Gerade die ‚legitime' Kultur ist es jedoch, die sie zu Außenseitern und Verlierern macht. Die Angebote sind oft so angelegt, dass Machtverhältnisse nicht in Frage gestellt werden, sondern letztlich verstärkt werden. ‚Straßenkinder' mögen (in Bezug auf Ernährung, Bildung, Kleidung, Sicherheit etc.) hilfsbedürftig sein, aber sie sind selbständige Persönlichkeiten mit eigenen Erfahrungen und Hoffnungen, die grundsätzlich rational handeln. Die Verkennung dessen scheint ein wichtiger Grund dafür zu sein, wenn Angebote wie auch im Rahmen von ‚Education for All' nicht erfolgreich sind oder gar nicht erst angenommen werden. Kinder, die in Armut sozialisiert sind, entwickeln eine bestimmte Identität, ihre Identität, die mit der Theorie der ‚Kultur der Armut' versucht wurde, zu beschreiben, wenngleich sie in Bezug auf sozialen Wandel problematisch sein kann. Identität ist für Menschen allgemein der wichtigste Sicherheitsaspekt, bei ‚Straßenkindern' jedoch oft der einzige, auf den sie sich verlassen können. Sie haben Überlebensstrategien entwickelt, die Etablierte nicht kennen. Veränderungen von Identität gehen zunächst mit Unsicherheit einher. Sie verändern sie rationalerweise nur dann, wenn sie davon überzeugt sind, dass deren Veränderung der Erweiterung ihrer spezifischen Lebenschancen, die in ihren Ligaturen angelegt sind, dient.

Bildung ist eine Zukunftsinvestition. Sie muss daher zunächst das begründete Vertrauen erwecken können, dass sie eine aus der Perspektive ihrer Ligaturen sinnvolle Investition ist. Der ‚Kultur der Armut' ist aus gutem Grunde die Gegenwartsorientierung eigen, da Straßen- und SlumbewohnerInnen angesichts

ihrer Lebensbedingungen kaum langfristig planen können. Daran muss Bildung, wenn sie ‚Straßenkinder' erreichen will, ansetzen, denn kaum etwas im Leben eines Menschen ist langfristiger angelegt als Bildungsprozesse. Primär geht es nicht darum, durch Aufklärungskampagnen die vermeintlich ‚Bildungsfernen' von der Notwendigkeit von Bildung zu überzeugen, sondern sicherzustellen, dass Bildung Verwirklichungs- und Lebenschancen im Rahmen ihrer Lebenswelt erweitern kann.

Sen hat Armut als ein Mangel an Verwirklichungschancen beschrieben. Konkret bedeutet dies hier einen Mangel an Bildungs- und Erwerbschancen. Um diesen Mangel zu reduzieren, ist Bildungsexpansion das Mittel der Wahl. Ähnlich wie bei Einkommen kann es jedoch zu einem Konflikt von Freiheit und Gleichheit kommen. So entwertet die Inflation bestimmter Bildungstitel diese zugleich. In diesem Fall wird die Freiheit durch Gleichheit wieder eingeschränkt. Die Frage der Ungleichheit geht über die Realisierung von unterschiedlichen Verwirklichungs- oder Lebenschancen hinaus, insoweit damit ein unterschiedlicher sozialer Status verbunden ist. Wenn die Reaktion auf diese Inflation das Anstreben von neuen (höheren) Abschlüssen, die mit einem sozialen Status verbunden sind, ist, so wird die Ungleichheit nur auf eine höhere Ebene verschoben. Vielen Menschen werden durch Bildungsexpansion neue Lebenschancen eröffnet, die sie sonst nicht hätten. Bezüglich ihres sozialen Status' haben sie aufgrund ihres Bildungsabschlusses jedoch relativ nicht hinzugewonnen, sondern nur diejenigen verloren, deren Bildungsabschluss durch Inflation entwertet wurde.

