

Von feinen Unterschieden zu großen Ungleichheiten

Brink, Henning van den

Postprint / Postprint

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Brink, H. v. d. (2009). Von feinen Unterschieden zu großen Ungleichheiten. *Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid*, Allgemeine Soziologie 2009/2, 9-16. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-201590>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Von feinen Unterschieden zu großen Ungleichheiten¹

Henning van den Brink

Einleitung

Kultur ist ein schillernder Begriff. Damit wird etwas assoziiert, was den zivilisatorischen Fortschritt widerspiegelt und eine vergemeinschaftende Funktion übernimmt. Kultur ist konkret, ist an Kleidungs-, Sprach- und Lebensstilen sicht- und erlebbar - und hat doch häufig symbolischen Charakter. Kultur ist für uns selbstverständlich, so selbstverständlich, „dass ihr Vollzug vielfach unter die Wahrnehmungsschwelle gesunken ist“, wie es der Systemtheoretiker Rudolf Stichweh formuliert.² Diese Selbstverständlichkeit, diese „auffällige Unauffälligkeit der Ubiquität kultureller Akzente in allen menschlichen Lebensbereichen“,³ ist vielleicht auch der Grund dafür, dass wir mit kultureller Differenz nur schwer umgehen können und häufig hilflos vor deren scheinbarer Unüberwindbarkeit stehen.⁴

Die Verinnerlichung von Kultur (Enkulturation) verläuft größtenteils unbewusst. Sie ist dennoch alles andere als ein Zufallsprodukt, sondern hängt in starkem Maße vom sozialen Milieu ab, in dem man als Kind aufwächst, und verläuft damit entlang von Milieugrenzen. Es war der französische Gesellschaftsanalytiker Pierre Bourdieu, der in Kultur sogar den entscheidenden Herrschaftsmechanismus für die heutige Gesellschaft gesehen hat.⁵ Über wie viel ökonomisches Kapital, das Karl Marx noch so vehement in den Vordergrund bei der Beschreibung gesellschaftlicher Ungleichheit stellte, jemand verfügt, hängt stark vom kulturellen Kapital ab, das sich zur Akkumulation von ökonomischem Kapital einsetzen lässt. „Die feinen Unterschiede“ in der herkunftsspezifischen Ausstattung mit eben jenem kulturellen Kapital entscheiden maßgeblich über den Zugang zu höheren beruflichen und gesellschaftlichen Positionen.⁶

Die kulturelle Dimension von sozialer Ungleichheit

Schon als im Mittelalter - so rekonstruierte es der deutsche Soziohistoriker Norbert Elias in seinen Studien zur Entwicklung der Zivilisation - zunehmend Beruf und Geld zur primären Quelle von Macht und Prestige wurden und zu einer gesellschaftlichen Entwertung der höfischen Abstammung führten, erhob der Hofadel aus Angst, von dem aufrückenden Bürgertum aus seinen Machtpositio-

1 Erstmals erschienen in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung DAS PARLAMENT 17/2009, S. 8-14.

2 Rudolf Stichweh, Kultur, Wissen und die Theorien soziokultureller Evolution, in: Soziale Welt, 50 (1999) 4, S. 459 - 472, hier S.462.

3 Hans-Georg Soeffner, Kulturmythos und kulturelle Realität, in: ders. (Hrsg.), Kultur und Alltag, Göttingen 1988, S. 3 - 20, hier S.4.

4 Vgl. Jochen Dreher/Peter Stegmaier (Hrsg.), Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz. Grundlagentheoretische Reflexionen, Bielefeld 2007.

5 Vgl. Pierre Bourdieu, Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg 1992.

6 Vgl. ders., Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M. 1979.

nen verdrängt zu werden, den „guten Geschmack“ zum Prestigewert, um sich vom „Vulgären“ abzugrenzen.⁷ Der Distinktionsgewinn lag darin, dass es dem Adel gelang, die anstehenden Machtkämpfe als Kulturkämpfe auszufeuchten und dabei seinen Geschmack und seinen Lebensstil als erstrebenswert und vorherrschend zu etablieren. Doch schon bald wurden die höfischen Verhaltensweisen und ästhetischen Anschauungen in den bürgerlichen Schichten adaptiert und übernommen, und die letzten Kultur- und damit Machtunterschiede zwischen Adel und Bürgertum schmolzen dahin. Die Vorherrschaft einer bestimmten Kultur bedeutet immer die Vorherrschaft eines bestimmten Kollektivs, das diese Kultur repräsentiert - und reproduziert.

