

//Max Fuchs

Kultur für alle: Wozu?

Zur Karriere einer kulturpolitischen Leitformel

Vorbemerkung

Es gibt eine ganze Reihe kulturpolitischer Slogans, die bestimmte Ziele innerhalb der Kulturpolitik publikumswirksam auf den Punkt bringen sollen. So sprach man im Kontext des Europarates in den 1970er Jahren von einer „Demokratisierung der Kultur“ und sogar von einer „kulturellen Demokratie“, Hermann Glaser (Glaser/Stahl 1983)  (*14) sprach von einem „Bürgerrecht Kultur“. Der bekannteste unter all diesen Slogans dürfte jedoch die auf Hilmar Hoffmann (1979)  (*18) zurückgehende Zielformulierung „Kultur für alle“ sein.

Solche griffigen Zielformulierungen – man kann sie auch Leitformeln nennen (vgl. Fuchs 2010)  (*11) – erfüllen eine wichtige Funktion in der öffentlichen Kommunikation: Sie dienen der prägnanten Formulierung bestimmter Ziele, werben für eine Zustimmung und haben einen legitimatorischen Charakter. Sie gewinnen ihre Prägnanz auf der Grundlage einer bestimmten, von vielen wahrgenommenen Problem-Situation und dienen wiederum der Begründung bestimmter konkreter kulturpolitischer Maßnahmen und Projekte.

Aus dieser Aufzählung einzelner Funktionen solcher Leitformeln wird bereits deutlich, dass sie nur dann funktionieren, wenn es eine gewisse Passfähigkeit zu dem jeweiligen sozialen, politischen und kulturellen Kontext gibt. Da sich diese Kontexte jedoch ändern, kann man nicht davon ausgehen, dass solche Leitformeln eine überzeitliche Gültigkeit haben. Man kann deshalb in einer genetischen Zugriffsweise nach der Entstehung und Entwicklung solcher Leitformeln und ihrer Akzeptanz fragen: Zu welcher Zeit sind sie entstanden? Auf welche Problemlagen reagieren sie? Wer sind die Träger/innen und möglichen Nutznießer/innen der in diesen Formeln artikulierten Ziele? Welche Wirksamkeit haben sie entfaltet? Lassen sich Zeiten unterscheiden, in denen sie mehr bzw. weniger akzeptiert wurden? Gibt es möglicherweise sogar ein Zeitpunkt, von dem an sie ihre Relevanz verloren haben? Hat man Kritik an ihnen geübt und wie wurde diese Kritik begründet? All diese Fragen kann man sinnvollerweise auch in Bezug auf die Leitformel „Kultur für alle“ stellen.

Im Folgenden werde ich zunächst auf Vorläufer dieser Leitformel, insbesondere auf das Ziel einer „Bildung für alle“ (Comenius)  (*6) eingehen. Anschließend werden kurz die sozialen und politischen Rahmenbedingungen und Entstehungskontexte beschrieben (Stichwort: Neue Kulturpolitik). Es wird gezeigt, ob und wie das Ziel einer „Kultur für alle“ umgesetzt wurde. In einem abschließenden Fazit wird gefragt, ob diese Leitformel heute noch aktuell ist.

Historische Hintergründe

Möglicherweise hat die Konjunktur dieser Leitformel damit zu tun, dass sie zwei wichtige und prominente Vorgänger hat. So veröffentlichte im Jahr 1956 der damalige Wirtschaftsminister der Bundesrepublik Deutschland, Ludwig Erhard, das Buch „Wohlstand für alle“, in dem er in der Zeit des Aufbaus nach dem Zweiten

Weltkrieg mit einem für alle Menschen interessanten Versprechen für die soziale Marktwirtschaft warb. Es war ein Versprechen in die Zukunft, das deshalb für viele überzeugend war, weil sich in dieser Zeit die deutsche Industrie aufgrund der Unterstützung der Siegerländer („Marshallplan“) mit einem enormen Wachstum dynamisch entwickelte und viele dieses Wachstum spüren konnten. Die Versorgungssituation verbesserte sich deutlich, Städte wurden neu aufgebaut, Löhne und Gehälter stiegen regelmäßig an. Im Gegensatz zu dem heute sich durchsetzenden neoliberalen Kapitalismus entwickelte sich eine Marktwirtschaft, in deren Rahmen eine staatliche Sozialpolitik ausgebaut wurde. Heute würde es kein/e Wirtschaftspolitiker/in wagen, diesen Slogan als ernsthaftes Versprechen der Wirtschaftspolitik erneut zu formulieren: Eine anwachsende Armut oder zumindest die Angst vor einem sozialen Abstieg auch in der bislang gesicherten Mittelschicht, eine auseinander gehende Schere zwischen Arm und Reich und eine steigende Zahl prekärer Arbeitsverhältnisse sind nicht die empirische Grundlage dafür, dass ein solcher Slogan Überzeugungskraft entfalten könnte.