Zwar sind etliche Straßen- und SlumbewohnerInnen nunmehr des Rechnens, Schreibens und Lesens auf einfache Art mächtig und können als alphabetisiert gelten, wobei einige auch studieren. Auch wenn die Bildungsbeteiligung gestiegen sein mag, so bleibt die Bildungsungleichheit erhalten bzw. verstärkt sich, da die Etablierten ihrerseits nach höherwertigen Bildungsabschlüssen streben und diese auch erreichen, da die Bildungsinhalte ihrer Lebenswelt ähnlich sind. Sie genehmigen sich für ihre lebensweltliche Bildung einen Titel und setzen sich damit von den Außenseitern ab. Die indische Bildungselite beschränkt sich nunmehr nicht auf indische Bildungstitel, sondern strebt die international renommierter Universitäten an, die für Straßen- und SlumbewohnerInnen heute ebenso unerreichbar sind wie indische Universitätsabschlüsse vor zwanzig Jahren. Straßen- und SlumbewohnerInnen werden durch zunehmende Bildungsbeteiligung stattdessen den lebensweltlichen Logiken und der ‚legitimen Kultur' der Etablierten unterworfen und vorhandene Ligaturen, soziale und kulturelle Praktiken des Alltagslebens entwertet. Somit hat sich das Bildungsniveau auf allen gesellschaftlichen Ebenen erhöht, eine gesellschaftli-

che Annäherung der Verwirklichungs- und Lebenschancen jedoch nicht stattgefunden. Anhand von behinderten und nicht behinderten Menschen hat Sen deutlich gemacht, inwiefern gleiche Chancen nicht in gleichwertige Funktionen umgesetzt werden können, sondern aufgrund der ‚sozialen und persönlichen Umstände' es für behinderte Menschen mehr Chancen bedarf, um gleiche Funktionen umsetzen zu können. Von daher würde Chancengleichheit noch nicht dazu führen, gleiche Funktionen umsetzen zu können. Die Analyse hat jedoch gezeigt, wie sich die Hürden erhöhen, sodass es nicht zu einer Chancengleichheit kommt und die Differenz sich angesichts der umgesetzten Funktionen noch einmal potenziert. Dies führt zu dem Ergebnis, dass Straßen- und SlumbewohnerInnen kaum in der Lage sind, ein für sie erstrebenswertes Leben führen zu können.

Die Erörterung hat gezeigt, dass Bildung bei den Erfahrungen ihrer AdressatInnen ansetzen und somit lebensweltbezogen sein muss, um ‚Menschliche Entwicklung' zu ermöglichen. Dieser Erfahrungskontext setzt sich zusammen aus überlieferten und eigenen Erfahrungen, kulturellen Normen, der sozialen Lage und gesellschaftlichen Position. Bildung muss Erfahrungen und damit Erwartungen generieren, die ihre AdressatInnen in ihrer Identität stärken und empowern, um Hoffnungen auf erweiterte Verwirklichungs- und Lebenschancen zu generieren. Die Abgrenzung von der Herkunftskultur erscheint dabei zwar bis zu einem bestimmten Grad notwendig, insbesondere in Bezug auf Kaste und Religion. Sie wird aber zur Falle, wenn der Bildungserfolg nicht eintritt oder die Bildungstitel nicht in Funktionen umgesetzt werden können.

Die Erweiterung von Verwirklichungs- und Lebenschancen ist verbunden mit der Hoffnung auf sozialen Wandel. In der Verbindung der Theorien meint der Prozess des sozialen Wandels, eine optimale Funktion der Optionen und Ligaturen von Etablierten und Außenseitern zu finden. Die Lebenschancen ergeben sich aus dem Wechselspiel von Bildung mit den Ligaturen, die mit Schütz und Luckmann als Lebenswelt verstehbar werden. Darin läge eine Herausforderung der Bildung: Hoffnung auf sozialen Wandel zu erzeugen. Da sie jedoch eine Institution der Etablierten ist, die nach Elias nicht an sozialem Wandel interessiert sind, sondern den Status quo aufrecht erhalten wollen, müsste non-formale Bildung den Interessen ihrer Träger explizit widersprechen.

