

STRUKTUREN DER BENACHTEILIGUNG IM ZUGANG ZU BILDUNG VON JUGENDLICHEN – INTERNATIONALE PERSPEKTIVEN

Nadja Lobner

Zentrum für Ethik und Armutforschung der Universität Salzburg

Annotations:

Лобнер Надя. Структури дискримінації в доступності освіти для молоді: міжнародні перспективи

На підставі явища невідвідування шкільних занять соціально незахищеною молоддю осмислюються структурні умови, що призводять до соціальної ізоляції в системах освіти, а отже, репродукують бідність. Критикується прийнята в суспільстві теза, що рівень бідності можна знизити завдяки освіті: вести мову про подолання бідності за допомогою освіти можна за умови, що освітні системи та установи будуть доступними для всіх і запобігатимуть соціальної ізоляції. Критично оцінюється принцип можливостей, розглядається явище пропуску навчальних занять і відмова від участі в суспільному житті, робиться спроба системного опису відношень в освітніх системах, які (ре)продукують ізоляцію.

Лобнер Надя. Структуры дискриминации в доступности образования для молодежи – международные перспективы

На основании непосещения школьных занятий социально незащищенной молодежью осмысливаются структурные условия, приводящие к социальной изоляции в системах образования, а следовательно, репродуцирующие бедность. Критикуется принятый в обществе тезис, что уровень бедности возможно снизить благодаря образованию: говорить о преодолении бедности посредством образования можно при условии, что образовательные системы и учреждения будут доступны для всех и смогут предотвращать социальную изоляцию. Критически оценивается принцип возможностей, рассматривается явление пропуска учебных занятий и отказ от участия в общественной жизни, делается попытка системного описания отношений в образовательных системах, которые (ре)продуцируют изоляцию.

Lobner Nadja. Structures of discrimination as for education availability for young people – international prospects

Studying the phenomenon of staying away from classes by socially disadvantaged youth the author is pondering over the structural conditions resulting in social isolation in education systems and, therefore, reproducing poverty. The article criticizes a socially accepted statement that the level of poverty can be reduced with the help of education: to speak of overcoming poverty with the help of education is possible on condition that education systems and institutions are available for everybody and prevent social isolation. The author gives a critical assessment of the principle of opportunities, studies the phenomenon of staying away from classes and refusing to take part in social life; an attempt of system description of relations in education systems which reproduce isolation has been made.

Key words:

доступність освіти, соціально незахищена молодь, бідність, дискримінація, соціальна ізоляція, принцип можливостей.

доступность образования, социально незащищенная молодежь, бедность, дискриминация, социальная изоляция, принцип возможностей.

availability of education, socially disadvantaged youth, poverty, discrimination, social isolation, principle of opportunities.

1. Einleitung

Dort, wo Menschen in widrigen Umständen leben, reicht die bloße Bereitstellung von Ressourcen für die Erziehung und Bildung nicht aus, sondern genau dort spielt Partizipation bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen und Bildungssystemen, eine Schlüsselrolle. Für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die Bildungseinrichtungen besuchen, sind diese Einrichtungen jene Orte, an denen sie lernen, was es bedeutet, an der Öffentlichkeit zu partizipieren. Die Art und Weise, wie die Interaktion zwischen Lehrer/inne/n, Schüler/inne/n und Eltern untereinander gestaltet ist, zeigt, wie es um die Machtverhältnisse und sozialen Strukturen im Bildungssystem steht. Wenn es jungen Menschen an Partizipationsmöglichkeiten fehlt oder sich diese als Pseudopartizipation erweisen, erlernen sie durch subtile Mechanismen, was Vergesellschaftung und soziale Kontrolle bedeuten. In diesem Zusammenhang sind auch die Prozesse von Inklusion und Exklusion zu verstehen: Wenn Menschen in Bildungssystemen erfahren, dass die Anerkennung als Mensch nichts Selbstverständliches ist, sondern dass man über bestimmte materielle Dinge verfügen

oder bestimmte Leistungen erbringen muss, um von Gleichaltrigen oder Lehrer/inne/n anerkannt zu werden, dass Bildungseinrichtungen Orte der Angst (Kaiser 1983), der Lernblockaden, Stresssituationen und Misserfolge sind, so braucht es keine Nachhilfestunden, um diese Probleme nachhaltig zu lösen, sondern eine grundlegende Veränderung des Bildungssystems.

Der vorliegende Text zeigt deshalb ausgehend vom Phänomen der Schulverweigerung bei sozial benachteiligten Jugendlichen die strukturellen Bedingungen auf, die innerhalb von Bildungssystemen zu sozialer Exklusion führen und auf diese Weise Armut (re-)produzieren. Die grundlegende Kritik, die in diesem Text geübt wird, richtet die Aufmerksamkeit auf die meist vorschnell akzeptierte Prämisse, dass Armut durch Bildung vermindert bzw. verhindert werden könne.¹ Wie

¹ Der bildungspolitische Slogan „Bildung schützt vor Armut“ steht im Widerspruch zu empirischen Ergebnissen, zu dem ein von der ÖAW gefördertes Forschungsprojekt im Bereich der partizipativen Armutforschung kam, das - assoziiert mit dem Zentrum für Ethik und Armutforschung – an der Universität Salzburg von 2005 bis 2008 durchgeführt wurde

empirische Daten aus der partizipativen Armutsforschung mit Jugendlichen (Holztrattner/Lobner/Zenz 2011) zeigen, müssen Bildungssysteme und Bildungsinstitutionen so gestaltet sein, dass sie inklusiv wirken und soziale Ausgrenzung vermeiden, damit von einer armutsbekämpfenden Wirkung durch Bildung gesprochen werden kann.

In diesem Text erfolgt deshalb zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Fähigkeitsansatz, um anschließend in Abschnitt 2 auf das Phänomen Schulverweigerung bzw. Partizipationsverweigerung einzugehen. Der darauffolgende Abschnitt 3 bemüht sich um eine systematische Deskription von Verhältnissen in Bildungssystemen, die Exklusion (re-)produzieren. Um die negativen Auswirkungen dieser Verhältnisse zu verdeutlichen, wird ein good-practice-Beispiel aus der Bildungslandschaft als kontrastierendes Beispiel dargestellt. Hiermit wird sichtbar, wie in der Praxis eine Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten und eine Erweiterung der Fähigkeiten in Zusammenhang stehen und Hand in Hand gehen. In Abschnitt 5 wird schließlich der Frage nachgegangen, wie eine auf empirischen Ergebnissen beruhende, jugendzentrierte Armutsdefinition zu einem tiefergehendem Verständnis des Phänomens „Schulverweigerung“ beitragen kann.

2. Der Fähigkeitsansatz in der Armutsforschung und seine Relevanz für Bildungssysteme

Der Fähigkeitsansatz bzw. *capability approach*, der seit einiger Zeit in der Armutsforschung Beachtung findet, ist der Ausgangspunkt meiner Überlegungen über Strukturen der Benachteiligung im Zugang zu Bildung von Jugendlichen. Denn: Orientiert man sich am Fähigkeitsansatz, ist Armut als Mangel an Fähigkeiten und Verwirklichungschancen (*deprivation of capabilities*) zu definieren. Dadurch wird das Leben der Betroffenen direkt berücksichtigt und es werden jene Verzerrungen vermieden, die entstehen, wenn man Armut ausschließlich über ein zu geringes Einkommen, das Verfügen über zu wenige Güter oder subjektives Glücksempfinden charakterisiert. Durch den Fähigkeitsansatz wird es möglich, Mangelsituationen anders zu betrachten, indem man die Abwesenheit intrinsisch wertvoller Verwirklichungsmöglichkeiten in den Fokus rückt. So ist zum Beispiel ein geringes Einkommen in der Tat oft ein wichtiger Bestandteil des Problems, kann aber bei weitem nicht alleine für die Armutssituation verantwortlich gemacht werden. Armut wird auf Grundlage des Fähigkeitsansatzes als multidimensionales Phänomen gesehen und liefert wertvolle Einsichten für die Armutsforschung. (Graf 2011b, 100 ff.) Aus diesem Grund bildet er den theoretischen Rahmen für den vorliegenden Artikel