Gerade in der Pädagogik ist es jedoch ein anderer Slogan, der eine wichtige Rolle spielt. So veröffentlichte der tschechische Philosoph und Pädagoge Johan Komensky (Comenius) Mitte des 17. Jahrhunderts sein Buch *Große Didaktik* (2008; zuerst 1657),  (*6) in dessen Mittelpunkt das Versprechen einer „Bildung für alle“ stand.

Man vergegenwärtige sich die Zeit dieser Publikation: Der 30-jährige Krieg, der gerade in Mitteleuropa verheerende Zerstörungen bewirkt hatte, war eben zu Ende gegangen. Allerdings zogen immer noch marodierende Söldnerbanden umher. Es gab eine ungemeine Verrohung und Brutalität unter den Menschen. In sozialer und politischer Hinsicht hatte man es mit einer Ständegesellschaft zu tun, bei der alle ihren durch die Geburt vorgesehenen Platz in der Gesellschaft hatten. Im Hinblick auf die Bildung und Erziehung der Heranwachsenden gab es ein eindeutiges Bildungsmonopol (Alt 1978),  (*1)

Niemand dachte zu dieser Zeit daran, dass *alle* Menschen einen Anspruch auf Bildung hätten. Kinder mussten von früh auf arbeiten und sich an der Lebenserhaltung der Familie beteiligen. Insbesondere bei Kindern der niedrigen Klassen sah man selbst eine elementare Bildung (Lesen, Schreiben, Rechnen) kaum vor. Höhere Bildung erhielten lediglich diejenigen, die von der Kirche als geeignet für den Priesternachwuchs rekrutiert wurden. Vor diesem Hintergrund war es ausgesprochen mutig und sogar lebensgefährlich, eine demokratische Forderung wie Bildung für alle zu stellen. Denn man wusste es bereits damals: Bildung ist auch eine Machtfrage, ganz so wie es der Zeitgenosse von Comenius, Francis Bacon, formulierte: „Wissen ist Macht.“

Man kann diesen Slogan von Comenius durchaus als Vorläufer der Hoffmann'schen Forderung verstehen. Denn der verbreitete lateinische Begriff von Bildung war *eruditio*. In diesem Begriff steckt das Wort *rüde* oder *roh*, sodass *eruditio* wörtlich (unter anderem) Entrohung meint. Dies deckte sich mit dem Denken dieser Zeit. Denn man sah als Ursache für das gewalttätige Verhalten des Menschen und für die Kriege die wilden Triebe im Menschen, gegen die daher anzugehen war: Man glaubte, „den Menschen domestizieren und zivilisieren und das Rohe und Tierhafte durch eine entsprechende Erziehung aus ihm austreiben zu müssen“ (König 1992).

 (*19) Mit anderen Worten: Es ging um eine Kultivierung des Menschen, ganz so, wie Cicero den Kulturbegriff der Philosophie eingeführt hat, als er die Pflege des Ackers (*cultura agri*) mit der Pflege des Geistes, der Philosophie (*cultura animi*) parallelisierte (siehe zur Entwicklung des Kulturbegriffs Fuchs 2008). Daher waren Bildung und Kultur kaum voneinander zu unterscheiden, und in der Tat hat man beide Begriffe bis ins 19. Jahrhundert oft synonym verwendet. Der Slogan von

Comenius „Bildung für alle“ kann in diesem Sinne eben auch als „Kultur für alle“ verstanden werden.

Die Forderung, dass alle einen Anspruch auf Bildung haben sollten – also Mädchen und Jungen, Arm und Reich, in der Stadt und auf dem Land, Leibeigene, Sklaven und Freie – war in der Mitte des 17. Jahrhunderts, also auf dem Höhepunkt des Absolutismus, eine revolutionäre demokratische Forderung. Die Revolutionen, in denen diese Forderung realisiert werden sollte, fanden bekanntlich Jahrzehnte später zuerst in England und fast 150 Jahre später dann in Frankreich statt.

Dieser Slogan ordnet sich damit ein in die bürgerliche Emanzipationsbewegung, in den Kampf um Menschenrechte. Es ging bei diesem Kampf um die körperliche Integrität, um eine Abwehr von Unterdrückung, Folter und Willkür. Der Schutz des Einzelnen, das Verständnis des Menschen als Person, die Trägerin von Rechten ist, macht heute den ersten Teil der Menschenrechte aus (vgl. Bundeszentrale 2004).



(*4) Es geht um die sogenannten Abwehrrechte.