Bezogen auf den Human Development Index, mit dem ‚Menschliche Entwicklung' gemessen wird, führt diese Erörterung zu dem Schluss, dass dieser Index nur einen sehr kleinen Teil der Wirklichkeit abbilden kann. Nur auf die Durchsetzung der Schulpflicht zu setzen, bedeutet, sich auf die Änderung von Symptomen zu beschränken. Die Alphabetisierungsrate sagt sehr wenig darüber

aus, ob die alphabetisierten Menschen über mehr Verwirklichungs- und Lebenschancen im gesellschaftlichen Kontext verfügen. Bildung ist somit nicht isoliert als Schlüssel zu ‚Menschlicher Entwicklung' zu definieren, sondern im Kontext vor allem sozialpolitischer Maßnahmen zu konzipieren. So wurde in den Interviews deutlich, dass insbesondere Lebensrisiken wie eine schwere Krankheit oder der Tod eines Elternteils Bildungsprozesse erheblich stören können.

Alternative Entwicklungen des Bildungssystems

In der derzeitigen Situation gibt es auf der strukturellen Ebene vor allem zwei Alternativen: In Indien wird das Konzept der non-formalen Bildung der UNESCO-Grundbildungsstrategie auch organisatorisch in eigene Bildungsangebote aus dem (formalen) Bildungssystem ausgegliedert. Es geht jedoch vor allem um einen Bildungsansatz, der nicht einer eigenen Struktur bedarf. So könnte das allgemeine Bildungssystem so entformalisiert werden, dass der Zugang auch für Kinder von Straßen- und SlumbewohnerInnen soweit eröffnet wird, dass sie am formalen Bildungssystem teilnehmen können. Dabei müssten die Bildungsinhalte und die Rahmenbedingungen des formalen Bildungssystems so ausgerichtet werden, dass sie auch mit der Lebenswelt und den Bildungsbedarfen von ‚Straßenkindern' vereinbar sind. Dabei würde kein zweiklassiges Bildungssystem für (bildungsferne) ‚Außenseiter' und (bildungsnahe) ‚Etablierte' geschaffen, das die Ungerechtigkeiten der Gesellschaft und die Stigmatisierung verstärken würde. Angesichts der Figuration zwischen Etablierten und Außenseitern nach Elias ist eine solche Entwicklung jedoch wenig wahrscheinlich.

Bildung im Sinne der UNESCO-Strategie zu verstehen, bedeutet, informelle Bildungsprozesse einzubinden, da sie den Grundstock eines jeden Bildungsprozesses bilden, in den weitere Bildungsinhalte inkorporiert werden können. Erfahrungen sind informelle Bildungsprozesse, aus denen Ligaturen erwachsen. Um Lebenschancen für alle zu eröffnen, ist es Voraussetzung, die Lebenswelt und informelle Bildungsprozesse aller SchülerInnen in die Bildungsinhalte einzubeziehen, damit sie sich wiederfinden können, Identität gestärkt wird und damit Ligaturen beibehalten werden oder neu entstehen können. So könnte alternativ mittels formaler und non-formaler Bildung ein differenziertes, nicht nur zweigegliedertes Bildungssystem entstehen, das auf die jeweiligen Lebenswelten und Bildungsbedarfe unterschiedlicher Milieus ausgerichtet ist und spezifische, gleichwertige, wenn auch nicht gleiche, Lebenschancen zu eröffnen vermag. So könnten sich Bildungsangebote an unterschiedlichen Lebenswelten orientieren und an informelle Bildungsprozesse anknüpfen. ‚Straßenkinder'

erhielten für ihren Alltag relevante Bildungsinhalte vermittelt. Durch Stärkung der Ligaturen würden Lebenschancen erweitert, die in der Lebenswelt angelegt sind, wenngleich ohnehin nicht reale Optionen reduziert werden müssten. Mainstreaming zugunsten der Lebensweltorientierung in den Hintergrund zu rücken und nur – wie es tatsächlich schon ist – als eine Option offenzuhalten, verringert vermutlich nur theoretisch die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsformen. Praktisch ist sie bisher nicht vorhanden, wie gezeigt wurde. Dabei könnte der Entwertung gleichwertiger Abschlüsse im Bildungsbereich aufgrund von Inflation durch eine inhaltliche Ausdifferenzierung begegnet und damit spezifische Lebenschancen eröffnet werden.

