

Die Illusion der Chancengleichheit? Über die Produktion von Bildungsarmut und mögliche Auswege

1. Vorbemerkung

Vielen wird der Titel meines Vortrages „Die Illusion der Chancengleichheit“ bekannt vorkommen. In der Tat haben wir diesen Titel nicht selbst erfunden, sondern ihn übernommen von einem Buch, das inzwischen 40 Jahre alt ist und das der französische Soziologe Pierre Bourdieu unter Mitarbeit von Jean-Claude Passeron geschrieben hat. Es handelt sich bei der französischen Originalausgabe, die schon einige Jahre früher erschienen ist, um eine Aufsatzsammlung. In Deutschland wurde dieses Buch von dem Institut für Bildungsforschung, heute Max-Planck-Institut, herausgegeben. Wer das Buch zur Hand nimmt und im Inhaltsverzeichnis blättert, könnte zunächst einmal erstaunt sein. Denn das Buch handelt ausschließlich von Frankreich und in Frankreich ausschließlich von Hochschulen, Universitäten und Studenten. Trotzdem war das Buch offenbar wichtig genug, dass es in deutscher Sprache herausgegeben worden ist. Doch wieso ist das Buch – oder zumindest sein Titel – heute in dieser Veranstaltung relevant? Es stellen sich insbesondere folgende Fragen:

- Warum waren Bildungsfragen so wichtig?
- Warum stehen Hochschulen und Studenten im Mittelpunkt?
- Warum ist Chancengleichheit so bedeutsam?
- Wieso ist die Chancengleichheit eine Illusion gewesen?

Ich will versuchen, im folgenden Hinweise darauf zu geben, wie die Antworten auf diese Fragen aussehen könnten.

2. Warum ist Bildung wichtig?

Dass heute Bildung wichtig ist, erkennt man u. a. daran, dass sie sowohl in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und – vielleicht wichtiger, weil es sich hierbei um bindendes Völkerrecht handelt – in vielen auch von Deutschland ratifizierten internationalen

Konventionen ihren Platz findet. Bildung findet ihren Platz in den beiden Pakten, mit denen man die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte in verbindliches Völkerrecht überführt hat (aus dem Jahre 1976), Bildung findet vor allen Dingen statt in der Kinderrechtskonvention, in der nicht bloß von einem Menschenrecht auf Bildung und kulturelle Teilhabe die Rede ist, sondern in der es sogar heißt, dass Kinder (hier sind Heranwachsende bis zu einem Alter von 18 Jahren gemeint) ein Menschenrecht auf Spiel und Kunst haben. Bildung muss also bedeutsam sein, wenn sie Eingang in diese grundlegenden Regelwerke des menschlichen Zusammenlebens gefunden haben. Wieso ist dies der Fall? Werfen wir einen Blick in die Genese der Menschenrechte. Eine wichtige Grundlage für die Formulierung der Menschenrechte finden wir in der Renaissance, als nämlich der Fokus auf den Einzelnen, auf das Individuum in den Mittelpunkt des Denkens rückte (Fuchs 2001). Die einzelne Persönlichkeit sollte nunmehr Ausgangs- und Endpunkt jeden Denkens sein. Für uns mag das heute selbstverständlich klingen, aber man sollte daran denken, dass der Anthropologe Clifford Geertz noch vor kurzem sagte, dass die Idee einer individuellen Persönlichkeit für den größten Teil der Welt eine sehr eigenartige Idee sei. Dort stünden vielmehr Gruppen von Menschen und nicht der einzelne Mensch im Mittelpunkt. Verstärkt wurde die Idee der individuellen Persönlichkeiten stark durch die Reformation. Denn ein Element der Reformation war, dass zwischen dem Einzelnen und Gott keine Vermittlungsinstanz wie etwa ein Priester notwendig war: Jeder hat unmittelbar eine Beziehung zu Gott.