Es gibt allerdings noch einen zweiten Teil der Menschenrechte, in dem Anspruchsrechte formuliert werden. Im Rahmen dieser Rechte geht es etwa um ein Recht auf Wohnen, auf Arbeit, auf Heimat und nicht zuletzt auch auf Bildung und Kultur. Das Problem bei diesen Anspruchsrechten besteht darin, dass man das, was man den einen gibt, den anderen nehmen muss, etwa dadurch, dass der Staat über Steuern eine solche Umverteilung vornimmt: Anspruchsrechte sind Umverteilungsrechte, sodass man sich leicht ausrechnen kann, dass sie gerade vor dem Hintergrund einer liberalen Auffassung von Politik – etwa im Anschluss an John Locke – nicht widerspruchsfrei akzeptiert wurden. In der Tat bedurfte es wiederum vieler Auseinandersetzungen, um jedes einzelne dieser Rechte durchzusetzen. Eine erste vollständige Formulierung findet sich in den *Virginia Declaration of Rights* (1776) und einige Jahre später dann in der *Deklaration der Menschen- und Bürgerrechte* im Kontext der Französischen Revolution. Auf dieser Linie liegt dann der zweite oben genannte kulturpolitische Slogan von Hermann Glaser (1983):



(*14) die Forderung nach einem Bürgerrecht auf Kultur.

Man erinnere sich, dass kurz nach dem Zweiten Weltkrieg im Jahre 1948 die Vereinten Nationen in San Francisco die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* verabschiedeten. Das Problem bei dieser Erklärung besteht allerdings darin, dass sie keine völkerrechtliche Gültigkeit beanspruchen kann. Daher setzte sich die Ehefrau des amerikanischen Präsidenten, Eleonore Roosevelt, stark dafür ein, aus dieser (unverbindlichen) Allgemeinen Erklärung eine verbindliche Konvention zu machen. Wie schwierig dieser Prozess war, kann man daran erkennen, dass es fast 20 Jahre dauerte, bis es im Jahre 1966 endlich zur Abstimmung in der Vollversammlung kam. Weitere zehn Jahre dauerte es, bis genügend Länder diese Konvention ratifiziert hatten, sodass sie im Jahr 1976 in Kraft gesetzt werden konnte. Eleonore Roosevelt hatte auch keinen Erfolg damit, aus der Allgemeinen Erklärung eine einzige Konvention zu machen. Vielmehr teilte man diese Allgemeine Erklärung in zwei Konventionen auf, wobei die erste Konvention (*ICCPR: Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte*) die Abwehrrechte, die zweite Konvention (*ICESCR: Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte*) die Anspruchsrechte formulierte. Man kann an der schrittweise erfolgten Zustimmung durch die Länder erkennen, dass es eine deutliche Aufteilung in Ost und West gab: Während man in den westlichen Ländern die Abwehrrechte favorisierte und Probleme mit den Umverteilungsrechten hatte, war die Sympathie im Osten für die Anspruchsrechte groß, für die Abwehrrechte dagegen deutlich kleiner.

Liest man diese beiden Kataloge der Menschenrechte, so kann man erkennen, dass

es einen zentralen Begriff gibt: den Begriff der Teilhabe. Man kann dabei soziale, kulturelle, politische und ökonomische Teilhabe unterscheiden, für die in beiden Konventionen Rechtsansprüche formuliert werden. Dabei ist es auch in aktuellen politischen Debatten sehr wichtig, immer wieder darauf hinzuweisen, dass es sich in den Ländern, die diese Menschenrechtskonventionen ratifiziert haben, um geltendes Recht handelt, dass also die genannten Teilhaberechte gültige Rechtsansprüche formulieren (und meist auch in die jeweiligen Länderverfassungen übernommen wurden).

Über die rechtliche Dimension hinaus sind diese Menschenrechte aber auch in einer anderen Hinsicht hoch relevant. Denn bei dem Recht auf Arbeit, auf Wohlstand, auf Kultur und Bildung, auf Wohnen und auf Partizipation am Fortschritt handelt es sich um zentrale Versprechungen der bürgerlichen Moderne. Es geht um ein handlungsfähiges Subjekt, es geht um eine Rechtsperson, die Trägerin universeller Rechte ist und nicht zuletzt geht es um ein gutes Leben in einer wohlgeordneten Gesellschaft.

All diese Versprechen der Moderne sind insofern hoch relevant, weil sie zugleich eine Legitimation unserer politischen Ordnung darstellen. Man muss bedenken, dass eine politische Ordnung kein Selbstzweck ist, sondern dass insbesondere eine parlamentarische Demokratie die Aufgabe hat, ein gutes Leben für alle sicherzustellen. Das bedeutet aber auch, dass sie sich daran messen lassen muss, inwieweit sie diese Ziele realisiert (Dux 2013).  (*7) Jede/r Einzelne von uns kann daher an seinem/ihrer eigenen Leben „evaluieren“, inwieweit dies unserer politischen Ordnung gelingt.