über Strukturen der Benachteiligung im Zugang zu Bildung. Der Zugang zum Bildungssystem ist, so der Begründer des Fähigkeitsansatzes Amartya Sen, eine der *instrumentellen Freiheiten* bzw. eine *gesellschaftlich bedingte Chance* und damit ein zentraler Begriff in der Armutsbekämpfung. Amartya Sen hebt in seinen Überlegungen hervor, dass es nötig ist, eine Vielzahl an Informationen über das tatsächliche Leben von Menschen zu beachten. Um die angesprochenen Informationen begrifflich fassen zu können, verwendet Sen zwei Kategorien. Als Funktionsweisen (*functionings*) bezeichnet er Zustände (*beings*) und Aktivitäten (*doings*) von Menschen. Ausreichend ernährt zu sein, sich einer guten Gesundheit zu erfreuen oder Partizipation sind Beispiele für Funktionsweisen und konstituieren das menschliche Leben. Darüber hinaus betrachtet Sen die Freiheit des Einzelnen, das Leben führen zu können, für das er sich nach eingehenden Überlegungen entscheidet, für ausschlaggebend. Um dies zu präzisieren, verwendet Sen den Begriff der Fähigkeit (*capability*). Der Begriff „Fähigkeit“ bezieht sich dabei auf die Lebensweisen, die einer Person tatsächlich offenstehen. (Graf 2011a, 21) Die Fähigkeiten einer Person hängen jedoch von äußeren Gegebenheiten ab und können auch als *Verwirklichungschancen* bezeichnet werden. (Graf 2011b, 94) Die Verwirklichungschancen bilden die Voraussetzung, um das Leben führen zu können, das man führen möchte und das tun zu können, was man als wertvoll und wichtig erachtet. (Kesselring 2003, 88-92) Funktionsweisen zeichnen sich dadurch aus, dass sie faktisch umgesetzt sind, wohingegen Fähigkeiten mit der Option einhergehen, zwischen verschiedenen Möglichkeiten auswählen zu können. (Sen 1993, 38-39). Versteht man Verwirklichungschancen als die umfassenden Fähigkeiten und Freiheiten, ein Leben nach eigenen Lebensplänen zu führen, so sind Fähigkeiten gemeint wie zum Beispiel: frei sein von vermeidbaren Krankheiten, soziale Kontakte pflegen, am gesellschaftlichen Leben teilnehmen, sich ohne Scham in der Öffentlichkeit zeigen. Materielle Ressourcen sind im Fähigkeitsansatz ein Mittel, um die Möglichkeit zu haben, ein gutes Leben führen und jene Dinge tun zu können, die man als wertvoll erachtet. (Graf 2011b, 95) Demnach ist es die Verpflichtung einer Gesellschaft, die Gleichbehandlung ihrer Mitglieder durch die Schaffung gleicher Grundfähigkeiten zu garantieren. Armut wird bei Sen als Mangel an Verwirklichungschancen interpretiert, der den Individuen bestimmte prinzipielle Chancen, um grundlegende Funktionen zu erreichen, verwehrt. (Sen 1987, 36; Ruggeri 2003; Arndt 2006, 8) Die gleiche Verteilung der Verwirklichungschancen ist dabei wesentlich und nicht so sehr, was Einzelne aus diesen Möglichkeiten machen. Sen identifiziert den Unterschied im Lebensstandard verschiedener

Individuen durch den Vergleich der Freiheit, tatsächlich vorhandene Möglichkeiten wählen zu können. Demnach wäre es nicht zulässig, von der Verwirklichung dieser Möglichkeiten auszugehen, da diese auch immer vom Willen eines Individuums abhängen. (Leßmann 2007)

Auch Martha C. Nussbaum beschäftigt sich in ihren Ausführungen über eine Theorie des Guten mit der Aufgabe, politische Systeme und Gesellschaftsordnungen so zu gestalten, dass sie Menschen ein reichhaltiges und erfülltes Leben zu führen ermöglichen. Sie stimmt mit Amartya Sen überein, dass es ein zentrales Ziel politischer Planung sein soll, die Bürgerinnen und Bürger dazu zu befähigen, zentrale menschliche Tätigkeiten auszuüben und stellt eine zehn Punkte umfassende Liste menschlicher Grundfähigkeiten zusammen. (Nussbaum 1999, 200 ff.) Doch Martha Nussbaum kritisiert Sen hinsichtlich seiner Unterlassung, universale normative Aussagen zu treffen, wodurch der Fähigkeitenansatz mit ethischen Positionen vereinbar sei, die als verwerflich angesehen und auch von internationalen Konventionen verurteilt werden. Genau das kann in der Armutsbekämpfung und Armutsforschung – und hier im Besonderen in der Entwicklungsforschung – zu Problemen führen, da man mit einer Vielfalt von Moralvorstellungen von Menschen verschiedener Kulturen und Traditionen und unterschiedlichen Werten und Normen sowie Vorstellungen von einem guten Leben konfrontiert ist.² Aus diesem Grund versucht Nussbaum, universale ethische Standards in den Fähigkeitenansatz zu integrieren und entwirft eine Liste an Grundfähigkeiten, die für jede Person von Bedeutung sind und daher von jedem Staat geschützt und gefördert werden sollen. (Nussbaum 2000, 74; Graf 2011a, 23 f.; Graf 2011b, 97) Nussbaum argumentiert, dass sich diese Grundfähigkeiten aus einer kantischen Idee der Menschenwürde ableiten lassen und auf transkulturelle Zustimmung stoßen. (Nussbaum 2000, 72; Graf 2011a, 24; Graf 2011b, 97) In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass Nussbaum ihre Liste als Vorschlag versteht, der diskutiert werden muss und abgeändert werden kann. Sie betont, dass es sich um Fähigkeiten und nicht Funktionsweisen handelt, weshalb der Staat zwar die Bedingungen schaffen soll, damit alle Fähigkeiten der Liste ausgeübt werden können, aber ob man tatsächlich davon Gebrauch macht unterliegt der

Entscheidung jedes Einzelnen. (Graf 2011b, 97 f.) In Punkt vier führt Nussbaum folgende Fähigkeiten an: „Die Fähigkeit, die Sinne zu benutzen, sich etwas vorzustellen, zu denken und zu schlussfolgern – und dies alles auf jene ‘wahrhaft menschliche’ Weise, die von einer angemessenen Erziehung und Ausbildung geprägt und kultiviert wird, die Lese- und Schreibfähigkeit sowie grundlegende mathematische und wissenschaftliche Kenntnisse einschließt, aber keineswegs auf sie beschränkt ist; die Fähigkeit, im Zusammenhang mit dem Erleben und Herstellen von selbstgewählten religiösen, literarischen, musikalischen etc. Werken und Ereignissen die Vorstellungskraft und das Denkvermögen zu erproben; die Fähigkeit, sich seines Verstandes auf Weisen zu bedienen, die durch die Garantie der politischen und künstlerischen Meinungsfreiheit und die Freiheit der Religionsausübung geschützt werden; die Fähigkeit, angenehme Erfahrungen zu machen und unnötigen Schmerz zu vermeiden.“ (Nussbaum 1999, 200 ff.; Nussbaum 2010; Graf 2011b, 98) Eine Regierung soll gemäß Nussbaum anstreben, die sozialen Grundlagen zu schaffen, damit alle Menschen alle Fähigkeiten entwickeln können. Insofern hat die Politik also nicht nur Ressourcen für die Erziehung und Bildung bereitzustellen, sondern sie muss ein Erziehungs- und Bildungswesen schaffen, das Heranwachsende und Erwachsene in die Lage versetzt, alle Fähigkeiten auszubilden, die notwendig sind, um ein gutes Leben bzw. um ein Leben von Lebensqualität zu führen. Politik muss die Grundfähigkeiten jedes Menschen bis zu einem gewissen Grad garantieren. Erst eine bestimmte Schwelle an Entfaltungsmöglichkeiten wird der Menschenwürde gerecht. Leben die Gesellschaftsmitglieder „systematisch unter dieser Schwelle, ist dies laut Nussbaum ungerecht, tragisch und ein dringender Grund für staatliches Handeln.“ (Graf 2011b, 100)

Sedmak definiert den Begriff „Fähigkeit“ als „Vermögen, einen Sachverhalt kausal zu beeinflussen“ bzw. als das „Vermögen, Möglichkeiten zu erschließen, Möglichkeiten zu transformieren und Möglichkeiten zu realisieren. (...) Eine Fähigkeit ist das Vermögen, eine Möglichkeit in eine Wirklichkeit zu überführen. In diesem Sinne hat Fähigkeit mit der Eröffnung eines Handlungsraumes zu tun; mit der Eröffnung eines Spielraums, innerhalb dessen Handlungsmacht ausgeübt werden kann.“ (Sedmak 2011, 29) Hier wird auch die Brücke zur Armutsforschung sichtbar: Fähigkeiten auf der subjektiven Ebene sind auf Bedingungen, die über das Subjekt hinausgehen, angewiesen. Ein Zugang zu Möglichkeiten ist immer mit einem Zugang zu Ressourcen verbunden. Fähigkeiten und Ressource sind insofern miteinander verschränkt, indem ein Mensch über Fähigkeiten verfügen kann, mit denen er sich Ressourcen erschließen kann. Mit diesen Ressourcen kann er dann weitere Fähigkeiten