Mit Bildung hat dies insofern zu tun, als in dem Wort Bildung das Wort Bild steckt. Und dies ist kein Zufall. Denn auch hier gibt es einen starken christlichen Bezug, demzufolge der Mensch von Gott als sein Ebenbild geschaffen wurde. Bildung geht also auf Bild, speziell auf Imago Dei, das Ebenbild Gottes zurück. Ein weiterer wichtiger historischer Bezug besteht darin, dass in allen gesellschaftlichen Utopien – am berühmtesten dürften die von Thomas Morus (Utopia), von Campanella (Der Sonnenstaat) und von Francis Bacon (Neues Atlantis) gewesen sein – Bildung geradezu im Mittelpunkt steht: Bildung gehört zu den politischen Utopien, bei denen es um die Vision einer wohlgeordneten Gesellschaft geht, in der die Menschen glücklich leben können.

Eine frühe historische Wurzel der Menschenrechte ist die berühmte Magna Charta Libertatum aus dem Jahre 1215. Bei dieser Magna Charta ging es noch nicht um das Bürgertum. Aber immerhin ging es darum, dass sich der kleine englische Adel gegen die Zentralmacht des Königs zur Wehr setzte. Ein weiterer wichtiger Markstein ist das Jahr 1679, in der die Habeas Corpus-Akte erkämpft wurde. Diese ist heute noch in derselben Formulierung Teil des

angelsächsischen Rechtes und sie sagt aus, was für jeden Rechtsstaat auf der Welt heute Gültigkeit hat: dass der Einzelne nur 24 Stunden ohne richterlichen Haftbefehl eingesperrt werden darf. Es handelt sich hier um Schutzrechte des Einzelnen gegen einen übergriffigen Staat. Solche Schutzrechte gegenüber der Macht des Staates bilden einen wichtigen Teilbereich der Menschenrechte.

Es gibt allerdings noch einen zweiten Typus von Menschenrechten, bei denen es um Umverteilung geht. Wenn Comenius, einer der Stammväter der wissenschaftlichen Pädagogik, zur Zeit des Dreißigjährigen Krieges seinen Slogan „Bildung für alle“ formulierte, so hat er damit einen wichtigen Beitrag auch für die Formulierung von Bildung als Menschenrecht geleistet, der bis heute als Slogan im Bereich der Vereinten Nationen (Education for All) und im Bereich der UNESCO (kulturelle Bildung für alle) benutzt wird. Wenn etwas für alle da sein muss, also ein bestimmtes Gleichheitsprinzip erfüllt wird, dann wird man dieses nicht umsetzen können, ohne den einen etwas zu nehmen, was die anderen haben. D. h., der zweite Typus an Menschenrechten betrifft klassische Umverteilungsrechte, und die meisten Teilhabungsrechte gehören zu diesen. Dieser Typus von Menschenrechten ist deshalb so wichtig (und auch besonders umstritten), weil er ein stückweit Entspannung in einem Spannungsverhältnis zu einem anderen Menschenrecht steht, nämlich dem Recht auf Eigentum.

In der Formulierung von Bildung bündeln sich also viele Visionen, Versprechungen und Utopien für eine bessere Gesellschaft:

1. Die Idee des Zusammenhangs von Bildung und Frieden: Die Vision war, dass gebildete Menschen von Natur aus friedfertige Menschen sind.
2. Der Zusammenhang von Bildung und politischer Beteiligung.
3. Der Zusammenhang von Bildung und dem Versprechen auf eine bessere ökonomische Versorgung.
4. Die Verbindung von Bildung und glücklichem Leben.

Letzteres erhielt sogar in der amerikanischen Verfassung und ihrer Vorgeschichte einen Verfassungsrang, nämlich in der Formulierung des berühmten Pursuit of Happiness.