Der Nachteil dieser Option ist, dass so gesellschaftliche Machtstrukturen und damit erreichbare Lebenschancen nicht überwunden, sondern festgeschrieben werden, wie es zum Teil durch die non-formale Bildung geschieht (vgl. auch Jessen 1997:47). Der Kritik, dies würde die gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten vergrößern, sei entgegnet, dass auch das Gegenteil eintreten könnte, wenn jedes Kind das lernt, was seiner Lebenswelt und eigenen Fähigkeiten entspricht und damit spezifische Lebenschancen eröffnet werden können, so wie es auch Dahrendorf fordert.

Wenn die Gründe für die Schaffung eines parallelen non-formalen Systems im Wesentlichen in fehlenden Ressourcen und Mängeln des formalen Systems liegen und nicht in einem substantiell anderen, lebensweltorientierten Ansatz, stellt sich die Frage, ob es statt eines parallelen Systems nicht sinnvoller wäre, die beschriebenen Mängel zu beheben. Da die Angebote non-formaler Bildung durch ihre Existenz den Reformdruck vom formalen Schulwesen nehmen und kostengünstiger sind, ist mit der Behebung der Mängel im formalen System kaum zu rechnen. Es ist auch folgerichtig, zum Beispiel keine formale Schule einzurichten, wenn der Bedarf schon durch eine bestehende non-formale Schule bereits gedeckt ist. Denkbar wäre auch eine andere Umsetzung des Ansatzes der Grundbildungsstrategie, so dass bspw. im formalen System non-formale Unterrichtsmethoden eingeführt würden und non-formale Bildung die Infrastruktur der formalen Bildung nutzen könnte. Je stärker non-formale Bildung jedoch Empowerment der ‚Straßenkinder' zum Ziel hätte, desto stärker wäre mit politischer Gegenwehr zu rechnen.

Durch diese Erörterung von ‚Menschlicher Entwicklung' als Ziel von Bildung wird deutlich, was Sen als die Wechselwirkungen von sozialen, ökonomischen Chancen und politischer Freiheit beschreibt, die Verwirklichungschancen konstituieren. Rationale Entscheidungen, die als deviantes Verhalten stigmatisiert werden, fußen in fehlenden ökonomischen und sozialen Chancen und

politischen Freiheiten. Wenngleich sich Indien als weltgrößte Demokratie definiert, so zeigt die Theorie über die Beziehungen von Etablierten und Außenseitern doch deutlich, wie ungleich politische Partizipation und Macht verteilt sind. Allein, dass ein Drittel der Bevölkerung Kolkatas, das in Slums und auf der Straße lebt, nicht in der Lage ist, für sich zumindest elementare Zugänge und Anrechte auf ökonomische Freiheiten, soziale Sicherung und Einrichtungen politisch durchzusetzen, zeigt, wie stark diese Figuration in Kolkata zwischen Etablierten und Außenseitern ist.

Da die Beziehung zwischen Etablierten und Außenseitern in Indien sich über Jahrhunderte gefestigt hat und daher strukturell sehr stark verankert ist, erscheint die politische Legitimität für die Durchsetzung eines egalitären Bildungswesens mittelfristig gering. Lebens- und Verwirklichungschancen der Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata werden sich vor dem Hintergrund der theoretischen Erörterung nur erweitern lassen, wenn die politische Elite des Landes dies als ihr Interesse ansieht. Ihr Anspruch ist es, Indien als globale Macht aufzustellen und dabei vor China zu treten. Wie auch Sen ausführt, ist es dazu notwendig, die gesamte Bevölkerung mitzunehmen, um diese Herausforderung zu meistern. Neben einer politischen Priorisierung von Grundbildung insgesamt und der Bereitstellung entsprechender Ressourcen müsste eine Flexibilisierung des indischen Bildungssystems und der Bildungsinhalte weit über die bisherigen Bemühungen hinausgehen. Zudem müsste auch das private Bildungssystem der Etablierten einbezogen werden.

Literaturverzeichnis

ABELS, H. (2001): Interaktion, Identität, Präsentation. Wiesbaden

ANDRESEN, S. (2002): Kindheit. In: Schröer (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim

ASSMANN, J. (1988) Kollektives Gedächtnis und kollektive Identität. In: ders.: Kultur und Gedächtnis. Frankfurt

BAJPAI, A. (2003): Child Rights in India – Law, Policy and Practice. Oxford, New Delhi.