Es wird dabei schnell deutlich, dass es erhebliche Probleme gibt. So gibt es in allen entwickelten Ländern eine wachsende Zahl armer Menschen. Von Teilhabe für alle in ökonomischer, politischer, sozialer und kultureller Hinsicht kann nicht gesprochen werden. PISA hat zudem offenbart, dass der alte Slogan von Comenius, nämlich Bildung für alle sicherzustellen, auch in den reichen Ländern nur begrenzt umgesetzt wird (vgl. als Auftakt einer langen Reihe von Studien OECD 2001). Nutzerstudien unterschiedlichster Kultureinrichtungen zeigen, dass von einer Kultur für alle überhaupt nicht die Rede sein kann (siehe als originellen Ansatz zu diesem Problem Renz 2015).  (*25) Freiheitsrechte werden in den letzten Jahren unter Hinweis auf eine Terrorismusgefahr in einer Weise eingegrenzt, wie man sich das im letzten Jahrhundert kaum vorstellen hätte können.

Zum Entstehungskontext der Leitformel „Kultur für alle“

Zu einem angemessenen Verständnis einer solchen Leitformel trägt bei, dass man sich über den Entstehungskontext informiert. Hier sind sowohl Gründe für die Formulierung als auch Gründe für ihre Wirksamkeit zu finden. Entstanden ist die Zielformulierung einer Kultur für alle in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren. Jürgen Habermas sprach 1973 von „Legitimationsproblemen im

Spätkapitalismus“  (*17) In Deutschland hat dies damit zu tun, dass die Zeit des Wirtschaftswunders endgültig vorbei war. Es gab eine erste handfeste Öl- und Energiekrise, woraufhin etwa die autofreien Sonntage eingeführt wurden. Der *Club of Rome* veröffentlichte seine legendäre Studie über die „Grenzen des Wachstums“

(Meadows 1972).  (*28) Zudem wuchs die Kritik an der zu schnellen Aufbauarbeit nach dem Zweiten Weltkrieg. So schrieb der Psychoanalytiker Alexander

Mitscherlich über die „Unwirtlichkeit der Städte“ (1965).  (*21) Unbehagen empfand man auch gegenüber einem autoritären Verständnis von Politik.

Studierende und Lehrlinge gingen auf die Straße. Die sozialdemokratische Partei griff all dies unter dem Slogan „Mehr Demokratie wagen“ auf. Wurde Willy Brandt in seinen ersten Wahlkämpfen noch ausgelacht, als er von dem Wunsch eines „blauen Himmels über der Ruhr“ (dem industriellen Zentrum Deutschlands) sprach, so wurde kurze Zeit später der Begriff der Lebensqualität populär.

Nach dem Zweiten Weltkrieg war in Deutschland ein konservatives und enges Verständnis von Kultur als Kunst (vgl. Fuchs 2008)  (*10) vorherrschend, die nur gewisse kulturelle Höchstleistungen der Vergangenheit (etwa die Weimarer Klassik oder die Musik des 19. Jahrhunderts) im Blick hatte. Das dazugehörige Kulturpolitikverständnis bezeichnete man konsequent als Kulturpflege, was bedeutet, dass letztlich alles Wichtige im kulturellen Bereich bereits geleistet wurde, sodass sich nur noch die Aufgabe stellte, dieses zu pflegen und an die nachwachsenden Generationen weiterzugeben. Eine aktive Förderung von Künstlern/innen, die sich gezielt mit der Gegenwart auseinandersetzten, spielte nur am Rande eine Rolle.

Dann setzte sich im Laufe der 1960er Jahre jedoch ein erweitertes Verständnis von Kultur – verbunden mit einem Generationswechsel – durch: Man entdeckte populäre Kultur, man entdeckte die Alltagskultur und hier entdeckte man insbesondere jene der arbeitenden Bevölkerung im Kontext der von ihr erlebten Geschichte (*oral history*: „Der rote Großvater erzählt“ vom Werkkreis Literatur der Arbeitswelt (1974))  (*27) und wollte dies durch eine entsprechende Kulturpolitik fördern. Man rezipierte die Debatten des Europarates, bei dem die oben bereits erwähnten Begriffen wie „kulturelle Demokratie“ und „Demokratisierung der Kultur“ im Mittelpunkt standen. Dies war die Geburtsstunde der sogenannten „Neuen Kulturpolitik“, die mit den Namen Hermann Glaser, Hilmar Hoffmann, Olaf Schwencke und anderen verbunden war. Die Akteure dieser neuen Kulturpolitik organisierten sich in der Kulturpolitischen Gesellschaft und trafen sich regelmäßig in der Evangelischen Akademie in Loccum. Insbesondere auf kommunaler Ebene hatte und hat diese Ausrichtung einen Einfluss in der deutschen Kulturpolitik (siehe zur Darstellung dieser Entwicklungen Fuchs 1998,  (*9) für die Generationsabhängigkeit des Kultur- und Kulturpolitikverständnisses siehe Göschel 1991).  (*16)