Ebenfalls früh erkannt hat man, dass die unterschiedlichen Teilhaberechte, nämlich das Recht auf politische, soziale, ökonomische und kulturelle Teilhabe, sehr eng miteinander verbunden sind, sogar wechselseitig voneinander abhängen. Das Menschenrecht einer Bildung für alle lässt sich daher auch formulieren als Menschenrecht auf eine universelle Teilhabe für alle.

Comenius hat dabei nicht bloß seinen berühmten Slogan formuliert, er hat sich auch intensiv damit auseinandergesetzt, wie dieses Menschenrecht auf Bildung umgesetzt werden kann. Und er hat dafür präzise Organisationsprinzipien entwickelt: Er ist der Erfinder der Jahrgangsklassen, er ist der Erfinder eines festen und verbindlichen Curriculums, er ist der Erfinder der Notwendigkeit, dass man professionelle Lehrer braucht, er ist gleichzeitig der Erfinder der Medienpädagogik, der Entwickler klarer Unterrichts- und didaktischer Prinzipien und der Notwendigkeit eigener Gebäude (Fuchs 1989).

Vieles von dem was Comenius damals vorgeschlagen hat, erscheint uns heute absolut hinderlich und wir würden es gerne in modernen Schulen überwinden. Damals war das absolut fortschrittlich, denn es legte Mindeststandards fest in einer Zeit, als es weder professionell ausgebildete Lehrer noch Finanzen noch geeignete Orte für die Umsetzung dieses Menschenrechts auf Bildung gegeben hat. Ein weiteres wichtiges Prinzip, das später eher als Unterdrückungsprinzip verstanden wurde, war ursprünglich ein sehr emanzipatorisches Prinzip: nämlich das Leistungsprinzip. Dieses Leistungsprinzip bedeutete, dass man seine Positionen in der Gesellschaft nicht dadurch erhielt, dass man in einer bestimmten – vielleicht adligen – Familie geboren worden ist, sondern dass man durch eigene Leistungen seinen Status erwerben kann. Damit verbunden war ein zentrales Versprechen der bürgerlichen Gesellschaft, nämlich dass durch Bildung Aufstieg ermöglicht werden soll.

Man sieht in diesen wenigen Hinweisen, dass alle Visionen auf einen bessere (bürgerliche) Gesellschaft aufs engste mit Bildung verbunden waren, sogar: dass in dem Begriff der Bildung sich all diese Visionen bündeln. Damit dürfte zunächst einmal geklärt sein, wieso Bildung so wichtig in der bürgerlichen Gesellschaft, vor allen Dingen in einer parlamentarischen Demokratie ist. Es dürfte auch geklärt sein, wieso Chancengleichheit eine zentrale Rolle spielt, die aufs engste mit der Legitimation unserer politischen und Wirtschaftsordnung verbunden ist. Und die Konzentration von Bourdieu auf die Hochschule wird ebenfalls sofort klar, wenn man daran erinnert, dass die bürgerliche Gesellschaft und vor allem die soziale Marktwirtschaft ein Aufstiegsversprechen beinhaltet. „Aufstieg“ heißt dann aber auch, Zugang zu den höchstmöglichen Bildungszugängen. Daher ist gerade die Zusammensetzung der Studierenden an Hochschulen ein wichtiger Indikator dafür, inwieweit Chancengleichheit im Bereich des Bildungswesens umgesetzt worden ist.

3. Wieso muss man von einer „Illusion der Chancengleichheit“ sprechen?

Zunächst einmal muss man feststellen, dass zwar in der bürgerlichen Gesellschaft große Ziele wie Frieden, Wohlstand, soziale Absicherung und Bildung in einer Weise umgesetzt worden

sind, wie das in keiner vorangegangenen Gesellschaftsordnung der Fall war. Man muss allerdings auch feststellen, dass all die großen Ziele wie Frieden, Wohlstand, soziale Absicherung und Bildung ständig bedroht sind. Am Beispiel des Wohlstandes lässt sich dies relativ leicht daran erkennen, wie intensiv immer wieder Debatten über den Abbau des Wohlfahrtsstaates geführt werden, auf den die Vertreter einer sozialen Marktwirtschaft zurecht so stolz waren.