BAKSHI, P. M. (2001): The Constitution of India. New Delhi

BECK, U. (1996): Risikogesellschaft. Frankfurt/M.

BERGER, P. L./ LUCKMANN, TH. (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M.

BEYER, H. (1976): Indiens postkoloniales Bildungssystem. Zwischen Reform und kultureller Stagnation. Tübingen

BOMMER, B. (1993): Entwicklungslinien des Forschungsgebietes Urban-anthropologie. Bonn

BOSE, A.B. (2003): The State of Children in India. Promises keep. New Delhi

CHOUDHURY, S. (1987): Beggars of Kalighat. Calcutta

CINI Asha (1996): Annual Report. Calcutta

CLPOA (1999): Calcutta's Commitment To Street Children. Calcutta

COOMBS, Ph. H. / AHMED, M. (1974): Attacking rural poverty. How Non-formal Education can help. Forschungsbericht des International Council for Educational Development. Baltimore

DAHRENDORF, R. (1979): Lebenschancen. Frankfurt/M.

DATTA, A./ LANG-WOJTASIK, G. (Hrsg.) (2002): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt/M.

DENGLE, R. (1997): Ramnagari, Balute und Er: Ansichten eines Kastenlosen. In: Turk H./ Bhatti, A.: Kulturelle Identität. Berlin

DUMONT, Luis M. (1976): Gesellschaft in Indien. Die Soziologie des Kastenwesens. Wien

EDER, F. u. a. (1994): Schule als Lebenswelt In: Wilk, L.: Kindliche Lebenswelten. Opladen

ELIAS, N. (1987): Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt/M.

ELIAS, N. (1993): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt/M.

ERLL, A. (2005): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Stuttgart.

EYERMAN, R. (2004) Cultural Trauma. Slavery and the Formation of African American Identity. In: Alexander, J. C. u. a.: Cultural Trauma and Collective Identity. Berkeley.

GARG, B. (2012): Sarva Shiksha Abhiyan. An Assessment. New Delhi

GEERTZ, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.

GEHRKE, U. (1975): Typisierungen und abweichendes Handeln. In: Brusten u. a. Stigmatisierung. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Bd. 1. Neuwied u. a.

GEISSLER (1994): Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland. Stuttgart

GLATZER W./ OSTNER, I. (1999): Deutschland im Wandel. Sozialstrukturelle Analysen. Opladen

GOETZE, D. (1992): Culture of Poverty – eine Spurensuche. In: Leibfried, St. u.a.: Armut im modernen Wohlfahrtsstaat. Opladen

GOFFMAN, E. (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M.

GOTTOWIK, V. (1997): Konstruktionen des Anderen. Clifford Geertz und die Krise der ethnographischen Repräsentation. Berlin

GOVERNMENT OF INDIA 2001 http://censusindia.gov.in/Census_Data_2001/Census_data_finder/Census_Data_Finder.aspx, Abruf am 29.09.2015

GOVERNMENT OF INDIA (2010): West Bengal Development Report 2010, Planning Commission. New Delhi

GOVERNMENT OF INDIA (2011a): Census of India 2011. Link: http://censusindia.gov.in/2011-common/censusdataonline.html, Abruf am 29.09.2015

GOVERNMENT OF INDIA (2011b): India Human Development Report 2011. Towards Social Inclusion. New Delhi

GOVERMENT OF WEST BENGAL (1993): State Plan Of Action For Children. Calcutta

GROSS, PETER (2005): Multioptionsgesellschaft. Frankfurt/M

GRUNDER, H.-U. (2001): Schule und Lebenswelt. Münster

GRUNDMANN, M. u.a. (2004): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden

HAQ (2001a): India's Children and The Union Budget – Children's Budget. New Delhi

HAQ (2001b): India's Children and The Union Budget – Child Health. New Delhi

HAQ (2001c): India's Children and The Union Budget – Child Development. New Delhi

HAQ (2001d): India's Children and The Union Budget – Elementary Education. New Delhi

HAQ (2001e): India's Children and The Union Budget – Child Protection. New Delhi

HEINTZ, P. (1957): Soziale Vorurteile. Berlin

HEINRICHS, J.-H. (2008): Capabilities: Egalitaristische Vorgaben einer Maßeinheit. In: Otto, Hans-Uwe und Holger Ziegler (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden

HOHMEIER, J. (1975): Stigmatisierung als sozialer Prozeß: In: Brusten u. a.: Stigmatisierung. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Bd. 1. Neuwied u. a.