Einige Hinweise zur Umsetzung der Neuen Kulturpolitik

Inhaltlich sind zwei Tendenzen festzustellen: Zum einen ging es um eine Modernisierung der traditionellen Kultureinrichtungen (Opernhäuser, Theater, Museen): Diese sollten für ein anderes als das traditionelle, bürgerliche Publikum geöffnet werden. Unterstützt wurde dies durch die Einrichtung entsprechender pädagogischer Abteilungen. Zum anderen ging es um die Anerkennung von Alltagskulturen: um Arbeiterschichtkulturen, um Arbeitergesangsvereine, um Feste und Rituale in den Arbeitervierteln. Es ging um die Entdeckung einer oral history, insbesondere bei der Bewältigung der Zeit des Nationalsozialismus (Zeitzeug/innen). In diesem Zusammenhang kam es auch zur Gründung neuer Typen von Kultureinrichtungen: soziokulturelle Zentren, Jugendkunstschulen, Kulturwerkstätten etc.

Der gesellschaftspolitische Leitbegriff war der der Emanzipation, wobei diese eng mit dem bereits oben erwähnten Gedanken der Teilhabe verbunden ist. Man entdeckte, in welchem Umfang bislang für große Teile der Bevölkerung eine solche Teilhabe nicht vorgesehen war. Dies bedeutete, dass man durch ein verändertes

Verständnis der traditionellen Kultureinrichtungen und durch die Gründung entsprechender neuer Kultureinrichtungen die bislang vernachlässigten Zielgruppen erreichen wollte. Insbesondere den früheren industriellen Zentren wie etwa dem Ruhrgebiet, die sehr stark unter dem Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft litten, kamen diese Neugründungen dadurch entgegen, dass die nunmehr stillgelegten Industriebrachen (Bergwerke, Stahlwerke etc.) mithilfe einer staatlichen Förderung engagierten Bürgerinitiativen übereignet wurden, die dort entsprechende soziokulturelle Kulturorte einrichteten und betrieben. In diesen Orten wurden dann auch Ausstellungs- und Auftrittsmöglichkeiten für solche Künstler/innen und Künstler/innengruppen geschaffen, die in den traditionellen Kultureinrichtungen keine Chance hatten.

Obwohl diese kulturpolitische Ausrichtung insbesondere auf kommunaler Ebene durchaus an Einfluss gewinnen konnte, blieben viele Städte und Kultureinrichtungen bei ihrer traditionellen kulturpolitischen Verständnisweise. Später musste man zudem sehen, dass auch den soziokulturellen Einrichtungen, mit denen man hoffte, entsprechend dem Hoffmann'schen Slogan alle Bevölkerungsgruppen erreichen zu können, genau dies nicht gelang: Solche Einrichtungen hatten zwar eine andere, aber eben auch abgrenzbare Nutzer/innengruppe.

In der Soziologie erklärte die in den späten 1980er Jahren sich durchsetzende Lebensstilsoziologie, in deren Gesellschaftsanalysen die ästhetischen Präferenzen der Menschen eine wichtige Grundlage für die Bildung von Lebensstilgruppen und Milieus waren (so schon Bourdieu 1987;  (*3) zuerst 1979), dass dies auch nicht anders sein kann: Jedes ästhetische Angebot findet seine genau abgrenzbare Gruppe von Menschen, die entsprechende Präferenzen haben.

Aber auch der Urheber des Slogans „Kultur für alle“ betrieb als Kulturdezernent der Stadt Frankfurt zusammen mit dem CDU-Bürgermeister eine Kulturpolitik, die wenig soziokulturell orientiert war (Museumsufer). Sie war vielmehr ein Teil des Stadtmarketings, ein Element im Wettstreit der Städte, Kultur nicht bloß als identitätsbildende Kraft und als Arbeitsmarkt, sondern auch als Faktor im Wettbewerb, um attraktive Ansiedlungen aus dem Bereich der Wirtschaft einzuwerben. Dies war dann auch das zentrale kulturpolitische Thema der 1990er Jahre: Bildung und Kultur nicht bloß als Element der Stadtentwicklung zu nutzen, so wie es der Städtetag in seinen legendären Versammlungen und Positionspapieren am Anfang der 1970er Jahren formulierte („Wege zur menschlichen Stadt“), sondern Kultur als Standortfaktor, Kultur als Wettbewerbsvorteil, Kultur als volkswirtschaftlich interessante Größe zu verstehen.