Doch nun zu dem Ziel der Bildung für alle. Der Zeitgenosse von Comenius, der englische Philosoph Francis Bacon, formulierte einen ebenfalls einflussreichen Slogan: Wissen ist Macht. Diese enge Verbindung von Wissen und Bildung auf der einen Seite und Macht auf der anderen Seite war den Herrschenden auch immer klar, sodass man im Ergebnis sagen kann: Die Geschichte des Bildungswesens ist zugleich auch eine Geschichte des Bildungsmonopols. Denn wenn Wissen Macht bedeutet, dann wird man mit der Verteilung von Wissen genauso vorsichtig umgehen müssen wie mit der Verteilung von Macht. In der Tat kann man zeigen, dass der wichtigste Motor für die Entwicklung des Bildungswesens überhaupt nicht ökonomische Qualifikationserfordernisse waren, sondern es waren immer wieder politisch-ideologische Aspekte, die für eine weitgehend flächendeckende Erfassung aller Kinder und Jugendlichen plädierten (Berg u.a. 1987). Man wollte sicherstellen, dass alle Kinder eine „richtige“ Werteerziehung erfuhren, nämlich eine solche, die die Legitimität des jeweils vorhandenen Staates nicht in Frage stellte. Man musste allerdings auch feststellen, dass das Bildungswesen eine gewisse relative Autonomie hat, die sich im Laufe der Jahrzehnte sogar vergrößert hat. Das Bildungswesen ist nicht ganz so einfach zu instrumentalisieren, weder für politische noch für ökonomische Zwecke. Das, was viele von uns heute beklagen, nämlich die relative Langsamkeit bei der Veränderung des Bildungswesens, ist durchaus eine Chance, nämlich ein Schutz gegenüber kurzfristigen politischen Zielen.

Bildung ist auch in der modernen parlamentarischen Demokratie ein zentraler Schlüssel zur Teilhabe. Der Sozialpolitikforscher Franz Xaver Kaufmann (1989) hat dies an dem Beispiel der sozialen Teilhabe gezeigt. Er demonstrierte, dass es vier Stellschrauben gibt, die soziale Teilhabe sicherstellen können: ökonomische (man braucht Geld), geographische (man muss die Angebote erreichen können), rechtliche (es darf keine Verbote geben) und letztlich Bildung. Bildung und Teilhabe bedingen also einander sind also kategorial auf der selben Ebene angesiedelt. Eine Illusion ist allerdings diese Bildungsgleichheit – und dies muss hier gar nicht mehr ausführlich ausgeführt werden -, wie es PISA eindringlich gezeigt hat. Wenn in Deutschland auf weltmeisterlichem Niveau der Bildungserfolg aufs engste mit der

Herkunftsfamilie zusammenhängt, dann ist ein zentrales Versprechen der Bildungspolitik und der bürgerlichen Gesellschaft nicht erreicht, dass nämlich das allgemeinbildende Schulwesen ein Stückweit eine ökonomische Ungleichheit aufgrund der Herkunftsfamilie kompensieren soll.