Kultur als Distinktionsmittel, um in der Abgrenzung zu anderen eine gemeinschafts- und sinnstiftende Identität ausbilden zu können, wird heute vor allem unter ethnisch-religiösen Vorzeichen debattiert.⁸ In den Terroranschlägen vom 11. September 2001 sehen viele die Kulmination des von Samuel Huntington prophezeiten „Kampf(es) der Kulturen“⁹ zwischen den großen Weltreligionen, vor allem dem Christentum und dem Islam. Und auch über die kulturellen Differenzen zwischen den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und ethnischer Minderheiten wird hierzulande in Debatten um Integrationspolitik und Parallelwelten viel gesprochen.

Die nach wie vor starke Prägekraft von Kultur für die individuelle Lebensgestaltung und -planung im Kontext von Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit wird dagegen vergleichsweise selten thematisiert. Dass die Enkulturation eines Kindes einen größeren Einfluss auf seinen Bildungserfolg und die daraus abgeleitete Stellung im Beruf und in der Gesellschaft haben könnte als seine Intelligenz und die materielle Situation im Elternhaus, scheinen in der aktuellen Bildungsdebatte nur wenige in Erwägung zu ziehen. Die Ausdifferenzierung und Vielfalt der heutigen Subkulturen und Milieus mit all ihren Stilblüten kann auch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die meisten von ihnen eine nach wie vor starke herkunftsspezifische Prägung aufweisen und schichtspezifische Einstellungs- und Deutungsmuster konservieren. Die Individualisierung und Pluralisierung haben ihnen nur andere und mehrere Gesichter verliehen. Die Dreiteilung in Unter-, Mittel- und Oberschichten ist einer neuen Unübersichtlichkeit gewichen, in der die schichtspezifischen Benachteiligungen und Privilegien zwar fortbestehen, aber nicht mehr als „Klassenschicksal“, sondern als individuelles Schicksal betrachtet werden: Das Scheitern bzw. die Realisierung von sozialen Aufstiegsambitionen wird persönlichem Versagen bzw. Erfolg zugerechnet.¹⁰ Eine solche Perspektive blendet nicht nur den sozialen Kontext aus, sondern auch, dass die unterschiedliche Ausstattung mit kulturellem Startkapital aus dem Elternhaus den individuellen Wettkampf um Bildungsabschlüsse und Arbeitsplätze schon im Vor- und Grundschulalter massiv verzerrt.

Ich möchte daher das Stichwort der „Kulturalisierung der sozialen Ungleichheit“¹¹ aufgreifen und darstellen, inwieweit Kinder heutzutage davon besonders betroffen sind und warum Investitionen

7 Norbert Elias, *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, Bern u.a. 1969.

8 Vgl. Henning van den Brink/Lutz C. Popp, *Ethnisch-kulturelle Konflikte. Randerscheinung oder Kernproblem der modernen Stadtgesellschaft?*, Saarbrücken 2008.

9 Samuel P. Huntington, *The Clash Of Civilizations?*, in: *Foreign Affairs*, 72 (1993) 3, S. 22 - 49.

10 Vgl. Peter A. Berger, *Individualisierung: Statusunsicherheit und Erfahrungsvielfalt*, Opladen 1996, S. 245; Olaf Grob-Samberg/Matthias Grundmann, *Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, (2006) 26, S. 11 - 18, hier S.15.

11 Peter Büchner, *Kindheit und Familie*, in: Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, Opladen 2002, S. 475 - 496, hier S.491.

und Interventionen im Bildungssystem genau hier ansetzen müssen, wenn die viel beschworene Bildungsgerechtigkeit hergestellt werden soll. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen und den sich daraus ergebenden neuen An- und Herausforderungen für den Einzelnen werde ich versuchen, die kulturelle Dimension sozialer Ungleichheit herauszuarbeiten. Anhand eines Praxisbeispiels soll zum Schluss noch ein möglicher Weg zur Bekämpfung kulturell vermittelter Ausgrenzungsprozesse aufgezeigt werden.