² Häufig wird davon ausgegangen, dass es unverträgliche Systeme moralischer Normen gebe, von denen keines auf objektive Weise bevorzugt gerechtfertigt werden könne. Demnach sei jede Gemeinschaft für ihre eigenen Wertvorstellungen verantwortlich und eine Einmischung von Mitgliedern anderer Normgemeinschaften nicht legitim. Nussbaum sieht in dieser kulturellrelativistischen Zugangsweise allerdings eine Gefahr, da man dadurch gezwungen wird, Positionen der Unterdrückung zu tolerieren. Darüber hinaus ist es nur eingeschränkt möglich, Größen wie Lebensqualität, Entwicklung oder Armut zwischen verschiedenen Wertgemeinschaften anzustellen. Armutsreduzierende oder entwicklungspolitische Maßnahmen kommen somit in vielen Fällen einem ethischen Imperialismus gleich, der Gemeinschaften externe, meist westliche Wertvorstellungen, aufzwänge. (Graf 2011, 97)

realisieren. Menschen, die über einen eingeschränkten Zugang zu Fähigkeiten verfügen – zum Beispiel, weil Ressourcen vorenthalten werden oder weil der Zugang zu Fähigkeiten zweiter Ordnung erschwert ist – sind in bestimmten Situationen sozial verwundbar, die ihnen die Fähigkeiten, über die sie verfügen, absprechen oder abhandeln lassen. (Sedmak 2011, 33) In seiner Kritik am Fähigkeitenansatz schreibt Sedmak davon, dass Fähigkeiten verankert seien. „Eine Fähigkeit tritt nicht isoliert, sondern im Rahmen eines Bündels von Fähigkeiten auf.“ (Sedmak 2011, 36) Auf die Erkenntnis, dass Fähigkeiten gewertet werden und unterschiedlichen sozialen und kulturellen Wert haben, spielt in der Beschäftigung mit Diskriminierungen in Bildungssystemen eine wichtige Rolle. Nicht alle Fähigkeiten werden im sozialen, kulturellen und politischen Raum im selben Ausmaß wertgeschätzt. (Sedmak 2011, 37 ff.) Im Zusammenhang mit Bildung müssen auch andere Eigenschaften von Fähigkeiten beachtet werden: Fähigkeiten sind dynamisch, das bedeutet, Fähigkeiten können sich entwickeln oder verkümmern. Fähigkeiten sind außerdem kompetitiv; sie konkurrieren miteinander. Einzelne Fähigkeiten können nicht in derselben Intensität gepflegt werden. (Sedmak 2011, 40) Clemens Sedmak schlägt daher vor, den Begriff „Fundamentalfähigkeiten“ einzuführen, unter denen Schlüsselfähigkeiten zu verstehen sind. Es handelt sich dabei um Fähigkeiten, die Grundlagen für den guten Umgang mit Fähigkeiten sind. Es lassen sich Fähigkeiten erster und zweiter Ordnung unterscheiden. Fähigkeiten erster Ordnung beziehen sich auf das Vermögen, Situationen zu transformieren, während Fähigkeiten zweiter Ordnung die Eigenschaft haben, Fähigkeiten verändern zu können. Schlüsselfähigkeiten sind demnach Fähigkeiten zweiter Ordnung, denn sie erschließen uns den Zugang zu weiteren Fähigkeiten. Sedmak stellt die Frage, welche Fähigkeiten zweiter Ordnung als Fundamentalfähigkeiten ausgewiesen werden können und kommt zu der Erkenntnis, dass Fundamentalfähigkeiten Fähigkeiten sind, die die Arbeit an Identität ermöglichen bzw. Identitätsarbeit verrichten lassen. (Sedmak 2011, 42 ff.) Fundamentalfähigkeiten sind demnach a) Selbstreflexionsfähigkeit für den Aufbau von Besonderheit, b) Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit als Fundamentalfähigkeit für den Aufbau von Handlungsraum, c) Freundschaftsfähigkeit für Zugehörigkeit, d) Fragefähigkeit für den Aufbau von Welttheorie und e) Anteilnahmefähigkeit für den Aufbau von besonderem Engagement. (Sedmak 2011, 48)

3. Partizipation und

Partizipationsverweigerung: Von der Weigerung, sich bilden zu lassen

Erziehungsprozesse sind, so Sedmak, dazu aufgefordert, Fundamentalfähigkeiten zu kultivieren. (Sedmak 2011, 49) Doch was geschieht, wenn sich Jugendliche weigern, an diesen Erziehungsprozessen teilzunehmen? Die Weigerung, sich bilden zu lassen, wird in der pädagogischen Fachliteratur mit verschiedenen Begriffen gefasst. „Schuleschwänzen“ ist der umgangssprachliche Ausdruck für „Schulverweigerung“ oder „Schulabsentismus“. Schulabsentismus kann zum Schulabbruch führen, was allgemein als problematisch betrachtet wird. Die Lösungs- und Interventionsvorschläge setzen meist auf der Mikroebene und der Mesoebene an (Kittl-Satran 2006; Thimm 2000; Oehme 2007; Ricking et al. 2009) und konzentrieren sich dabei auf die Beziehung Schüler/in, Eltern, Peer Group, Schule und Arbeitsmarkt. Dass die Makroebene für junge Menschen ein Motiv für Partizipationsverweigerung sein könnte, wird weder in den empirischen Studien noch in den theoretischen Überlegungen über Schulabbruch und Schulabsentismus in Betracht gezogen. Armut wird nicht als Ursache für Schulabsentismus, obwohl sich in den empirischen Daten zeigt, dass konfliktgeladene Beziehung zu den Eltern und/oder unzureichende Unterstützung durch die Eltern Ursachen sind. (Kittl-Satran 2006, 159) Die empirischen Ergebnisse der Studie von Anja Oehme belegen, dass das Fernbleiben von der Schule für Jugendliche eine sinnvolle bzw. „psychologische“ Handlung darstellt: Die Innensicht der Jugendlichen und die damit verbundenen Argumentationsstrukturen lassen die Schulverweigerung als Handlung begreifen. (Oehme 2007, 269 ff. und 327 ff.)

Auch die Weigerung, in konstruktiver Weise am Unterricht zu partizipieren ist eine Form von Schulabsentismus. Clemens Sedmak schreibt in seinem Text „Ethik und Glück des Lehrberufs“ von den Schwierigkeiten eines jungen Lehrers, in der Schulklasse mit Schülern konfrontiert zu sein, die in keinsten Weise Interesse am Schulunterricht haben und mit einem Wurstbrot nach ihm werfen. Der junge Lehrer schafft es durch eine unvorhergesehene Handlung kurz die Aufmerksamkeit der Schüler zu gewinnen, indem er das Wurstbrot vom Boden aufhebt und hineinbeißt. (Sedmak, 2009)

In der partizipativen Armutsforschung mit Jugendlichen erleben Forscherinnen und Forscher ähnliche Situationen und lernen im Zuge der Feldforschung auch Schulverweigerer/innen kennen, die als aktive Interviewpartner/innen oder Forschungsteilnehmer/innen für Überraschungen sorgen. Die Weigerung, in irgendeiner Form Bildungsangebote anzunehmen und sich innerhalb des Bildungssystems durch Leistung einen Bildungsabschluss und dadurch einen höheren sozialen Status zu erlangen, ist in der partizipativen Armutsforschung ein wichtiges Phänomene und die Auseinandersetzung damit kann zu wegweisenden

Erkenntnissen führen. Dies lässt sich anhand einiger Beispiele aus drei unterschiedlichen kulturellen Kontexten zeigen. Die Forschungsergebnisse stammen aus einem interdisziplinär angelegten, partizipativen Armutsforschungsprojekt, das in Österreich, El Salvador und in der Ukraine durchgeführt wurde. Sie sind insofern miteinander vergleichbar, als in allen drei Feldstudien mit denselben Methoden gearbeitet wurde und die Ergebnisse in interdisziplinärer Teamarbeit analysiert wurden. (Holztrattner/Lobner/Zenz 2011, 31-228 und 397-450)

Bei der Feldforschung in einem nichtstaatlichen Kharkover Kinderheim, in deren Rahmen neben teilnehmender Beobachtung und einer Gruppendiskussion auch sechs narrative Interviews und zehn Leitfadeninterviews mit Jugendlichen durchgeführt wurden (Lobner 2008), tauchte das Phänomen der Partizipationsverweigerung ebenso auf wie in der von Karoline Zenz in Salzburg durchgeführten Feldforschung (Zenz 2010). Darüber hinaus gab es auch einige sehr interessante Aussagen über Bildung, die im Hinblick auf ihre Bedeutung für die gesellschaftliche, kulturelle, ökonomische und politische Partizipation der Jugendlichen analysiert wurden. Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen ermöglicht es, Dimensionen von Armut zu erkennen, die uns Zusammenhänge von sozialer Ausgrenzung, Partizipationsverweigerung und deviantem Verhalten verstehen lassen. Es scheint, dass nicht verarbeitete Emotionen, die im Zusammenhang mit Armutserfahrungen stehen, nicht nur die Partizipation der Betroffenen an verschiedenen Bereichen ihrer Lebenswelt hemmen und ihre Resilienz schwächen (Zenz 2010, 152 ff.), sondern auch zu unsolidarischem Verhalten gegenüber anderen von Armut betroffenen Menschen führen können. Die ständige Angst, die eigene Existenz nicht sichern zu können, führt zu Müdigkeit, Rückzug, Kraftlosigkeit, problemmeidendem Verhalten und verringert die Kooperation, die notwendig wäre, um Unterstützungsnetzwerke zu bilden. (Holztrattner/Lobner/Zenz, 398 ff.) Diese Verhältnisse der Armut können ganze gesellschaftliche Teilsysteme prägen.

„Es zeigt sich, dass ein Großteil der Jugendlichen Schwierigkeiten in diesem Bereich hat: Zum Einen fällt es ihnen schwer, eine ihren Interessen und Begabungen entsprechende Arbeit zu finden, da sie häufig nicht zu wissen scheinen, wo ihre Begabungen liegen. Zum Anderen fällt es den Jugendlichen häufig schwer, einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz zu behalten. Häufig ignorieren sie auftretende Probleme, oder sie fühlen sich überfordert. Sie können ihre Probleme nicht lösen.

Schwierigkeiten in einer Lebenssituation schlagen vielfach auf viele andere Lebenssituationen um.