4. Was ist Bildungsarmut? Ein erster Anlauf

Armut – so weiß man es heute – ist kulturell bestimmt. D. h. Armut in einem reichen Land ist etwas anderes als Armut etwa in der Subsahara-Zone. Man geht heute von einem weiten Verständnis von Armut aus, ebenso wie man ein weites Verständnis auch ihres Gegenteils, nämlich von Reichtum und Lebensqualität, in Betracht ziehen muss. Früher definierte man Armut rein ökonomisch, nämlich als quantifizierbares Einkommen, etwa als Bruttosozialprodukt pro Kopf. Entsprechend sah man Reichtum ebenfalls rein ökonomisch quantitativ. Vor einigen Jahren ist man allerdings von dem ökonomisch definierten Lebensstandard zu einem umfassenderen Konzept von Lebensqualität übergegangen. Reichtum, so kann man heute definieren, ist die Möglichkeit, eine hohe Lebensqualität ausleben zu können. Heute erfasst man unter Lebensqualität die Möglichkeit sozialer, ökonomischer, politischer und kultureller Partizipation. Am besten bringen dies bestimmte Indikatoren zum Ausdruck. So gibt es den berühmten Human Development Index (HDI), der etwa dem Weltentwicklungsbericht der UNDP (United Nations Development Programm) zugrunde liegt. Dieser HDI erfasst drei Indikatoren: natürlich einen ökonomischen (Bruttosozialprodukt pro Kopf), aber auch einen gesundheitlichen Indikator (gemessen an der Lebenserwartung der Menschen in einem bestimmten Land) und einen kulturellen (gemessen etwa an der Analphabetenrate in einem bestimmten Land). Deutschland nimmt übrigens unter den 200 Mitgliedsländern der Vereinten Nationen den Rang 19 ein. Interessant in diesem Zusammenhang ist der Bericht über menschliche Entwicklung im Jahre 2004: „Kulturelle Freiheit in einer Welt der Vielfalt“, in der sehr deutlich auch die Notwendigkeit einer kulturellen Teilhabe (die Bildung einschließt) formuliert, wobei der Wirtschaftsnobelpreisträger, Amartya Sen, eine zentrale Rolle spielt.

Auch die BKJ hat diesen Wandel von einem ökonomischen Lebensstandardbegriff zu einem umfassenden Konzept von Lebensqualität konzeptionell nachvollzogen. Anfang der 90er Jahre musste auch wir uns mit dem sehr quantitativ orientierten neuen Steuerungsmodell auseinandersetzen. Fragen der Messbarkeit und der Evaluation, also einer vor allen Dingen zahlenmäßig erfassten Qualität von kultureller Bildungsarbeit, rückten in den Mittelpunkt. Wir haben nicht bloß diese Debatte offensiv geführt, wir haben sodann auch den Übergang für

uns proklamiert, von einer solchen zahlenmäßig dürftigen Erfassung der Qualitäten unserer Arbeit zu einem umfassenderen Konzept von Lebensqualität überzugehen. Ergebnis war unsere mehrjährige und bis heute anhaltende Debatte über Lebenskunst. In einer solchen Lebenskunst spielte bewusst auch das Thema Glück eine große Rolle, das heute – etwa durch die Arbeiten von Olaf-Alex Burow – auch für die öffentlichen Bildungsinstitutionen als Zielkategorie wieder eingeführt wird.

5. Bildungsarmut – ein zweiter Anlauf

Wenn Reichtum als umfassende Teilhabemöglichkeit definiert wird, ergibt sich für das Verständnis von Bildungsarmut analog als Definition: Ausschluss von der bestmöglichen gesellschaftlich erreichbaren Teilhabe. Bildungsarmut bedeutet also Ausschluss von vorhandenen Bildungsmöglichkeiten. Ich will dies an einem konkreten Beispiel zeigen. In einer großen Gesamtschule in einem sozialen Brennpunkt in Wuppertal hatten letztes Jahr über 90 Abiturienten ihr Zeugnis überreicht bekommen. Über 80% der Abiturienten hatten einen Migrationshintergrund und – was im Hinblick auf Teilhabe und unser Schulsystem wichtig ist: nur 13 von diesen Abiturienten hatten von ihrer Grundschule eine Gymnasialempfehlung bekommen. Diese Gymnasialempfehlung war mit Sicherheit gerechtfertigt, denn in einer vierjährigen Grundschulzeit können sprachliche Defizite gerade bei Zuwanderern nicht kompensiert werden. Hätte man sich allerdings an diese Gymnasialempfehlungen gehalten, hätten 80 Abiturienten ihr Zeugnis nicht bekommen und hätten somit nicht die Möglichkeit, bestimmte Führungsfunktionen in unserer Gesellschaft einzunehmen. Hier ist wieder an das Aufstiegsversprechen der sozialen Marktwirtschaft zu erinnern, so wie es Armin Laschet, der Integrationsminister in Nordrhein-Westfalen kürzlich in Erinnerung gerufen hat: Dass nämlich dieses Aufstiegsversprechen auch und gerade für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte gelten muss. Die Gliedrigkeit unseres Schulsystems hat zur Folge – gäbe es nicht solche Schulformen wie die Gesamtschulen –, dass hier systematisch Ausschluss von Teilhabemöglichkeiten staatlich produziert wird. Auch dies ist ein Teil der in der ersten PISA-Studie beklagten „strukturellen Demütigung“, die die Organisationsform unseres Schulsystems bewirkt.