Gesellschaftliche Veränderungen und ihre Folgen

Im Laufe des 20. Jahrhunderts haben sich Gesellschaft, Arbeit und Bildung im gegenseitigen Wechselspiel grundlegend geändert - mit weitreichenden Konsequenzen für die Menschen. Aus der Industriegesellschaft formte sich durch den technologischen Fortschritt die Dienstleistungsgesellschaft. Der Fordismus mit seinen zerstückelt-isolierten manuellen Routinearbeiten am Fließband wurde im Zuge dieses Wandels vom Postfordismus abgelöst. Nicht nur, dass durch den Aufschaukelungsprozess von Technisierung und Tertiärisierung immer mehr Arbeitsplätze im industriellen Sektor wegfielen und durch eine steigende Standardisierung bei der Produktherstellung und -verarbeitung ins Ausland verlagert wurden, auch die Arbeitsprozesse und die Arbeitsorganisation veränderten sich massiv. Projektbezogene Teamarbeit, flache Hierarchien, High Potential-Pools - sind einige Schlagworte der post-bürokratischen Organisation von Arbeit und Ausdruck der Flexibilisierung von Betriebs- und Beschäftigungsformen. Entsprechend vollzog sich auch ein Wandel des Anforderungsprofils von Beschäftigten. Heute wird mehr denn je neben einer hohen fachlichen Qualifikation auch ein hohes Maß an Schlüsselqualifikationen verlangt. In Stellenzeigen ist immer häufiger von Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Organisationstalent, Team-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, Belastbarkeit, Durchsetzungs- und Durchhaltevermögen, Überzeugungskraft und Kreativität die Rede. Hinzu kommt, dass infolge der Ausdifferenzierung und Spezialisierung von Berufen zwar eine starke Abgrenzung von Kompetenzen zu beobachten ist, aber gleichzeitig ein zunehmender Bedarf an Überlappung von Kompetenzen besteht, um betriebsinterne Anpassungskapazitäten zu erhöhen.

Ein weiteres Kennzeichen der postfordistischen Entwicklung ist die Aufweichung der im Fordismus dank gewerkschaftlichen Engagements vorherrschenden Trennung von Berufs- und Privatleben. Der „verberuflichte Massenarbeitnehmer“ wandelt sich im Zuge der veränderten Arbeitsprozesse und Organisationsformen in der Wirtschaft zum „verbetrieblichten Arbeitskraftunternehmer“, der seine vorhandenen Leistungspotentiale flexibel den Markterfordernissen anpassen muss.¹² Diese Verbetrieblichung der alltäglichen Lebensführung und Betriebsförmigkeit der Alltagsorganisation zieht eine Entgrenzung des Berufslebens nach sich, was wiederum auf die private Lebensführung durchschlägt. Und mit der Entgrenzung von Berufs- und Privatleben vollzieht sich dann schließlich auch eine Entgrenzung des Lernens.¹³

Die bildungspolitischen Bemühungen um die Etablierung von Bildungsmindeststandards der Bevölkerung mündeten nach der Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren schließlich in einer

12 Günter G. Voß/Hans J. Pongratz, Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50 (1998) 1, S. 131 - 158.

13 Vgl. Bernd Overwien, Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert, in: Hans-Uwe Otto/Thomas Coelen (Hrsg.), Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft, Wiesbaden 2004, S. 51 - 73, hier S.51.

weitverzweigten und hochspezialisierten Bildungs- und Forschungslandschaft mit einem steigenden Anteil tertiärer Bildungsabschlüsse. Das war die Antwort auf die gestiegene und weiter steigende Zahl der Beschäftigten in wissens- und forschungsintensiven Berufen.¹⁴ Der technologische Fortschritt führte aber nicht nur dazu, dass es heute immer mehr Innovationen gibt, sondern auch dazu, dass die Innovationsschübe in immer kürzeren Abständen erfolgen, infolge dessen die Lebenszyklen von technischen und industriellen Produkten sich verkürzen, das investierte Wissen schneller entwertet wird und ein steigender Bedarf an Wissenserneuerung entsteht. Wissen ist in der Wissensgesellschaft prinzipiell ungesichertes Wissen.¹⁵