Damit wachsen sich die Probleme zu übergroßen Schwierigkeiten aus und möglicherweise vorhandene Bewältigungs-Strategien können nicht mehr greifen. Die Frustrationstoleranz der meisten Jugendlichen ist sehr gering ausgeprägt. Kommt es zu größeren Herausforderungen, wie z.B. der Bewältigung von Problemen am Ausbildungsplatz, wird bei der Herangehensweise zur Lösung der Aufgaben häufig der scheinbar einfachste Weg gewählt: Ziele werden in Frage gestellt oder gleich aufgegeben.“ (Zenz 2010, 152)

Die Erkenntnis, dass die Weigerung eines Jugendlichen, ein Interview zu geben oder ganz der Schule fern zu bleiben, ein Hinweis auf die Partizipationsfähigkeit junger Menschen ist, kam erst, als die Beziehung zwischen Jugendlichen und Forscherin von Vertrauen geprägt und Verstehen auf emotionaler Ebene möglich war. Hier ist die Methode der teilnehmenden Beobachtung von Vorteil, da auch Jugendliche beobachtet werden können und man auch mit jenen, die die Teilnahme an Interviews oder an einer Gruppendiskussion verweigern, Gespräche führen kann. Diese Gespräche gehen zwar nicht in die Tiefe und werden schnell unterbrochen, doch erfahren wir zumindest die Gründe für die Partizipationsverweigerung. Meist sind es Scham und Unsicherheit, die Jugendliche an der Partizipation an einem Forschungsprojekt hindern. Schulverweigerer sind jedoch nicht Partizipationsverweigerer per se, sondern können durchaus in anderen Handlungsfeldern partizipationsbereit und kreativ sein. Im Rahmen des partizipativen Armutsforschungsprojekts war es selten der Fall, dass Jugendliche sowohl gegen jede Form der Erziehung Widerstand leisteten, als auch die Teilnahme am Armutsforschungsprojekt verweigerten. (Holztrattner/Lobner/Zenz 2011, 428 f.) Die durch Feldforschung in den Jahren 2005 bis 2008 gewonnenen empirischen Daten zu Jugendarmut in der Ukraine, in El Salvador und in Österreich (Holztrattner/Lobner/Zenz 2011) haben einige Hinweise zutage gefördert, wie bestimmte Verhältnisse im Bildungssystem zu einer (Re)Produktion von Jugendarmut beitragen. Es sind im Wesentlichen drei Dimensionen, die uns deutlich zeigen, worauf man bei einer Analyse von Bildungssystemen achten sollte, wenn man deren armutsbekämpfende Wirkung in den Blick nehmen will.

4.2. Empirische Ergebnisse aus der partizipativen Armutsforschung mit Jugendlichen

Das Argument, Bildung sei an sich ein geeignetes Mittel der Armutsbekämpfung, da es das Risiko, arbeitslos zu werden, verringert, ist aus der Perspektive der partizipativen Armutsforschung nur eingeschränkt gültig. Es wären große und wesentliche Veränderungen in Bildungssystemen

notwendig, damit Bildung tatsächlich armutsmindernd wirkte. Aktuell zeigen empirische Untersuchungen, die direkt bei den von Armut Betroffenen ansetzen, dass das Bildungssystem durch seine Verflechtung mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen aufgrund mangelnder Partizipationsmöglichkeiten für Jugendliche Selektion und Konkurrenz fördern, somit in Leistungsfähige und Leistungsunfähige trennt und damit einen Beitrag zur Armutsproduktion leistet. Aufgrund der Aussagen Jugendlicher in Interviews und der Auswertung der durch qualitative Methoden erhobenen Daten muss die Armutsforschung die Frage stellen, wie die räumlichen und sozialen Strukturen im Bildungssystem zusammenwirken und ob sie jungen Menschen tatsächlich ermöglichen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln – oder ob sie ihnen diese nehmen bzw. das Entwickeln von Fähigkeiten im Sinn von Amartya Sen und Martha Nussbaum verhindern. Schulen sind als Bildungseinrichtungen Teil der Lebenswelt junger Menschen und vermitteln Aspekte der Partizipation an Gesellschaft, Kultur, Ökonomie und Politik. Im Sozialraum Schule erlernen Kinder und Jugendliche aber auch, was soziale Ausgrenzung ist.

4.1. Soziale Ausgrenzung im Sozialraum Schule

Ob Schule ein Raum der Exklusion oder Inklusion ist, hängt nicht nur von den dort arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen ab. Für von Armut betroffene Jugendliche erweisen sich Bildungseinrichtungen häufig als Institutionen sozialer Kontrolle, in denen sie gedemütigt werden, da die „Individualisierung sozialer Not“ (Lobner 2005, 65 ff.) als Disziplinierungsmechanismus erlebt wird. Das Versagen in der Schule erscheint dadurch wie Arbeitslosigkeit als ein persönliches Schicksal, wie alle gesellschaftlichen Probleme durch die Individualisierung als psychische Dispositionen, persönliches Ungenügen, Schulgefühle, Ängste, Konflikte, Neurosen interpretiert werden. Indem gesellschaftliche Krisen als individuelle Krisen gedeutet werden, werden zur Bewältigung dieser Probleme einzelne Menschen in soziale und politische Koalitionen gezwungen, die aber nur punktuell, situations- und themenspezifisch sind. Indem gesellschaftliche Widersprüche in den Individuen und in den individuellen Lebensentwürfen zusammentreffen, führen Risikolagen zu psychischer und sozialer Instabilität im Innenleben der Menschen und werden zu einem Nährboden für psychosoziale Krisen. Dass soziale Not individualisiert wurde, zeigt sich auch in den Reaktionen der Sozialarbeit, die sich heute an der sozialpädagogischen Einzelfallhilfe orientiert. (Lobner 2005, 67 f.) Indem in der Schule der Lebensstandard der Mittelschicht generalisiert und zur Norm wurde, wird soziale Ungleichheit

verschleiert. Ein Lebensstandard, der weit über die Deckung der Grundbedürfnisse hinausgeht und ein Spiegelbild einer konsumorientierten Gesellschaft ist, gibt Jugendlichen, die aus Haushalten kommen, in denen keine finanziellen Ressourcen für den Konsum frei sind, da sie für die Deckung der Grundbedürfnisse aufgewendet werden müssen, das Gefühl, nicht mithalten zu können. Die im Feld gewonnenen Daten aus Österreich, El Salvador und der Ukraine (Holztrattner 2011; Lobner 2008; Zenz 2010) belegen dies nicht nur, sondern zeigen uns deutlich tiefere Dimensionen der Exklusion und der sozialen Kontrolle im Sozialraum Schule:

a) Eine Salzburger Jugendliche erzählt von ihrem gewalttätigen Verhalten gegenüber dem Schuldirektor, nachdem er ihre Großmutter als „Schlampe“ bezeichnet hat. (Lobner 2008, 267 f.)

b) Mehrere Jugendliche, die in einem nichtstaatlichen Kinderheim in Kharkov aufwachsen, erzählen in Interviews davon, dass sie sich nicht trauen, in der Schulklasse bzw. ihren neuen Bekannten gegenüber zu sagen, dass sie nicht mehr in elterlicher Obsorge sind, da sie aufgrund der Vorurteile, die es über „Heimkinder“ und „Sozialwaise“ gibt, soziale Ausgrenzung befürchten müssen. (Lobner 2008, 230 ff.)

c) Jugendliche aus einem Dorf in El Salvador erzählen von ihren Ängsten, aufgrund ihrer bescheidenen Kleidung von Mitschüler/inne/n ausgegrenzt zu werden und aufgrund des Gefühls der Vernachlässigung durch ihre Eltern (zum Beispiel durch die Migration eines Elternteils in die USA und die daraus folgende Alleinerzieherschaft des anderen Elternteils) in der Schule nicht die geforderte Leistung erbringen zu können. (Holztrattner 2011, 247 ff. und 418 f.)

Anhand dieser wenigen Beispiele werden Dimensionen sozialer Ausgrenzung im und durch das Bildungssystem deutlich, die Menschen a) aufgrund der sozialen Verhältnisse ihrer Familien demütigen, b) aufgrund des Diskurses über Arme und der Reproduktion von Vorurteilen ausgrenzen und c) aufgrund von Normen hinsichtlich eines an der Mittelschicht orientierten Lebensstandards unter Druck setzen. Im Zuge einer Bildungskarriere erfolgt eine Sozialisierung junger Menschen, wobei diese Dimensionen – oftmals unbewusst - prägend sind.

4.2. Räumliche Strukturen der Entfremdung

Um räumliche Strukturen der Entfremdung in diesem Text deutlich darstellen zu können, wende ich den „Kunstgriff“ einer *dichte Beschreibung*ⁱ (Ryle 1971; Geertz 1993; Sedmak 2003) an, die auf empirischen Daten aus der Ukraine beruht. Es gab keine expliziten Aussagen von Jugendlichen in Interviews dazu, sondern Zusammenhänge wurden implizit durch das Verhalten einiger Jugendlicher und die teilnehmende Beobachtung im Feld deutlich. Erzählte Armut in literarischer Form lässt die

Verwundbarkeit eines Menschen verstehen, der in Armut aufwächst und zeigt uns, dass durch räumliche Strukturen auch die Handlungsspielräume (Sedmak 2003, 16 f.) armer Menschen eingeschränkt werden. Anhand dieser dichten Beschreibung von Jugendarmut in einem Erziehungsheim für Sozialwaise erfahren wir, was der abstrakte Begriff „Entfremdung“ in der Realität bedeutet.