Werfen wir noch einmal einen Blick auf die Hochschulen. Dass Bourdieu als Franzose sich mit solchen „Eliten“ befasst, ist bei der zentralistischen Organisation des französischen Bildungswesens verständlich. Es gibt für jeden Gesellschaftsbereich *die* zentrale Hochschule, die die entsprechenden Eliten produziert, für die Politik etwa die berühmte ENA. Eine Eliteforschung gibt es auch in Deutschland in den letzten Jahren. So hat der Soziologe

Michael Hartmann etwa die ökonomische Elite, nämlich die Vorstände großer Unternehmen untersucht und dabei festgestellt, dass zu einem überwiegenden Anteil sich dieser Kreis der ökonomischen Elite selbst rekrutiert: Für Quereinsteiger ist in der Regel kein Platz, die jüngeren Vorstandsmitglieder stammen meistens aus Familien, die sich ebenfalls aus Vorstandsmitgliedern zusammensetzen. Hier versagt also das Aufstiegsversprechen unserer sozialen Marktwirtschaft, auch hier kann man von Ausschluss an Teilhabemöglichkeiten sprechen, denn Teilhabe bedeutet nicht nur Teilhabe auf einem niedrigen Bildungsniveau, sondern Teilhabe entscheidet sich insbesondere auch daran, inwieweit es möglich wird, dass Aufsteiger auch höchste Positionen erreichen können.

6. Was tun?

Ich will an dieser Stelle nur einige wenige Hinweise darauf geben, was getan werden kann. Wichtig ist es, auf alle Fälle unterschiedliche Handlungsebenen zu unterscheiden. So muss man auf der Makroebene immer wieder daran erinnern, dass die Organisation unseres Bildungswesens entschieden einen Anteil daran hat, dass die Chancengleichheit in Deutschland immer noch eine Illusion ist. Und diese Organisationsfrage steht und fällt mit der Frage, wie lange Kinder gemeinsam lernen können. Es ist inzwischen national und international unbezweifelbarer Forschungsstand, dass ein längeres gemeinsames Lernen den leistungsschwachen Kindern hilft. Eine große Sorge der Eltern von leistungsstarken Kindern besteht nunmehr darin, dass diese durch ein Zusammenlernen mit leistungsschwächeren Kindern in ihrem Fortkommen geschädigt werden können. Diese Sorge – auch hier sind die Ergebnisse der Forschung eindeutig – ist unbegründet. Man kann zwar nicht nachweisen, dass ein gemeinsames Lernen die leistungsstarken Schüler genauso fördert wie die leistungsschwachen, man kann allerdings eindeutig zeigen, dass das Zusammenlernen die Leistungsstarken nicht beschädigt. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass dieses gemeinsame Lernen nur dann gut funktioniert, wenn die Lehrerinnen und Lehrer die notwendige Kompetenz – etwa zur Binnendifferenzierung im Unterricht – haben. Hier liegt noch einiges an der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Argen. Ein zweiter Aspekt ist ebenfalls wichtig: die Finanzierungsfrage. Man muss nur daran erinnern, dass auch im Hinblick auf die Bildungsfinanzierung Deutschland im unteren Drittel international liegt. Hätten wir schwedische Verhältnisse, nur ein einziger Hinweis sei hier angemerkt, dann müssten wir die Bildungsausgaben um 60% erhöhen. Dies lässt sich in den jährlichen Bildungsfinanzberichten der OECD (Education at a Glance) nachlesen.