Flankiert wurde dieser erneute Paradigmenwechsel durch die wachsende Bedeutung einer ökonomischen Betrachtungsweise von Kultur seit den späten 1980er Jahren: Es ging um Kulturwirtschaft (creative industries), das Kulturmanagement wurde erfunden, entsprechende Ausbildungsgänge wurden mit staatlicher Unterstützung eingerichtet, Studien zur volkswirtschaftlichen Bedeutung der Kultur wurden vorgelegt und nicht zuletzt wurde als neues Paradigma der öffentlichen Verwaltung das Neue Steuerungsmodell nach einem niederländischen Muster („Tilburger Modell“) eingeführt, das die Stadt nicht mehr als politischen Raum, sondern in einer ökonomischen Perspektive nur noch als Unternehmen und Dienstleister betrachtete: Aus politisch engagierten Bürger/innen sollten Kund/innen des Unternehmens Stadt werden.

Zum Wandel des Kulturbegriffs und des Verständnisses von

Kulturpolitik

Die Diskussion einer Leitformel wie „Kultur für alle“ ist also nicht bloß interessant im Hinblick darauf, ob sie auch heute noch als politische Zielstellung funktionieren kann, sie ist auch deshalb interessant, weil man an ihrer Entwicklung Erkenntnisse über die Entwicklung des Kulturbegriffs und seiner gesellschaftlichen Wirksamkeit gewinnen kann.

Eine Erbschaft des Kulturverständnisses der Weimarer Klassik war ein bürgerlicher Humanismus, ein normativer Kulturbegriff einer fortschreitenden Entwicklung zum Guten, der eine enge Verbindung mit einem entsprechenden Verständnis einer humanistischen Bildung hatte: „Kultur“ bedeutete Kultivierung des Menschen, bedeutete eine Entwicklung zum Guten. Man hätte dabei durchaus sehen können, dass gerade die deutsche Geschichte ein anderes Verständnis von Kultur hat sichtbar werden lassen. Der bedeutende Kulturphilosoph Ernst Cassirer war der einzige jüdische Rektor in der Weimarer Republik und musste vor den Nationalsozialisten die Flucht ergreifen. Er hatte zunächst auch ein solch humanistisches normatives Kulturverständnis vertreten und musste dann am eigenen Leib verspüren, dass – wenn Kultur in philosophischer Perspektive das von Menschen Gemachte erfassen will – man eben auch die zerstörerischen Dimensionen einer so verstandenen Kultur berücksichtigen muss. In seiner Analyse des Nationalsozialismus (Cassirer 1949)  (*5) interpretierte er diesen als unheilige Allianz zweier symbolischer Formen: einer elaborierten Technik und eines archaischen Mythos des Blutes und der Rasse.

Erich Fromm (1974)  (*8) schrieb sein berühmtes Buch über die „Anatomie der menschlichen Destruktivität“ und der Soziologe Hans Peter Thurn an der Kunstakademie in Düsseldorf sprach später von „Kulturbegründern und Weltzerstörern“ (1990).  (*26) Ein solcher, sehr viel realistischerer Blick auf Kultur wurde auch unterstützt durch ein Verständnis, auf das sich die UNESCO 1982 bei der Weltkonferenz zur Kulturpolitik in Mexiko geeinigt hat, dass Kultur nämlich zum einen zwar auch die künstlerischen Aktivitäten und Werke erfasst, dass sie aber auch mit den Erscheinungen des Alltags zu tun hat und insbesondere auch die Werte und Normen der Menschen und ihrer Gesellschaften erfasst.

Nicht zuletzt waren es die Studien des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (1987),  (*3) die zeigten, dass eine ästhetische Praxis nicht nur nicht von sich aus zu einer positiven Entwicklung des Menschen und seiner Gesellschaften führt, sondern dass sie im Gegenteil in politischer Hinsicht alles andere als harmlos ist: Es sind nämlich die ästhetischen Präferenzen, die darüber entscheiden, welchen Platz man in der Gesellschaft bekommt. Es ist die ästhetische Praxis, die dafür sorgt, dass die Gesellschaft so bleibt, wie sie ist.

Immerhin zog der Bildungspolitiker Bourdieu eine Konsequenz aus den Forschungsergebnissen des Soziologen Bourdieu: Als das *Collège de France* vom Präsidenten den Auftrag bekam, ein nationales Curriculum für die Schule zu entwickeln, sollte eine Art ästhetischer Alphabetisierung darin eine wichtige Rolle spielen. Es ging dabei weniger um eine Missionierung zur Nutzung von Kultureinrichtungen, sondern auf der Basis einer gewissen Souveränität im Umgang mit ästhetischen Codes sollte die bislang eher verdeckt stattfindende politische und gesellschaftliche Funktionalisierungen des Ästhetischen unterlaufen werden (siehe Müller-Rolli 1999).  (*22)