Stell dir vor, du lebst in einem Kinderheim in einer Betonwüste aus Plattenbauten, kannst deine Eltern nicht regelmäßig sehen und wirst durch ein selektives, auf Leistungssteigerung ausgerichtetes (Aus-)Bildungssystem auf eine Karriere als unterbezahlter Arbeiter in einer Textilfabrik vorbereitet. Du weißt jetzt schon, dass du niemals in deinem Leben eine Familie gründen wirst können, da du weder Wohnung noch Haus besitzt und dein Einkommen niemals ausreichend sein wird, um die Miete für die Wohnung zu bezahlen, wenn du und deine Frau ein Kind bekommen. Du hast die Trennung deiner eigenen Eltern miterlebt und hast wenig Hoffnung, dass es dir gelingen wird, eine glückliche Ehe zu führen. Die Erwachsenen, mit denen du die meiste Zeit verbringst und von denen du erzogen wirst, sagen dir täglich, dass du lernen und erfolgreich die Schule beenden musst, damit du später einmal Arbeit findest. Später wirst du es einmal besser haben, wird dir gesagt. Doch du selbst weißt genau, dass dieses Bildungsversprechen nicht gehalten wird, da du im Schulalltag erlebst, wie Lehrpersonen von den Eltern anderer Kinder bestochen werden. Der Lehrer, der dich in Staatsbürgerkunde unterrichtet, ist Kriegsveteran, hat den Afghanistan-Krieg miterlebt und soll dir beibringen, wie Demokratie funktioniert. In der Nacht kannst du nicht schlafen, weil die Vorhänge vor deinem Fenster nicht dick genug sind, um das Licht der Straßenbeleuchtung und Leuchtreklame daran zu hindern, in dein Zimmer und in deinen Schlaf einzudringen. Du wachst jeden Morgen bereits um fünf Uhr in der Früh auf, weil du Hunger hast. Bis zum Frühstück dauert es noch drei bis vier Stunden und wenn du dich auf den Weg in die Schule machst, bist du müde. Zu deinen Schulkollegen hast du kein gutes Verhältnis. Niemand will mit dir zu tun haben, denn du kommst aus dem Kinderheim und die Eltern deiner Schulkollegen meinen, dass der Umgang mit dir ihren Kindern schade. Außer einer Schuluniform und einem Jogginganzug besitzt du keine Kleidung. Vielleicht hast du noch Jeans und einen Pullover, der irgendwo für die Altkleidersammlung gespendet wurde und nun im Kleiderlager deines Kinderheims gelandet ist. Das Einzige, was dir Freude bereitet, ist der Akrobatikkurs im Kinderheim, denn wenn du auftrittst, erhältst du Anerkennung von Menschen, von denen du normalerweise ignoriert wirst. Deine Schwester besucht im Kinderheim den Tanzkurs. Ihr

geht es ähnlich wie dir, doch kommt noch hinzu, dass sie die bunten, glitzernden Kostüme liebt, vor allem die Bauchtanzkostüme, in denen sie sich fühlt wie eine Prinzessin. Der Leiter der Hilfsorganisation in der Stadt, in der du im Kinderheim lebst, besitzt ein kleines, schönes Häuschen mit Garten in einem Dorf. Mit dem Auto, das von der Hilfsorganisation finanziert wurde, pendelt er täglich aus dem Dorf ins Büro in die Stadt. Das Büro befindet sich in der Innenstadt, weit weg von dem Bezirk, in dem sich das Kinderheim befindet. Die Preise in der Innenstadt sind so hoch, dass nicht einmal die Pädagogen, von denen du im Kinderheim erzogen wirst, dort etwas kaufen können. Diese Hilfsorganisation wird finanziell und politisch von einer anerkannten Hilfsorganisation in einem reichen, europäischen Staat unterstützt. Regelmäßig wirst du fotografiert, damit dein lachendes Gesicht in einem Heft oder Jahresbericht der Hilfsorganisation veröffentlicht werden kann. Auf der Rückseite finden Sie die Kontonummer der Bank, auf der die Geldspenden eingehen sollen. Mit den Geldspenden – hohe Summen – wird ein Stück des Waldes, in dem du mit deiner Großmutter früher spazieren warst, gerodet, um ein neues Kinderheim zu bauen. Größer und schöner. Doch du weißt, dass das nichts anderes ist als eine Erweiterung der Betonwüste, denn die Umstände, die die Familien in deinem Land zerbrechen lassen, haben sich noch nicht verändert: Die Mütter und Väter sind nach wie vor arbeitslos, schämen sich dafür, langweilen sich und verbringen Ihre Zeit in ihren Wohnungen vor den Fernsehern, wo sie Seifenopern ansehen. Die Intrigen, die ihnen vorgespielt werden, bringen sie auf negative Gedanken. Sie fangen an, sich zu streiten. Unglücklich und verletzt trennen sich die Eltern und suchen die Liebe bei Internetbekanntschaften und flüchtigen Abenteuern. Viele andere Kinder bleiben so wie du bei der Mutter, doch sie hat kaum Kraft, um die Familie zu versorgen. Die Trennung hat seelische Wunden hinterlassen, die nicht so schnell heilen, wie es notwendig wäre. Die Sehnsucht nach Liebe und nach Geborgenheit lässt die Mütter schnell nach einem neuen Ehemann suchen, doch diese „Liebesbeziehungen“ enden nach Alkohol-, Drogen- und Sexexzessen mit dem Entzug des Sorgerechts für die Kinder, da die Menschen im Umfeld nicht helfend, sondern strafend eingegriffen haben und immer nur gesagt haben, Mama solle sich zusammenreißen.

Die Betonwüste, in der der Jugendliche aufwächst, ist nichts spezifisch Ukrainisches. Sie ist ein Ort, der überall auf der Welt sein kann, und die Geschichte des Jugendlichen kann sich jeden Tag auf der Welt an jedem Ort zutragen. Denn überall auf der Welt können die Regeln der Menschlichkeit zerstört werden, wenn das Zusammenwirken einzelner, armutsproduzierender Elemente in einem

Gesellschaftssystem ignoriert wird und niemand die dringende Notwendigkeit, an mehreren Knotenpunkten korrigierend einzugreifen, erkennt.

Aufgrund von Armut nicht mehr in der Lage zu sein, seine Grundbedürfnisse nach Nahrung und Schlaf befriedigen zu können, weil natürliche Ressourcen durch den Städtebau zerstört wurden und man selbst nicht über die Mittel verfügt, um diesen Ort zu verlassen, macht Angst. Eine derartige Lebenssituation macht Angst, da sie lebensbedrohlich ist. Die obige dichte Beschreibung einer Lebenssituation in Armut beruht auf Forschungsergebnissen, die in Zusammenarbeit mit ukrainischen Jugendlichen in einem großen Arbeiterbezirk in der Stadt Kharkov gewonnen wurden. Durch die teilnehmende Beobachtung und die Interviews wurde die Forscherin Zeugin nächtlicher Unruhe. Am Verhalten der Jugendlichen läßt sich ihr Unbehagen ablesen, doch sie verfügen nicht über die Möglichkeiten, dieses verbal zu artikulieren, da sie innerhalb des Erziehungs- und Bildungssystem lernen, dass diese Art der Lebensweise normal ist und offener Widerstand dagegen sie in ihrer Existenz bedrohen würde. Wegen Fehlbetragens des Kinderheimes verwiesen zu werden, würde ihnen das Überleben erschweren. Beim Besuch einiger weiterer Kinderheime in der Ostukraine wurden weitere Strukturen der Entfremdung sichtbar: Viele staatliche Internate sind große Erziehungsanstalten mit mehreren Gebäuden in abgegrenzten Arealen. Die Jugendlichen und Kinder, die in diesen Heimen aufwachsen, haben kaum Kontakt zur Außenwelt, da sie auch zum Schulbesuch diese Areale nicht verlassen. Auf diese Weise konzentrieren sich die Sozialkontakte auf das eigene soziale Milieu. Darüber hinaus werden fast überall Kinder und Jugendliche mit Behinderungen von der Gemeinschaft separiert, haben kaum Kontakt zu Gleichaltrigen ohne Behinderungen. Eine inklusive Bildung ist auf diese Weise nicht möglich und dementsprechend bilden sich auch gesellschaftliche Hierarchien heraus, in der Arme Ärmere diskriminieren und Menschen mit Behinderungen auf der untersten Stufe dieser Armenhierarchie stehen. Hier wird deutlich, dass durch diese räumlichen Strukturen nicht nur soziale Ausgrenzung reproduziert wird, sondern dass dadurch innerhalb der Ausgegrenzten und Armen weitere gesellschaftliche Hierarchien entstehen, die Menschen voneinander und von der Welt entfremden.

4.3. Die ökonomische Bewertung von Bildung

Die Bewertung von Bildung durch Geldwerte kann in Gesellschaften, in denen per Gesetz der Zugang zu Bildung und Hochschulbildung offiziell kostenlos, informell aber kostenpflichtig ist, zu armutsproduzierenden Phänomenen führen. Die Feldforschung in der Ukraine hat dabei Fakten ans

Licht gebracht, die Zusammenhänge zwischen einer chronischen Unterfinanzierung des Bildungssektors, der Entstehung von Korruption im Bildungsbereich und Ausbeutung von Studierenden deutlich machen.