So wichtig diese Veränderungen auf der Makro-Ebene sind, so darf man daraus nicht die Schlussfolgerung ziehen, dass erst diese Veränderungen vorgenommen sein müssen, bevor man die eigene Praxis verändert. Von daher ist festzustellen: Jeder einzelne Lehrer, jede einzelne Lehrerin, jede einzelne Schule kann bereits heute anfangen, den Unterricht oder sogar die ganze Schule zu verbessern. An anderer Stelle (etwa auf der Homepage unseres Projektes „Lebenskunst lernen“ zu dem Thema kulturelle Schulentwicklung) haben wir eine Fülle von Vorschlägen veröffentlicht, wie dies funktionieren kann.

Zum Abschluss will ich nur noch einmal auf eine wichtige Idee von Pierre Bourdieu hinweisen. Dieser bekam von seinem Präsidenten den Auftrag, zusammen mit seine Kollegen vom Collège de France das Curriculum für ein neues Bildungswesen in Frankreich zu entwerfen. In diesem neuen Curriculum spielte die ästhetische Bildung eine große Rolle. Dabei hat Bourdieu weder pädagogisch noch psychologisch argumentiert, sondern er hat auf der Basis seiner kultursoziologischen Studien diese Entscheidung getroffen. Diese Studien zeigten nämlich, wie stark eine umfassende ästhetische Kompetenz mit dem zukünftigen Platz in der Gesellschaft zusammenhängt: Kunst und Ästhetik sind politisch alles andere als unschuldig. Wenn aber die ästhetische Kompetenz wesentlich darüber entscheidet, welchen Platz ich in der Gesellschaft einnehme, dann ergibt sich notwendigerweise daraus in einer demokratischen Gesellschaft die Forderung, dass alle eine hohe ästhetische Kompetenz haben müssen.

Daher ist der Kinderrechtskonvention zuzustimmen: Neben den Slogan „Bildung für alle“ muss unbedingt der Slogan „Kunst für alle“ treten, schön zusammengefasst in dem UNESCO-Slogan: kulturelle Bildung für alle.

Literatur:

Berg, Chr. u. a. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bde. I-VI. München: Beck 1987 ff.

Bourdieu, P./Passeron, J.-G.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett 1971.

Bourdieu, P./Passeron, J.-G.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973.

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1987.

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): Kulturarbeit und Armut. Remscheid 2000.

Fuchs, M.: Didaktische Prinzipien - Geschichte und Logik. Köln: Pahl-Rugenstein 1984.

Fuchs, M.: Persönlichkeit und Subjektivität. Historische und systematische Studien zu ihrer Genese. Leverkusen: Leske + Budrich 2001.

Kaufmann, F. X.: Varianten des Wohlfahrtsstaats. Frankfurt/M: Suhrkamp 2003.

Maedler, J. (Hg.): TeileHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München: kopaed 2008

UNDP: Kulturelle Freiheit in unserer Welt der Vielfalt. Paris/Berlin 2004.

Der Autor:

Fuchs, Max, Prof. Dr., Direktor der Akademie Remscheid; Präsident des Deutschen Kulturrates, Ehrenvorsitzender der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung; Vorsitzender des Instituts für Bildung und Kultur. Lehrt Kulturarbeit an den Universitäten Duisburg-Essen und Basel.