Aus dieser Notwendigkeit, sein individuelles Wissen ständig zu erneuern, wuchs die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens¹⁶ - und zwar nicht nur wie bisher für eine zahlenmäßig überschaubare Bildungselite, sondern für die breite Masse. „Lebenslanges Lernen wird künftig nicht eine bildungsbürgerliche Maxime für wenige, sondern existenzielle Notwendigkeit für alle sein“, bringt es Hans Günther Bastian auf den Punkt.¹⁷ Wir müssen heute immer mehr lernen, aber auch immer mehr umlernen, bereit sein, unsere Wissensbestände einem ständigen „Update“ zu unterziehen. An der Fähigkeit, sich die notwendigen Kenntnisse für neue Aufgaben selbstständig zu erarbeiten und anschließend umzusetzen, entscheidet sich für immer mehr Menschen, ob sie ihren Berufsalltag erfolgreich meistern können oder nicht.

Das Geschwisterpaar Kultur und Bildung

Was haben nun diese Entwicklungen mit sozialer Ungleichheit zu tun? Sie sind das Fundament für die inzwischen hinlänglich bekannte Erkenntnis, dass Bildung zur Drehscheibe der Lebensgestaltung, zur Stellschraube der Lebenschancen wird. Dabei meint Bildung hier nicht jene auf die formale Bildung in staatlichen Institutionen verengte Schul- und Hochschulbildung, sondern umfasst die Gesamtheit aller Bildungsprozesse, die sich im Alltag bewusst und unbewusst, gesteuert und ungesteuert abspielen. Denn gerade mit der Entgrenzung des Lernens gewinnen informelle Lernformen außerhalb von Bildungseinrichtungen stärker an Bedeutung. Doch insbesondere das informelle Lernen weist einen starken kontextuellen Charakter auf, hängt also vom primären Sozialisationsumfeld und damit in erster Linie von den Ressourcen und Kompetenzen der Eltern ab.¹⁸ Und damit sind wir schon an jenem Punkt angelangt, wo die soziale Ungleichheit ihren Lauf nimmt, nämlich da, wo sich im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen die herkunftsspezifischen Startchancen der Einen verbessern und die der Anderen verschlechtern.

In bildungsfernen Milieus fehlen den Eltern häufig das Bewusstsein, der Wille und nicht zuletzt die sozialen, kulturellen und materiellen Ressourcen, ihren Kindern - neben der Schule - ein anregendes Lernumfeld zur Verfügung zu stellen. Die Bildungsaspirationen der Eltern, die ein wesentlicher Fak-

14 Vgl. Anja Hall, Tätigkeiten und berufliche Anforderungen in wissensintensiven Berufen, Studien zum deutschen Innovationssystem, No. 3, Berlin-Bonn 2007, S. 14.

15 Vgl. R. Stichweh (Anm. 2), S. 465.

16 Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel 2000.

17 Hans Günther Bastian, Kinder optimal fördern - mit Musik, Mainz 2003, S. 18.

18 Vgl. Jens Björnevald, Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg 2001, S. 14.

tor des späteren Bildungserfolgs sind, sind ebenso wie das Bildungsverständnis, das weitestgehend auf Schule, genauer gesagt auf das Pflichtprogramm von Schule begrenzt ist, nur schwach ausgeprägt. Mitgliedschaft und Engagement in Vereinen, Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, Teilnahme an freiwilligen Kursen innerhalb und außerhalb der Schule - diese Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten werden häufig nicht wahrgenommen, auch wenn sie kostenlos sind.¹⁹ Aber ebenso wenig, wie sich Kinder dem Elternhaus entziehen können, können sie sich dem Sozialraum entziehen, in dem sie aufwachsen. Die langsam, aber stetig voranschreitenden sozialräumlichen Polarisierungsprozesse führen innerhalb der Stadt zu einer Konzentration von bildungsnahen und bildungsfernen Bevölkerungsgruppen in bestimmten Stadtteilen - mit den entsprechenden Verstärkereffekten auf die Entwicklung der dort lebenden Kinder in die eine und die andere Richtung.²⁰ Wer in einem Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf aufwächst, dem bietet sein soziales Umfeld tendenziell weniger Lernanreize. So verwundert es nicht, dass Bildungserfolge und -chancen neben dem soziokulturellen auch einen räumlichen Bezug aufweisen.²¹ Die Übergangsquoten an der im deutschen Bildungssystem entscheidenden Weiche für den weiteren Bildungsweg - nämlich von der Grundschule auf die weiterführende Schule - sind "ein Spiegel der jeweiligen Sozialstruktur des Stadtteils", wie es der Schulentwicklungsplaner Tobias Terpoorten feststellt.²²