HOMFELDT, H. G. (1974): Stigma und Schule. Düsseldorf

IPER (1992): Street Children of Calcutta. A Situational Analysis. Calcutta

IPER (2000a): Annual Report 1999-2000. Calcutta

IPER (2000b): Report on Evaluation of the Project on IPSC. Calcutta

JESSEN, W. (1997): Kinder zwischen Arbeit und Schule. Kinderarbeit in Indien und mögliche bildungspolitische Maßnahmen zur Konfliktlösung. Diss. Mikroedition. Hamburg

KAKAR, S. (1988): Kindheit und Gesellschaft in Indien – eine psychoanalytische Studie. Frankfurt/M.

KÜHNER, A. (2002): Kollektive Traumata. Eine Bestandsaufnahme. Berghof Report Nr. 9. Berghof Forschungszentrum für konstruktive Konfliktbearbeitung, Link: http://www.christian-buettner.de/efh/lehre/texte/kuehner.pdf, letzter Zugriff 29.09.2015

LANG-WOJTASIK, G. (2001): Bildung für alle! Bildung für alle? Zur Theorie non-formaler Primarbildung am Beispiel Bangladesch und Indien. Münster

LANG-WOJTASIK, G. (2002): Education for All by 2015!? Proshika und Social Work and Research Centre als Beispiele nicht-staatlicher Bildung. In: Datta, A. und Lang-Wojtasik G. (Hrsg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt/M.

LENZEN, D. (1985): Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek

LEWIS, O. (1958): Village Life in Northern India. New York

LEWIS, O. (1959): Five Families. Mexican Case Studies in the Culture of Poverty. New York

LIEBEL, M. (1997): Kinderrechte und soziale Bewegungen arbeitender Kinder in Lateinamerika. In: Adick, Ch. (1997): Straßenkinder und Kinderarbeit. Sozialisationstheoretische, historische und kulturvergleichende Studien. Frankfurt/M.

LIEBEL, M. (2000): Straßenkinder gibt es nicht. In: Overwien, B. (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Frankfurt/M., S. 128-141

LIPP, W. (1975): Selbststigmatisierung. In: Brusten u. a.: Stigmatisierung. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen, Bd. 1, Neuwied u. a.

MACK, W. (2003): Schule, Stadtteil, Lebenswelt: eine empirische Untersuchung. Opladen

MELZER, W. (1987): Familie und Schule als Lebenswelt. Zur Innovation von Schule durch Elternpartizipation. Weinheim

MENSKI, W. F. (1986): Zur Sozialisation des Kindes bei den Hindus. In: Martin, J. u.a.: Zur Sozialgeschichte der Kindheit. München

MERTON, R. K. (1995): Soziologische Theorie und soziale Struktur. Berlin, New York

MISTRY, S.P. (1998): Non-Formal Education. An Approach to Education for All. New Delhi

MOORHOUSE, G. (1983): Calcutta, the city revealed. London

NAMBISSAN, G. B. (2003): Educational deprivation and primary school provision: a study of providers in the city of Calcutta. Brighton

NATIONAL UNIVERSITY OF EDUCATIONAL PLANNING AND ADMINISTRATION (2015): Elementary Education in India. Where do we stand? District Report Cards 2013/14 Volume II. New Delhi

POPPER, K. (1952): The Open Societies and its Enemies. London

PRANTIK (2000): Annual Report (1999-2000). Calcutta

PRANTIK (2003): Annual Report (2002-2003). Calcutta

PRATICHI (2002): The Delivery of Primary Education. A Study in West Bengal. Delhi

QUIGLEY, D. (1993): Is Caste an Orientalist Construct, In: Ders.: The Interpretation of Caste. Oxford, S. 12-20

RAMPAL, A. (2000): Education for Human Development in South Asia. Economic and Political Weekly. Link: http://www.academia.edu/1919829/Education_for_human_development_in_South_Asia

RODEMERS, J. (1986): Wohnort und Lebenschancen. Frankfurt/M.