Per Gesetz werden in der Ukraine keine Studiengebühren verlangt, doch laut Interviews und Alltagsgesprächen ist es an allen staatlichen und privaten Hochschulen und Universitäten üblich, zumindest informell Studiengebühren einzuheben. (Lobner 2008, 173) Jugendliche, die in staatlicher Obhut sind, erhalten kostenlos Bildung und üblicherweise erwartet man von ihnen weder für den Eintritt in eine Bildungsanstalt, noch für einzelne Prüfungen zusätzliche Zahlungen. (Lobner 2008, 209) Studierende, die zwar arm, aber nicht in staatlicher Obhut sind, erzählen aber immer wieder von Schmiergeldzahlungen an Lehrende und auch Eltern von Schüler/innen berichten in Alltagsgesprächen davon, dass sie Zahlungen an das Lehrpersonal leisten sowie Reparaturarbeiten in den Schulgebäuden selbst bezahlen. Dahingegen ist es von Seiten einiger reicher Unternehmerfamilien üblich, universitäre Gebäudeteile mit neuen Möbeln in Form von Sponsoring auszustatten, die eine Besserstellung der Familienangehörigen während des Studiums vermuten lassen. Durch die Unterfinanzierung des ukrainischen Bildungssystems erhalten auch Universitätsbedienstete kein adäquates Einkommen mehr. Erzählungen von Studierenden zufolge, die leider nicht mit Tonband bei Interviews aufgezeichnet, sondern nur in Alltagsgesprächen im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung vermerkt werden konnten, hat deshalb auch Korruption Eingang bei der Bewertung von Leistungen geführt. Anscheinend kommt es immer wieder vor, dass Studierende ihren Lehrenden Geld anbieten, um Prüfungen leichter bestehen zu können bzw. dass einzelne Lehrende informell bzw. ganze Bildungseinrichtungen autonom Prüfungsgebühren einheben. Auf diese Weise können in der Ukraine Qualitätsstandards in der Bildung nur schwer gehalten werden und das Vertrauen in Bildungszertifikate ist bei der Bevölkerung dementsprechend gesunken. Diese Entwicklungen innerhalb des Bildungssystems haben auch dazu geführt, dass Studierende aus ärmeren Familien auf Zusatzverdienstmöglichkeiten angewiesen sind und unter starkem Druck stehen, sowohl die notwendigen finanziellen Ressourcen aufzubringen als auch Leistungen zu erbringen, die von jenen, die durch höhere finanzielle Zuwendungen an Bildungsinstitutionen und/oder Lehrpersonal nicht in gleicher Weise gefordert werden. Aufgrund ungleicher Geschlechterverhältnisse kommt es unter diesen Rahmenbedingungen mitunter zu Ausbeutungsverhältnissen – leider auch sexueller Ausbeutung, sofern diese Form von Beziehungen schnelle Zusatzverdienstmöglichkeiten, Patronage oder Investitionen versprechen. (Lobner 2008, 165 f.

und 172 ff.; Lobner 2010) Besonders schwer lastet darüber hinaus auf den Schultern der Jugendlichen die durch sich selbst gesetzte Erwartung, nach dem erfolgreichen Absolvieren einer Ausbildung einen Arbeitsplatz mit gutem Verdienst zu finden und dadurch der gesamten Familie einen Weg aus der materiellen Armut zu eröffnen. (Lobner 2008, 182 und 219)

4.4. Der Stellenwert von Partizipation bei der Bekämpfung von Jugendarmut durch Bildung

Wie bereits eingangs festgestellt und nun gerade auch durch Beispiele aus der empirischen Forschung belegt, vermindert Bildung nicht automatisch Armut, sondern es müssen in Bildungseinrichtungen wie auch in Bildungssystemen bestimmte Voraussetzungen gegeben sein, damit Bildung eine armutsbekämpfende Wirkung entfalten kann. Oder anders formuliert: Es lässt sich durch die oben angeführten empirischen Ergebnisse festhalten, dass Bildungssysteme, die sich einseitig auf die Vorbereitung Jugendlicher auf eine Teilhabe am Markt im Sinne von Arbeit und Konsum konzentrieren, Gefahr laufen, nicht armutsbekämpfend zu wirken und damit jenen Überlegungen im Zusammenhang mit dem Fähigkeitenansatz widersprechen, die für eine Gestaltung einer zukünftigen Lebenswelt im Sinne eines „Guten Lebens“ notwendig wären. Teilhabe an Bildung bzw. Partizipation am Bildungssystem kann, sobald im Bildungssystem nur mehr die Ausbildung für den Bedarf des Marktes im Mittelpunkt steht, nicht mehr als kulturelle Partizipation bezeichnet werden, sondern es handelt sich dann um eine reine Selbstrationalisierung zur „aktiven Teilnahme an den allgegenwärtigen Arbeits-, Beziehungs- und Aufmerksamkeitsmärkten“ (Bröckling 2005, 9). Aus sozialem ethischer Perspektive stellt man sich angesichts dieser exkludierenden und benachteiligenden Strukturen in Bildungssystemen die Frage, wo good-practice-Beispiele zu finden sind, in denen Partizipation soziale Exklusion, Entfremdung und das Sinken von Qualitätsstandards verringert. Wo finden sich Ansätze, die sich bemühen, den eingangs dargestellten *capability approach* in Bildungseinrichtungen umzusetzen? Wo finden sich Beispiele gelungener Inklusion? Welche Rolle spielt dabei Partizipation?

In Salzburg gibt es ein erfolgreiches integratives Modell, in dem ganzheitliches Lernen möglich ist. Es handelt sich um die Josef-Rehrl-Schule im Bundesland Salzburg, die in enger Kooperation mit dem Landesinstitut für Hör- und Sehbildung geführt wird. Die Schule, die ursprünglich nur für hörbehinderte und gehörlose Kinder und Jugendliche vom Kindergartenalter bis zum Abschluss der Berufsausbildung aus dem gesamten Bundesland Salzburg eingerichtet wurde, ist eine Ganztageschule mit Lernbetreuung,

Freizeitmöglichkeiten, Therapieangeboten (zum Beispiel Logopädie und Ergotherapie), Berufsausbildung, Tischlerwerkstatt, Garten- und Ackerbau, Hort, Internat und Jugend-Wohngemeinschaft. Seit einigen Jahren können auch hörende Kinder diese Schule besuchen, es erfolgt eine „umgekehrte Integration“, wobei in diesen inklusiven Schulklassen zwei Lehrer/innen unterrichten und auch die hörenden Kinder Gebärdensprache erlernen. Da die gehörbehinderten Kinder Hörgeräte und Cochlea-Implantate benutzen, fällt den Kindern die Kommunikation miteinander in beiden Sprachen leicht. Es ist augenscheinlich, dass oftmals hörende Kinder diese Schule besuchen, die in Regelschulen aus anderen Gründen Integrationsschwierigkeiten haben, ausgegrenzt werden und aufgrund dessen nicht erfolgreich lernen können: Kinder mit ADS und ADHS, Hochbegabte, Kinder mit auditiven Wahrnehmungsstörungen, Kinder mit dunkler Hautfarbe. In der Josef-Rehrl-Schule werden Schwierigkeiten in der Klassengemeinschaft wöchentlich im Klassenrat, an dem die Kinder selbst teilnehmen, besprochen und gelöst. Auf diese Weise erlernen die Kinder Problemlösungsstrategien und einen wertschätzenden, gewaltfreien Umgang miteinander. Eine Besonderheit dieser Schule ist auch, dass die Eltern aller Schülerinnen und Schüler Mitglied des Elternvereins sind und die Interessen ihrer Kinder der Politik gegenüber vertreten.³

Dieses Beispiel aus der Praxis zeigt, auf welche Weise die Entwicklung von Grundfähigkeiten junger Menschen durch schulische Erziehung und partizipative Strukturen gefördert werden können. Neben der Arbeit der Pädagog/inn/en sind es räumliche und soziale Strukturen, die inklusiv wirken. Diese Form der Förderung wird nicht nur Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen zuteil, sondern es handelt sich um ein Modell, das kindliche Entwicklung fördert, weil es die soziale Ausgrenzung allgemein mindert und somit allen Schülerinnen und Schülern die Entwicklung ihrer Fundamentalfähigkeiten ermöglicht. Es braucht selbstverständlich für den Aufbau einer derartigen Bildungsinstitution – sei es nun als Modellprojekt, sei es als Regelschule – das gesellschaftspolitische Bewusstsein aller beteiligten Akteure, dass i) die Menschenwürde über den ökonomischen Werten

³ Politisch ist auch die Geschichte der Schule: Die 1895 am 50. Regierungsjubiläum des Kaisers Franz Joseph gegründete Schule wurde schon in der Vergangenheit als Erziehungsanstalt für blinde und taubstumme Kinder genützt. Während des Nationalsozialismus wurde das Gebäude für die Hitlerjugend genützt, da Menschen mit Behinderungen als "lebensunwertes Leben" galten und getötet wurden. Die Schule trägt den Namen Josef Rehrls, der nach dem Zweiten Weltkrieg Landeshauptmann von Salzburg war. Josef Rehrl war der Bruder des früheren Salzburger Landeshauptmanns Franz Rehrl. Beide Brüder leisteten als Politiker dem nationalsozialistischen Regime Widerstand: Josef Rehrl verwehrte den Nationalsozialisten den Zugriff auf die Personalien der blinden und taubstummen Kinder, um sie vor dem Euthanasie-Programm zu schützen.