Der immense Bedeutungszuwachs von Bildung eröffnet demnach vor allem jenen Kindern Chancen, die in einem bildungsnahen und -freundlichen Milieu aufwachsen, in dem die Bildungsmaxime schon zu Zeiten galt, als Bildung noch nicht wie im heutigen Umfang für die Lebensgestaltung von zentraler Bedeutung war. Ihr Sozialisationsumfeld ist bereits kulturell mit Bildung überformt und beinhaltet verschiedene informelle Lernangebote, welche die Kinder wahrnehmen können und dabei von den Eltern begleitet und unterstützt werden.

Bildung wird in der Kultur des Bildungsbürgertums nicht als etwas Anstrengendes, Nutzloses oder gar Gefährliches angesehen, sondern als etwas Sinnstiftendes, Erstrebenswertes und überaus Nützliches. Diese für Kultur charakteristische Selbstverständlichkeit und Freiwilligkeit schlägt sich in einer höheren Lernbereitschaft und -motivation nieder. Damit wird die Grundvoraussetzung für den Lernerfolg kulturell abgesichert.

„Kulturarbeit mit Kindern“ - Ein Beispiel aus der Praxis

Es ist offensichtlich: Wir brauchen mehr kulturelle Bildung für jene Kinder, die sonst nicht damit in Berührung kommen. Mit den oben ausgeführten gesellschafts- und bildungspolitischen Hintergedanken im Kopf und dem daraus abgeleiteten Ziel vor Augen, insbesondere benachteiligten Kindern den Zugang zu kultureller Bildung zu ermöglichen, fiel im Frühjahr 2006 der Startschuss für das Mo-

19 Vgl. Gerda Holz, Lebenslagen und Chancen von Kindern in Deutschland, in: APuZ, (2006) 26, S. 3 - 11, hier S. 8.

20 Vgl. H. van den Brink/L. C. Popp (Anm. 8), S. 48ff.

21 Vgl. Tobias Terpoorten, Geografie der Bildungschancen - Geografische Informationssysteme als Planungsinstrument für eine sozialraumorientierte Schulentwicklung, in: Die Deutsche Schule, 99 (2007) 4, S. 469 - 481 (470). Siehe auch den Beitrag von Klaus Peter Strohmeier/Holger Wunderlich/Philipp Lersch in diesem Heft.

22 T. Terpoorten (Anm. 21), S. 476.

dellprojekt „Kulturarbeit mit Kindern“.²³ Um mehr über die bislang empirisch wenig untersuchten psychosozialen Wirkungen der Kulturarbeit hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung und des Kompetenzerwerbs der Teilnehmer herauszufinden, wurde die kulturpädagogische Arbeit an den Projektstandorten in Duisburg-Hochfeld und Bottrop-Boy bis Ende 2008 wissenschaftlich begleitet.²⁴ Trotz der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Motivation legte das Projekt großen Wert darauf, die Eigenständigkeit von Kulturpädagogik gegenüber einer rein funktionalen Bestimmung von kultureller Bildung zu behaupten. Nach diesem dem Projekt zugrunde gelegten Bildungsverständnis geht es darum, Kindern einen Raum für die „Ermöglichung autonomer Selbst-Bildung“²⁵ zu bieten, und nicht darum, Lernprozesse allein mit dem Tunnelblick ihrer ökonomischen Verwertbarkeit zu initiieren und zu optimieren. Nach drei Jahren Forschungsarbeit, nach über 150 leitfadengestützten Interviews mit teilnehmenden Kindern, Projektmitarbeitern und Lehrern und 80 teilnehmenden Beobachtungen kamen die Forscherinnen und Forscher zu dem Schluss: Kulturarbeit lohnt sich. Sie lohnt sich, weil die Kinder über sie wichtige Schlüsselkompetenzen erwerben können: Schlüsselqualifikationen, die ihnen helfen, die Anforderungen im Alltag, in der Schule und später im Beruf erfolgreich zu bewältigen. Gerade die Kinder, deren Leben bislang wenige bis keine Berührungspunkte etwa mit Kunst und Musik aufweist, entwickeln aus der individuellen Neugierde und der Faszination, die der Erfahrungsraum Kultur ausübt, eine hohe Aufnahmebereitschaft, Eigenmotivation, Ausdauer und Begeisterungsfähigkeit.