Einige Hinweise zur neueren Entwicklungen

In den Arbeiten von Bourdieu findet man *politische* Argumente dafür, dass eine Vermittlung ästhetischer Kompetenzen von Bedeutung ist. Es gibt jedoch auch eine Reihe pädagogischer Gründe, weswegen ein anregungsreiches ästhetisches Milieu – ein umfassenderes Angebot, ästhetische Erfahrungen zu machen und eine entsprechende Souveränität zu entwickeln – sinnvoll ist. So entdeckt man in den letzten Jahren in der Erziehungswissenschaft die alte Erkenntnis neu, dass der lernende Mensch in seinen Lernprozessen nicht nur mit seinem Gehirn aktiv wird, sondern auch der gesamte Körper bei Prozessen des Lernens involviert ist. Im Zuge einer pädagogischen Rückeroberung des Lernbegriffs – lange Zeit war das Thema Lernen vor allen Dingen in den Händen von Lernpsychologen/innen – spricht man

daher von performativem Lernen und von leiblichem Lernen (Göhlich u. a. 2007). 

(*15) Auch aktuelle Persönlichkeitstheorien unterstützen eine verstärkte ästhetische Praxis, gerade bei Heranwachsenden. Denn inzwischen gibt es immer zahlreicher werdende Studien, die zeigen, dass Aspekte der Selbstwirksamkeit gerade in einer solchen ästhetischen Praxis eine wichtige Rolle spielen (vgl. etwa Lohwasser 2017).

 (*20) Im Hinblick auf Heranwachsende kann man die auf die Schule bezogene Erziehungswissenschaft auf der einen Seite und die außerschulische Jugendarbeit betreffenden (sozial-)pädagogischen Ansätze auf der anderen Seite unterscheiden.

In der außerschulischen Jugendarbeit ist in Deutschland kulturelle Bildung seit Langem ein anerkanntes Feld und wurde schon früh in den entsprechenden Fördertöpfen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene verankert. Daher konnte sich auch eine leistungsfähige und vielfältige Infrastruktur entwickeln. Auch in der Früherziehung bezweifelt niemand, dass ein spielerisch-ästhetischer Umgang notwendig ist für ein gelingendes Aufwachsen der Kinder. In der Schule wurde dieser Gedanke insofern respektiert, als in nahezu allen Ländern Musik, bildende Kunst und zum großen Teil auch Theater in den Lehrplänen verankert ist, allerdings wird immer wieder bemängelt, dass diese Fächer entweder zu oft ausfallen oder fachfremd unterrichtet werden (Bamford 2010).  (*2)

Eine neue Entwicklung besteht darin, die ästhetische Dimension im Rahmen eines entsprechenden Schulentwicklungsprozesses („kulturelle Schulentwicklung“; vgl.

Fuchs 2017)  (*13) die Schule insgesamt als ästhetischen Erfahrungsraum zu gestalten. Dies entspricht insofern dem Ziel einer Kultur für alle, als die Schule die einzige Einrichtung ist, mit der man alle Kinder und Jugendliche erreichen kann. Inzwischen liegen national und international zahlreiche Erfahrungen vor, dass solche Schulen für die Schülerinnen und Schüler und die Lehrerinnen und Lehrer in positiver Weise wirksam sind. Es gibt auch Belege dafür, dass solche Schulen auch im Rahmen der PISA-Untersuchungen gut abschneiden (entsprechende Hinweise finden sich in Fuchs 2017).  (*13)

Unterstützt werden solche Ansätze in Deutschland durch ein neues kommunalpolitisches Konzept, nämlich die Einführung einer „kommunalen Bildungslandschaft“, bei der es darum geht, dass alle Einrichtungen in der Kommune, die mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, systematisch und langfristig zusammenarbeiten. Im Hinblick auf eine Kulturschule (Fuchs 2012) 

(*12) und 2017)  (*13) hat dies den Vorteil, dass die Schule – gerade als Ganztagschule – auf diese Weise leichter Kooperationspartner/innen im kulturellen Bereich findet.

Schlussbemerkung: ein Fazit

Unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung zeigt sich, dass die Anlässe, die zu der Formulierung der Leitformel geführt haben, keineswegs verschwunden sind: Nach wie vor gibt es erhebliche Probleme in Bezug auf die Teilhabe. Die Geschichte ihrer Implementierung zeigt jedoch, dass möglicherweise am Anfang vorhandene Vorstellungen, es gäbe die eine Kultur, die nunmehr für alle relevant sei, falsch ist. Es sollte sich vielmehr die Erkenntnis durchsetzen, dass Kultur ein Pluralitätsbegriff ist, man also nicht von Kultur, sondern vielmehr von Kulturen reden muss. In dieser Hinsicht ist das Konzept einer Kultur für alle also nicht veraltet: Die Politik muss sich bemühen, gerade auch bei Fragen der Kulturförderung diese Pluralität zu respektieren.