steht, dass ii) alle Einrichtungen des Bildungssystems – auch Horte und Kindergärten – „instrumentelle Freiheiten“ darstellen, indem sie Gutes Leben gegenwärtig ermöglichen und Lernende jene Fähigkeiten entwickeln können, die sie auch in der Zukunft zum Führen eines Guten Lebens befähigen und⁴⁾ diese instrumentellen Freiheiten ein wesentlicher Beitrag zur Minderung und Verhinderung von Armut und sozialer Ausgrenzung ist. Vergleichen wir dieses good-practice-Beispiel, das eines von wenigen ist und darüber hinaus selbst in der der Stadt Salzburg relativ unbekannt, mit den geschilderten Verhältnissen sozialer Ausgrenzung (4.1.), räumlicher Entfremdung (4.2.) und Ökonomisierung (4.3.), so erkennen wir, dass diese zur Norm in Bildungssystemen verschiedener kultureller Kontexte geworden sind und offensichtlich auch von der Bevölkerung als „normal“ angesehen werden, obwohl gleichzeitig der Widerstand Jugendlicher gegen diese Form des Lernens und sich-Bildens nicht zu übersehen ist. Erstaunlicherweise wird im öffentlichen Diskurs bis jetzt die Josef-Rehrl-Schule nicht als good-practice-Beispiel inklusiver Bildung wahrgenommen, sondern als heil- und sonderpädagogische Bildungseinrichtung. In ihrem Potenzial, als Schulmodell einen wegweisenden Beitrag in der Debatte über Bildung und Armutsbekämpfung zu leisten, wird sie unterschätzt. Genau in diesen Formen von Bildungseinrichtungen ist jenes Armutswissen vorhanden, das bildungspolitische Akteure brauchen würden, um über die armutsbekämpfende Wirkung von Bildung kritisch nachdenken zu können. Die Aufgabe der Sozialethik könnte in diesem Fall darin liegen, empirische Ergebnisse der partizipativen Armutsforschung mit Jugendlichen aufzugreifen und gelungene Beispiele der Armutsbekämpfung als good-practice-Beispiel in den Bildungsdiskurs einzubringen. Wenn wir von Inklusion und inklusiver Bildung sprechen, müssen wir uns nicht auf die Erkenntnisse der Disability

⁴⁾ „Wenn die Reflexion auf Armut nicht bloß Arbeit an einem Begriff, sondern auch Auseinandersetzung mit einem Phänomen sein soll, dann ist dieses Gleichgewicht zwischen warmen und kalten Faktoren erstrebenswert. (...) Warme und weiche Faktoren sind die Erfahrungen, die Hoffnungs- und Leidensgeschichten, die Erzählungen und Schicksale von Betroffenen, die Gesichter derjenigen, die in Armut leben. Diese Faktoren bringen das Besondere und Lokale, das Beispiel und den Einzelfall heraus. Kalte und harte Faktoren sind allgemeine Definitionen und Zahlenmaterial, Statistiken und Makroanalysen, Quantifizierungen und Generalisierungen. Es kann nicht darum gehen, die einen gegen die anderen Faktoren auszuspielen, sondern auf die Verflochtenheit der Faktoren hinzuweisen, ähnlich wie quantitative und qualitative Sozialforschung aufeinander angewiesen sind. Der Versuch, Armut zu verstehen, kann also m.E. nicht ohne dieses Bemühen um ein Gleichgewicht erfolgreich sein. Dazu bedarf es nun allerdings einer dichten Beschreibung von Armut im geschilderten Sinn“ (Sedmak 2003, 7). Das Verständnis für Armut, das Menschen gewinnen, wenn sie Armut kennenlernen und nicht mehr wie Außenstehende, sondern aus der Innenperspektive über Armut schreiben, zeigt, wie zentral die Einbeziehung der Betroffenen für die Armutsforschung ist. Das Armutswissen, das man gewinnt, ist eine Art von Wissen, das handlungsrelevant wird und das Handeln anleitet. (Sedmak 2003)

Studies beschränken und die soziale, intellektuelle, kommunikative, bauliche und ökonomische Barrierefreiheit thematisieren, sondern wir können auch das kulturelle Modell der Behinderung, das davon ausgeht, dass Behinderung ein Ergebnis von Stigmatisierung ist (Waldschmidt 2003; Waldschmidt 2005) auf die gesamte Debatte über soziale Ausgrenzung in Bildungssystemen ausweiten. Insofern würde dann in die Bildungsdiskussion eine Perspektive eingebracht werden, in der es um kulturelle Identität, Akzeptanz, Vielfalt, individuelle und kollektive Verantwortlichkeit und Anerkennung der Gesellschaftsmitglieder und einen kulturellen Wandel geht. (Waldschmidt 2005)

5. Schlussfolgerungen: Bildung im Spiegel einer jugendzentrierten Armutsdefinition

Wenn wir über Jugendarmut im Zusammenhang mit Strukturen der Benachteiligung beim Zugang zu Bildung sprechen, müssen wir uns ins Bewusstsein rufen, dass Armut und soziale Ausgrenzung eben nicht nur materiell definiert sind, sondern dass Armut und soziale Ausgrenzung eine emotionale Dimension (Holztrattner/Lobner/Zenz 2011, 410 ff.) haben. Armut verursacht seelischen Schmerz und gesundheitliche (psychische und physische) Probleme. Die Dissertation von Holztrattner, Lobner und Zenz im Bereich partizipativer Armutsforschung mit Jugendlichen hat zu folgender jugendzentrierter Armutsdefinition geführt:

„Jugendarmut ist die im soziokulturellen Vergleich dauerhafte oder vorübergehende Ausgrenzung von jungen Menschen aus gesellschaftlich relevanten Bereichen. Aufgrund der Verflechtung individueller und struktureller Vorbedingungen ist ihnen der Zugang zu materiellen und immateriellen Gütern erschwert bzw. verwehrt, wodurch die Möglichkeiten zur Selbstbestimmung, die Entscheidungs- und Handlungsfreiheit verringert werden. Auf Grund instabiler emotionaler und mangelnder sozioökonomischer Versorgung durch die für sie verantwortlichen Menschen können Jugendliche ihre Fähigkeiten zu einer guten Lebensführung nicht ausreichend entwickeln und umsetzen.“ (Holztrattner/Lobner/Zenz 2011, 426 f.)

Führen wir diese jugendzentrierte Armutsdefinition mit der Frage nach einer Bildung für ein „Gutes Leben“ zusammen, rückt die Beziehung der Verantwortlichen in der Bildungspolitik und der Lehrenden zu den Jugendlichen neu in den Mittelpunkt. Indem der Aspekt der emotionalen und sozioökonomischen Versorgung für die in ihrer Verantwortung stehenden Menschen in einer jugendzentrierten Armutsdefinition betont wird, lässt sich danach fragen, welche Verantwortungsaufgaben erwachsene Bildungspolitiker und Bildungspolitikerinnen sowie in Bildungseinrichtungen Lehrende gegenüber jenen Jugendlichen haben, die die Partizipation verweigern.

Wenn Jugendliche ihre Fähigkeiten zu einer guten Lebensführung nicht ausreichend entwickeln und umsetzen können, weil Bildungssysteme nicht die dafür notwendigen räumlichen und sozialen Strukturen zur Verfügung stellen, verändert sich das Verständnis dessen, wo die Verantwortung für soziale Exklusion verursachende Strukturen zu suchen ist. Systeme entstehen nicht von selbst, sondern es handelt sich – entsprechend politikwissenschaftlicher Akteurtheorien – um institutionalisierte Rahmenbedingungen, innerhalb derer Akteurinnen und Akteure (also Menschen) handeln. Wenn auch der Neo-Institutionalismus von Pfadabhängigkeiten und der Schwierigkeit, institutionalisiertes Handeln zu ändern, spricht, so kann die Armutsforschung mit einer multidimensionalen und jugendzentrierten Armutsdefinition (Lobner 2008, 99 und 282 f.) und mit ihrem Wissen um Zusammenhänge hinsichtlich der Macht des Armutsdiskurses (Lobner 2005) auf die Dringlichkeit einer Veränderung des Nachdenkens über Bildung, Bildungsarmut, eine wohldurchdachte Bildungsreformen und eine notwendige Veränderung des Handelns Erwachsener im Schulalltag hinweisen. Eine überlegte und sorgfältige Auswahl von good-practice-Beispielen ist ein erster Schritt dazu. Partizipation in der Bildungspolitik, in der Schulverwaltung und im Schulalltag zuzulassen, würde aus dieser Perspektive bedeuten, Jugendlichen mehr Möglichkeiten zu geben, ihre Lebenswelt „Schule“ selbst zu gestalten und Fundamentalfähigkeiten entwickeln zu können. Tatsächlich kann eine Förderung von Fähigkeiten zur Erweiterung von Partizipationsmöglichkeiten führen, wenn „widening participation“ und „widening capability“ zusammengebracht werden. (Sedmak 2011, 50; Walker 2008) Allerdings geht es nicht nur um ein Mehr an Partizipationsmöglichkeiten, sondern es gilt auch, die verschiedenen Partizipationsarten zu hinterfragen, die von Fremdbestimmung über Alibi-Teilnahme bis hin zur Selbstbestimmung und Selbstverwaltung reichen können. Die Entwicklung von Fundamentalfähigkeiten ist daher mit einer Theorie des guten Lebens und mit Führungsethik in der Politik in Dialog zu bringen. Hier ist die Brücke zur jugendzentrierten Armutsdefinition zu sehen: Es soll die Aufgabe und Sorge der für jüngere verantwortlichen Erwachsenen sein, dass deren Fähigkeiten gefördert und kultiviert werden. (Sedmak 2011, 50 f.) Als junger Mensch zu merken, dass die Erwachsenen im Bildungssystem nicht die notwendige Sorge im Sinne von innerer Beteiligung und Interesse am Blühen der Anvertrauten zeigen und im Schulalltag immer wieder massive Ungerechtigkeiten auftreten, weil denjenigen, die pädagogische Verantwortung tragen, die Fähigkeit zum moralischen Urteil fehlt, führt dazu, dass sich die betroffenen Jugendlichen auf unterschiedliche Weisen aus dem Bildungsprozess ausklinken –