Insbesondere die öffentlichen Aufführungen unter professionellen Rahmenbedingungen stellen wichtige Kontrasterfahrungen für die Teilnehmer dar. Die Bühne bietet für solche Kinder aus bildungsfernen Milieus, für die das Lernen im schulischen Kontext häufig mit großen Schwierigkeiten verbunden ist und die von ihren Mitschülern und Lehrern und auch von ihren Eltern und Verwandten häufig als defizitär und leistungsschwach wahrgenommen werden, die Möglichkeiten, sich in einem anderen Licht darzustellen und mit der öffentlichen Präsentation ihres Könnens zu zeigen, was in ihnen steckt. Diese Anerkennung löst positive Rückwirkungen auf das Selbstbild und -bewusstsein dieser Kinder aus. Vor allem liegt für sie darin eine große Chance, aus schulischen Stigmatisierungs- und Selektionsprozessen auszubrechen, die im deutschen Schulsystem schon früh das Bildungsschicksal vieler Schüler besiegeln.

Das breit gefächerte Spektrum von Betätigungsfeldern in der Kulturarbeit - zum Beispiel Schauspiel, Gesang, Tanz, Schattentheater, Bühnenbild, Klangbau, Percussion - bietet viele „Andockstationen“ nicht nur für die vorhandenen Kompetenzen der Kinder in musischen Teilbereichen, sondern auch für ihre individuellen Interessen an kulturellen und ästhetischen Erfahrungen. An diesem „kulturellen Ankerpunkt“ kann man die Kinder „ins kulturpädagogische Boot holen“ und Neuland mit ihnen betreten, ihre lebensweltliche „Einkapselung“ aufbrechen und ihren Horizont um neue ästhetische Erfahrungswelten erweitern.

23 Vgl. Informationen zum Projekt „Kulturarbeit mit Kindern“ sind erhältlich unter: www.ku-ki.de.

24 Vgl. Henning van den Brink/Hermann Strasser, Bühne frei! Wie Kinder sich selbst befähigen. Ergebnisse der Evaluation des Modellprojekts „Kulturarbeit mit Kindern“ (Ku.Ki), Duisburger Beiträge zur soziologischen Forschung, No. 2, Duisburg 2008, in: www.uni-due.de/soziologie/duisburgerbeitraege.php (24.1. 2009).

25 Albert Scherr, Gesellschaftliche Umbrüche, Krisen und Konflikte - Kulturelle Jugendbildung vor neuen Herausforderungen, in: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hrsg.), Kultur leben lernen, Remscheid 2002, S. 51 - 60, hier S.52.

Zentral für den Erfolg der Kulturarbeit ist letztendlich jedoch die pädagogische Herangehensweise. Erst wenn man den Blick zunächst auf die Stärken der Kinder und nicht auf deren Schwächen richtet, erst wenn man an der Lebenswelt der Kinder ansetzt und nicht an abstrakten Werken der „Hochkultur“, erst wenn man ihre Partizipationsbedürfnisse ernst nimmt und sie nicht als passive Adressaten von Regieanweisungen behandelt, erst wenn man ihre Entfaltungs- und Experimentierbedürfnisse aufgreift und nicht einer starren Zielorientierung unterordnet, erst dann treten die erhofften positiven Dominoeffekte ein: Die starke Identifikation mit dem Projekt zieht ein hohes Maß an Gruppendynamik und Selbstmotivation nach sich, wodurch wiederum selbstgesteuerte Lernprozesse in Gang gesetzt werden und der Weg für einen vielfältigen Kompetenzerwerb freigemacht wird. Eine dergestalt lebenswelt-, subjekt- und prozessorientiert zugeschnittene und den Kindern auf gleicher Augenhöhe begegnende Kulturarbeit beinhaltet die größten Chancen, sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung und den Erwerb von Schlüsselkompetenzen auszuwirken.