Einen Kritikpunkt an diesem Konzept könnte man in einer gewissen paternalistischen kulturellen Missionierung sehen. Möglicherweise spielte dies in der Anfangszeit auch eine gewisse Rolle. Doch inzwischen wird seit vielen Jahren der Aspekt der Partizipation diskutiert: Die anvisierten Nutzer/innen von Kulturangeboten sollen auch in die Gestaltung der Angebote einbezogen werden. In Gesetzen, die die Weiterbildung regeln, ist dies in Deutschland inzwischen sogar vorgeschrieben.

Nun spielt im Rahmen einer solchen Kulturpolitik auch eine entsprechende Bildungspolitik eine wichtige Rolle. Ein erweitertes Verständnis von Bildung („Bildung ist mehr als Schule und Schule ist mehr als Unterricht!“, Münchmeier 2002) nimmt alle Bildungsinstanzen in die Pflicht, gute Bildungsmöglichkeiten für alle zu schaffen. Dies betrifft die außerschulische Bildung ebenso wie die Schule oder andere Bildungsorte. Sinnvoll ist es, eine Zusammenarbeit aller Einrichtungen zu ermöglichen – etwa durch das Konzept einer kommunalen Bildungslandschaft. Denn beide Leitformeln: „Bildung für alle“ und „Kultur für alle“, haben nicht bloß dieselbe emanzipatorische Stoßrichtung, sie sind beide noch relevant und ergänzen sich.

//Zur Person

Max Fuchs

Max Fuchs ist Erziehungs- und Kulturwissenschaftler (Universität Duisburg-Essen), der sich auch politisch engagiert, etwa als Präsident des Deutschen Kulturrates (2001-2013).

www.maxfuchs.eu

//Literaturnachweise

- *1 Alt, Robert (1978): *Das Bildungsmonopol*. Berlin: Akademie-Verlag.
- *2 Bamford, Ann (2010): *Der WOW-Faktor*. Münster: Waxmann.
- *3 Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- *4 Bundeszentrale für politische Bildung (2004): *Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen*. Bonn: BpB.
- *5 Cassirer, Ernst (1949): *Vom Mythos des Staates*. Zürich: Artemis.
- *6 Comenius, Johan (2008): *Große Didaktik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- *7 Dux, Günter (2013): *Demokratie als Lebensform*. Weilerswist: Velbrück.
- *8 Fromm, Erich (1974): *Anatomie der menschlichen Destruktivität*. Stuttgart: DVA.
- *9 Fuchs, Max (1998): *Kulturpolitik als gesellschaftliche Aufgabe*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- *10 Fuchs, Max (2008): *Kultur macht Sinn*. Wiesbaden: VS.
- *11 Fuchs, Max (2010): *Slogans und Leitformeln in der Kulturpolitik*. Wiesbaden: VS.
- *12 Fuchs, Max (2012): *Die Kulturschule*. München: Kopaed.
- *13 Fuchs, Max (2017): *Kulturelle Schulentwicklung – Eine Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- *14 Glaser, Herrmann/Stahl, Karlheinz (1983): *Bürgerrecht Kultur*. Frankfurt/M. usw.: Ullstein.
- *15 Göhlich, Michael u. a. (Hrsg.) (2007): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim/Basel: Beltz.
- *16 Göschel, Albrecht (1991): *Die Ungleichzeitigkeit in der Kultur*. Stuttgart: Kohlhammer.
- *17 Habermas, Jürgen (1973): *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- *18 Hoffmann, Hilmar (1979): *Kultur für alle*. Frankfurt/M.: Fischer.
- *19 König, Helmut (1992): *Zivilisation und Leidenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- *20 Lohwasser, Diane (2017): *Selbstwirksamkeit – ein sozialpsychologisches Konzept der Selbsteinschätzung*. In: Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2017): *Handbuch Das starke Subjekt*. München: Kopaed, 309 – 318.
- *28 Meadows, Dennis (1972): *Die Grenzen des Wachstums*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- *21 Mitscherlich, Alexander (1965): *Die Unwirtlichkeit der Städte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- *22 Müller-Rolli, Sebastian (Hrsg.) (1999): *Das Bildungswesen der Zukunft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- *23 Münchmeier, Richard u. a. (Hrsg.) (2002): *Bildung und Lebenskompetenz*. Opladen: Leske und Budrich.
- *24 OECD (2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.
- *25 Renz, Thomas (2015): *Nicht-Besucher-Forschung*. Bielefeld: transcript.
- *26 Thurn, Hans Peter (1996): *Kulturbegründer und Weltzerstörer*. Stuttgart: Metzler.
- *27 Werkkreis Literatur der Arbeitswelt (Hrsg.) (1974): *Der rote Großvater erzählt*. Frankfurt/M.: Fischer.