ROMMELSPACHER, Th. (1989): Kultur – Subkultur – Kultur der Armut? In: Breckner I. u.a.: Armut im Reichtum. Bochum

SCHÜTZ, A./ LUCKMANN, Th. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz

SEN, A. (2002): Ökonomie für den Menschen. München

SRG – REPORT (1999): Calcutta's Deprived Urban Children. A Survey. Calcutta

STOJANOV, K. (1999): Gesellschaftliche Modernisierung und lebensweltorientierte Bildung. Weinheim

TUMANI, V. (2002): Traumatherapie bei ethnischen Minoritäten. In: Özkan, I. u. a.: Trauma und Gesellschaft. Göttingen

UNESCO (1990): World declaration on Education for All and framework for action to meet basic learning needs. Paris. Link: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf, Abruf 27.09.2015

UNESCO (2000): Education for All: Meeting our Collective Commitments Adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal, 26-28 April 2000, Paris. Link: http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/dakar_aktionsplan.pdf

UNESCO (2014): Teaching and Learning. Achieving quality for All. EFA Global Monitoring Report 2013/2014. Paris

UNESCO (2015): EFA Global Monitoring Report. Education for All 2000-2015. Achievements and Challenges. Paris

UNDP (2004): Bericht über die menschliche Entwicklung 2004. Kulturelle Freiheit in unserer Welt der Vielfalt. Bonn

UNICEF (1996): The State of the Children 1997. Frankfurt/M.

UNICEF (2008): Reaching the MDGs in south Asia. An inventory of public policies to overcome social exclusion. New York, Link: http://www.unicef.org/Reaching_the_MDGs_in_South_Asia.pdf

VOLKAN, V. D. (2000) Das Versagen der Diplomatie. Zur Psychoanalyse nationaler, ethnischer und religiöser Konflikte. Gießen

VOLL, K. (1999): Against Child Labour. Indian and International Dimensions and Strategies. New Delhi

VOLL, K. (2002): Kinderarbeit in Indien – Kritische Bilanz und Perspektiven. In: Holm, K.: Kindheit in Armut – weltweit. Opladen

WIEVIORKA, M. (2003): Kulturelle Differenzen und kollektive Identitäten. Hamburg

Abkürzungsverzeichnis

BSP	Bruttosozialprodukt
CDC	Children in Difficult Circumstances; bezeichnet Kinder in schwierigen Situationen wie Straßenkinder, Kinderarbeiter, Waisenkinder, etc.
CLPOA	City Level Plan of Action for Street and Working Children in Kolkata
CPI(M)	Communist Party of India (Marxist)
DISE	District Information System for Education
DPEP	District Primary Education Programme
DPSC	District Primary School Council
HDI	Human Development Index; dieser Index misst Entwicklung im Gegensatz zum Bruttosozialprodukt nicht nur in Bezug auf die Wirtschaftsleistung, sondern in Bezug auf unterschiedliche Parameter, die als konstitutiv für Verwirklichungschancen entwickelt wurden, Messinstrument für ‚Menschliche Entwicklung'
ICDS	Integrated Child Development Services
IPSC	Integrated Programme for Street Children, Programm der Unionsregierung zur Förderung von Straßenkindern von 1992, zuständig ist das Ministerium MDJE, vormals MSJD
NGO	Non-Governmental Organisation, Nichtregierungsorganisation
KMDA	Kolkata Metropolitan Development Authority
KMA	Kolkata Metropolitan Area (Ballungsgebiet Kolkata)
KMC	Kolkata Metropolitan Corporation (Stadtverwaltung Kolkatas)
KMD	Kolkata Metropolitan District
MHRD	Ministry of Human Resource Development, zuständiges Ministerium für Bildung auf Unionsebene
MLL	Minimum Levels of Learning
MSJE	Ministry of Social Justice and Empowerment, zuständiges Ministerium für Empowerment und Versorgung benachteiligter Gruppen auf Unionsebene