Fazit: Mit mehr kultureller Bildung zu mehr Chancengleichheit

Wie und in welchem Umfang die Selbstaneignung von Wissen bei einem Kind erfolgt, ist abhängig von der Kultur seines sozialen Nahfelds. Die Sozialisation und Enkulturation von Kindern aus bildungsnahen Milieus ist geprägt durch viele Spielräume, Lernanregungen und Erfahrungsquellen außerhalb der Schule und durch elterliche Ermutigung zum und Begleitung beim Lernen, so dass sie eben jenes kulturelle Kapital ansammeln können, das sie dann in der Schule gewinnbringend einsetzen können. Gewinnbringend insofern, als dass sie vor allem dank der kulturellen Ressourcen die begehrten Bildungszertifikate erlangen, die ihnen wiederum die Türen zu höheren beruflichen und gesellschaftlichen Positionen öffnen. Sie sind damit ihren Klassenkameraden aus bildungsfernen Milieus immer einen Schritt voraus.²⁶ Die sich gegenseitig verstärkende Durchdringung ökonomischer, kultureller und sozialräumlicher Lebensbedingungen, unter denen Kinder aufwachsen, verschafft den einen den entscheidenden Vorsprung zu Beginn des Bildungswettlaufs, den sie mit jedem Schuljahr und vor allem mit jedem Schulübergang weiter ausbauen, und lässt die anderen immer mehr zurückfallen.

Aber so lange Sozial- und Bildungspolitik, Jugendhilfe und Schule institutionell weiter separiert bleiben und isoliert agieren bzw. nur reagieren, so lange der Bildungsbegriff auf seine formale Dimension und der Armutsbegriff auf seine materielle Dimension reduziert werden, so lange sich die Ressourcenausstattung der Schulen allein an dem Gießkannenprinzip und nicht an dem je nach Stadtteil und Schülerschaft unterschiedlichen Förderbedarf orientiert, steht zu befürchten, dass sich daran nicht viel ändern wird und die soziale Ungleichheit weiterhin durch das Bildungssystem konstituiert und letztendlich legitimiert wird. Wem daran gelegen ist, die „kulturelle Eigendynamik“²⁷ der Benachteiligung aufzuhalten, der muss die gleichmäßige Ausstattung der Kinder mit kulturellen Ressourcen zum Ausgangspunkt seiner bildungspolitischen Anstrengungen machen und der kulturellen Bildung dabei einen ihr angemessenen Platz einräumen.

26 Vgl. Wolfgang Böttcher, Soziale Benachteiligung im Bildungswesen. Die Reduktion von Ungleichheit als pädagogischer Auftrag, in: Michael Opielka (Hrsg.), Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik, Wiesbaden 2005, S. 61 - 76, hier S.71.

27 Paul Nolte, Riskante Moderne. Die Deutschen und der neue Kapitalismus, München 2006, S. 100.

„Vermutlich kann sich angesichts der komplexen sozialen Benachteiligungsstrukturen die Frage nach positiven, fördernden Lebensbedingungen für Familien und Kinder nicht auf die herkömmlichen Instrumente der Kinder- und Jugendhilfe begrenzen, sondern muss eine Umgestaltung der gesamten Bildungs- wie Hilfelandschaft ins Auge gefasst werden.“²⁸ Das einzige, was an dieser Schlußfolgerung der Kinderarmutsforscher Karl August Chassé, Margherita Zander und Konstanze Rasch nicht stimmt, ist das Wort „vermutlich“.

Kontakt

Henning van den Brink

E-Mail: h.vandenbrink@web.de

28 Karl August Chassé/Margherita Zander/Konstanze Rasch, *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen*, Opladen 2003, S. 323.