

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

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 Dahrendorf⁶ 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. Wenn gleich 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