NAECL	National Authority for Elimination of Child Labour, Behörde der Unionsregierung seit 1994
NCERT	National Council of Educational Research and Training
NCLP	National Child Labour Projects, in Verantwortung des Unionsministeriums Ministry of Labour
NPE	New Policy of Education
OBC	Other Backward Classes
SC	Scheduled Castes: registrierte bzw. eingetragene Kasten, die in bestimmten staatlichen Programmen bevorzugt behandelt werden können
ST	Scheduled Tribes: registrierte bzw. eingetragene Stämme, die in bestimmten staatlichen Programmen bevorzugt behandelt werden können
SRG	State Resource Group on the Education of Deprived Urban Children, in West-Bengalen
SSA	Sarvo Shiksha Abhiyan Programme, Unionsprogramm zur Unterstützung der Grundschulbildung (seit 2000)
SSP	Shikshalaya Prakalpa, nicht-staatliches, non-formales Bildungsprogramm in Kolkata
UEE	Universal Elementary Education, Unionsstrategie von 1992 als Reaktion auf die UNESCO-Strategie ‚Education for All'
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation
UPE	Universal Primary Education, Teil der Strategie UEE von 1992
WBBPE	West Bengal Board of Primary Education

Sebastian Ludwig studierte Politikwissenschaft (Diplom) am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin mit dem Zusatz Erziehungswissenschaft. Anschließend absolvierte er als Aufbaustudium den „European Master in Intercultural Education“ und promovierte am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie. Sein Betreuer war Prof. Dr. em. Christoph Wulf und sein Zweitgutachter Prof. Dr. em. Richard Münchmeier vom Arbeitsbereich Sozialpädagogik.

Schon während seines Studiums absolvierte er mit Unterstützung der ehem. Carl-Duisberg-Gesellschaft ein entwicklungspolitisches Praktikum in Kalkutta. Nachdem er zunächst ein Stipendium des Ev. Studienwerkes Villigst erhalten hatte, beendete er dieses zugunsten einer Stelle als Referent für Flüchtlingsarbeit und Asylpolitik beim Bundesverband der Diakonie, der Diakonie Deutschland in Berlin. Neben Vollzeitjob und Familie beendete er diese Dissertation erfolgreich mit „magna cum laude“.

Chancengleichheit wird als normatives Erfordernis demokratischer Gesellschaften und von Entwicklung gesehen, ist aber bisher in keinem Land erreicht. Die Abhängigkeit der Bildungs- und damit Lebenschancen von der sozialen Herkunft ist Gegenstand etlicher Studien. Ludwig untersucht mittels einer soziologischen Erörterung und qualitativen Erhebung, inwiefern das Ziel der UNESCO-Bildungsstrategie ‚Education for All', zur ‚Menschlichen Entwicklung' beizutragen, erreicht werden kann.

Zur Beantwortung dieser Frage wird zunächst die hinter dem ‚Human Development Index' stehende Theorie der Capabilities von Amartya Sen genutzt, um sie mit Dahrendorfs Theorie der Lebenschancen, die eine Funktion von Optionen und Ligaturen ist, zu verbinden. Ligaturen können ihrerseits mit der Theorie der Lebenswelt (Schütz/Luckmann) aus der Perspektive des Einzelnen und der Theorie über die Beziehung von Etablierten und Außenseitern (Norbert Elias) als einer Theorie über Auseinandersetzung gesellschaftlicher Gruppen um Macht konkretisiert werden. Das sich ergebende Bild zeigt, inwiefern Bildung, Macht und Lebenswelt sich gegenseitig und die ‚realen Chancen', wie Sen sie nennt, bedingen.

Vor diesem theoretischen Hintergrund wurde in einer empirischen Fallstudie untersucht, welchen Einfluss institutionelle Bildung auf den biographischen Werdegang von Straßen- und SlumbewohnerInnen in Kolkata hatte. Um die individuellen Erfahrungen zu erfassen, wurden fokussierte Interviews mit jungen Frauen, die Bildungsangebote im Rahmen von ‚Education for All' genutzt haben, durchgeführt. Die Interviews, die vor dem theoretischen Hintergrund analysiert wurden, zeigen, inwiefern sowohl die Bildungsinhalte als auch die Rahmenbedingungen verbessert werden sollten, um Verwirklichungschancen zu erweitern und damit mehr ‚Menschliche Entwicklung' zu ermöglichen.

Logos Verlag Berlin

ISBN 978-3-8325-4880-3