entweder durch Schulabbruch, Schulabsentismus oder mangelnde Partizipation am Unterricht. Diese veränderte Perspektive auf das Phänomen der Schulverweigerung und auf jene Jugendlichen, die die Partizipation am Schulunterricht verweigern, ist möglicherweise der Schlüssel zum Verständnis, woran Bildungssysteme krankten. So ist zum Beispiel in der Studie von Oehme über Schulabsentismus eines der Ergebnisse, dass sich die heranwachsenden von den Pädagog/inn/en Humor und Nachsicht wünschen und vor allen jemanden, der sich verlässlich um sie kümmert. (Oehme 2007, 328) Die Forschungsergebnisse von Holztrattner, Lobner und Zenz schließen daran an: Die „Gewohnheiten des Nicht-Nachkommens von Verpflichtungen durch ihre Eltern oder andere Bezugspersonen“ haben die Jugendlichen übernommen und in ihr Leben integriert. (Holztrattner/Lobner/Zenz 2011, 429) Das würde also bedeuten, dass in Bildungssystemen die Fundamentalfähigkeiten Jugendlicher, die aus Armutsverhältnissen aufwachsen, gefördert werden, wenn sie Partizipationsmöglichkeiten bekommen, die ihnen das „Blühen“ ermöglichen. Ein erster Schritt in diese Richtung wäre, sie nicht im Vorhinein als „Problemkinder“ zu begreifen und sie auf diese Weise zu stigmatisieren.

References

- Arndt, Christian et al. (2006): *Das Konzept der Verwirklichungschancen* (A. Sen), Empirische Operationalisierung im Rahmen der Armuts- und Reichtumsmessung. Machbarkeitsstudie. Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung.
- Bröckling, Ulrich (2005): *Partizipation und Selbstorganisation: Zwischen Gegenmacht und Sozialtechnologie*. Eröffnungsreferat bei der 2. Regionalen Salzburger Armutskonferenz, 29/30. November 2004. Dokumentation „Nichts über uns ohne uns“. Partizipation, Selbstorganisation und regionale Armutsbekämpfung, Salzburg, 7—11.
- Geertz, Clifford (1993): *The Interpretation of Cultures*. New York: Perseus Book Group.
- Graf, Gunter (2011a): *Der Fähigkeitenansatz im Kontext von verschiedenen Informationsbasen sozioethischer Theorien*. In: Sedmak, Clemens et al. (Hg.), *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten*. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts. Wiesbaden: VS Verlag, 11—28. Online-Version auf <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/1581281.PDF>
- Graf, Gunter (2011b): *Der Fähigkeitenansatz als neue Grundlage der Armutsforschung?* In: SWS Rundschau, Heft 1, 51. Jahrgang, 84—103.
- Holztrattner, Magdalena (2011): *Wirklich arm sind die Anderen. Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen. Theologische Aspekte einer interdisziplinären empirischen Studie. Unter Mitarbeit von Nadja M. Lobner und Karoline Zenz. Salzburger theologische Studien*, Bd. 43. Innsbruck: Tyrolia.
- Holztrattner, Magdalena / Lobner, Nadja / Zenz, Karoline (2011): *Projektbeschreibung*. In: Holztrattner,

- Magdalena (2011): *Wirklich arm sind die Anderen. Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen. Theologische Aspekte einer interdisziplinären empirischen Studie. Unter Mitarbeit von Nadja M. Lobner und Karoline Zenz. Salzburger theologische Studien*, Bd. 43. Innsbruck : Tyrolia, 31—196.
- Holztrattner, Magdalena / Lobner, Nadja / Zenz, Karoline (2011): *Interdisziplinäre Diskussion*. In : Holztrattner, Magdalena (2011): *Wirklich arm sind die Anderen. Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen. Theologische Aspekte einer interdisziplinären empirischen Studie. Unter Mitarbeit von Nadja M. Lobner und Karoline Zenz. Salzburger theologische Studien*, Bd. 43. Innsbruck: Tyrolia, 197—228.
- Holztrattner, Magdalena / Lobner, Nadja / Zenz, Karoline (2011): *Interdisziplinäre Analyse*. In : Holztrattner, Magdalena (2011): *Wirklich arm sind die Anderen. Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen. Theologische Aspekte einer interdisziplinären empirischen Studie. Unter Mitarbeit von Nadja M. Lobner und Karoline Zenz. Salzburger theologische Studien*, Bd. 43. Innsbruck : Tyrolia, 397—450.
- Kaiser, Heinrich (1983): *Schulversäumnisse und Schulangst. Eine empirische Analyse der Einflußfaktoren*. Frankfurt/Main : Peter Lang.
- Kittl-Satran, Helga (Hg.) (2006): *Schulschwänzen—Verweigern—Abbrechen. Eine Studie zur Situation an österreichs Schulen*. Innsbruck. StudienVerlag.
- Leßmann, Ortrud (2007): *Konzeption und Erfassung von Armut. Vergleich des Lebenslagen-Ansatzes mit Sens „Capability“-Ansatz*. Berlin : Duncker und Humblot.
- Lobner, Nadja (2005): *Politikwissenschaftliche Erkundungen zur Macht des Armutsdiskurses*. In : *Working Papers — facing poverty* 11. University of Salzburg, Poverty Research Group, Mai 2005.
- Lobner, Nadja (2008): *Wirklich arm sind die Anderen. Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen. Eine interdisziplinäre, empirische Studie auf politikwissenschaftlicher Basis*. Dissertation, Salzburg.
- Lobner, Nadja (2010): *Воспитание в целях сексуальной эксплуатации: тема-табу в гендерных исследованиях*. In : *Українознавчий Альманах*, Вип. 4, Київ—Мелітополь : 122—126. Deutschsprachige Version : <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/1687187.PDF>
- Nussbaum, Martha C. (1999): *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Nussbaum, Martha C. (2000): *Women and Human Development — The Capabilities Approach*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nussbaum, Martha C. (2010): *Die Grenzen der Gerechtigkeit*. Berlin : Suhrkamp Verlag.
- Oehme, Anja (2007): *Schulverweigerung. Subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Ricking, Heinrich / Schulze, Gisela / Wittrock, Manfred (2009): *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen—Erklärungsansätze—Intervention*. Paderborn : Ferdinand Schöningh.
- Ruggeri Laderchi, Caterina / Saith, Ruth / Steward, Frances (2003), *Does it matter that we don't agree on the definition of poverty? A comparison of four approaches*. In : *QEH Working Paper* 107. Oxford : University of Oxford : 1—41.
- Ryle, Gilbert (1971): *The Thinking of Thoughts. Collected Papers II*. London : 480—496.
- Sedmak, Clemens (2003): *Dichte Beschreibungen : Erzählte Armut. Vom Wert der Literatur für die Armutsforschung. Working Papers — facing poverty* 02, University of Salzburg, Poverty Research Group, April 2003.
- Sedmak, Clemens (2009): *Ethik und Glück des Lehrberufs*. In : *Tagungsband zur Konferenz «Школа та Суспільство : пошуки культуротворчої парадигми освіти»*. Мелітополь 2009 : 142—149; Deutsche Version des Textes auf <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/1583182.PDF>
- Sedmak, Clemens (2011): *Fähigkeiten und Fundamentalfähigkeiten*. In : Sedmak, Clemens et al. (Hg.), *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts*. Wiesbaden: VS Verlag, 29—52. Online-Version auf <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/1581281.PDF>
- Sedmak, Clemens / Babic, Bernhard / Bauer, Reinhold / Posch, Christian (2011): *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts*. Wiesbaden : VS Verlag.
- Sen, Amartya (1987): *The Standard of Living*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sen, Amartya (1993): *Capability and Well-Being*. In : Nussbaum, Martha C. / Sen, Amartya (Hg.), *The Quality of Life*. Oxford, 30—53.
- Thimm, Karlheinz (2000): *Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule*. Münster : Votum.
- Waldschmidt, Anne (2003): *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies*. Tagungsdokumentation. Kassel : Bifos.
- Waldschmidt, Anne (2005): *Disability Studies : Individuelles, soziales und / oder kulturelles Modell von Behinderung?* In : *Psychologie & Gesellschaftskritik, Themenschwerpunkt „Disability Studies“* 29 (1) : 9—31.
- Walker, Melanie (2008): *Widening participation; widening capability*. In : *London Review of Education* 6/3, 267—279.
- Zenz, Karoline (2010): *Wirklich arm sind die anderen. Partizipative Armutsforschung mit Jugendlichen. Eine interdisziplinäre, empirische Studie auf soziologischer Basis*. Dissertation, Salzburg.

Information about the author:

Dr Nadja Lobner

salzburgsk@yahoo.de

Zentrum für Ethik und Armutsforschung der
Universität Salzburg,
Billrothstraße 20, 5020 Salzburg.

doi: 10.7905/vers.v1i3.813

Received at the editors' office: 22.03.2014 .

Accepted for publishing: 08.04.2014 .
