

# Een intercultureel Bildungsideaal?

Doelstellingen voor cultuureducatie in het fin de siècle

**Hendrik Henrichs\*** Cultuureducatie is een betrekkelijk recente term voor een veel oudere activiteit: opvoeden tot, of met behulp van, kunst en cultuur. Verwante termen waren (en zijn) volksverheffing, cultuurspreiding, kunstzinnige vorming, kunsteducatie en cultuurparticipatie. Alleen al uit deze waaier van termen blijkt dat cultuureducatie met heel verschillende doelstellingen kan worden bedreven. De jongste doelstelling is: bijdragen aan een klimaat van intercultureel begrip tussen de verschillende culturen in de multiculturele samenleving. Hendrik Henrichs gaat na hoe deze nieuwe doelstelling zich verhoudt tot de oudere doelstellingen van cultuureducatie.

## Drie niveaus van cultuureducatie

Doelstellingen voor cultuureducatie zijn anno 1997 te formuleren op drie niveaus: persoonlijke ontwikkeling, cultuurparticipatie en algemeen maatschappelijke waarden. Op het niveau van de persoonlijke ontwikkeling richt cultuureducatie zich op het individu. In dit verband is er meestal sprake van kunstzinnige vorming op scholen en andere educatieve instellingen. Het doel is de leerlingen kennis te laten nemen van kunstzinnige producten, dan wel hen die zelf te

laten maken. In het eerste geval is er sprake van reflectieve of receptieve kunstzinnige vorming, in het tweede van productieve of actieve kunstzinnige vorming (Oostwoud Wijdenes 1988, 14). Bij kunstzinnige vorming denken we meestal aan muziek, beeldende kunst, literatuur, theater en film. Het begrip kunstzinnige vorming kan tot 'culturele vorming' worden uitgebreid, waardoor het ook de (voornamelijk reflectieve) omgang met de historische en maatschappelijke context van

kunst en cultuur omvat. Te denken valt aan educatie op het gebied van geschiedenis, in musea en monumenten, maar ook op het gebied van televisie en nieuwe media.

Op het niveau van de cultuurparticipatie is de aandacht meer gericht op 'de culturele wereld'. Cultuureducatie dient hier om meer mensen receptief of actief te laten deelnemen aan cultuur.<sup>1</sup> De meeste aandacht ging lange tijd uit naar de receptieve cultuurparticipatie, waarbij de bezoeker of toehoorder gebruikmaakt van het aanbod van de professionele culturele instellingen. Cultuureducatie kan zich in dit verband richten op het toegankelijker maken van dat aanbod door middel van bijvoorbeeld teksten, rondleidingen of cursussen. Sinds kort beseffen we daarnaast het belang van de amateuristische kunstbeoefening: het aantal actieve cultuurparticipanten is twee en een half maal zo groot als het aantal receptieve cultuurdeelnemers. Wie als amateur een kunst beoefent, blijkt bovendien vaker dan de gemiddelde Nederlander (verwante) culturele evenementen te bezoeken. (Van Beek en Knulst 1991, 9, 91-92). Als een overheid zich ten doel stelt de receptieve cultuurparticipatie te vergroten, dan zou zij dus extra aandacht moeten hebben voor de amateuristische kunstbeoefening. Actieve cultuurparticipatie is in de praktijk hetzelfde als productieve kunstzinnige vorming: het verschil in termen hangt samen met de doelstellingen, die op het individuele en het participatieniveau verschillend geformuleerd worden. Ook tussen reflectieve kunstzinnige vorming (op het individuele niveau) en receptieve cultuurparticipatie bestaat een samenhang: de individuele vorming kent als uitgesproken doel het vergroten van de receptieve cultuurparticipatie (Ranshuysen en Ganzeboom 1993, 1).

Ten slotte kunnen ook op het niveau van de maatschappij als geheel doelen voor

cultuureducatie worden geformuleerd. Op dit niveau moet de kennismaking met kunst en cultuur, kort gezegd, leiden tot een betere samenleving. Kunst en cultuur worden hier niet in de eerste plaats (zoals meestal het geval is bij de twee vorige niveaus) als zelfstandige waarden beschouwd. De kennismaking en de omgang met kunst en cultuur dienen een hoger maatschappelijk belang: de versterking van centrale waarden als beschaving, tolerantie en democratie.

Als we kijken naar de verschillende concrete doelstellingen waarmee cultuureducatie in het verleden is bedreven, zien we meestal combinaties van de drie niveaus van doelstellingen. In het onderwijs domineert meestal het perspectief van de persoonlijke ontwikkeling van de leerling, maar daarnaast kunnen ook doelstellingen ontleend aan de andere niveaus een rol spelen. Voor de culturele instellingen en soms ook voor de overheid zal het perspectief van de cultuurparticipatie meestal dominant zijn; de uiteindelijke legitimatie van elk cultuurbeleid vindt plaats op het algemeen maatschappelijke niveau.

## Vier doelstellingen voor cultuureducatie

Met welke concrete doelstellingen werd tot nu toe cultuureducatie beoefend? De belangrijkste kunnen worden aangegeven met de termen civilisatie, expressie, emancipatie, en informatie. In grote lijnen beschrijven deze doelen elk een fase van een historische ontwikkeling, maar uiteraard konden en kunnen ze ook in gemengde vorm voorkomen. Elke fase kent een eigen verhouding van dominante en afgeleide niveaus waarop de doelstellingen worden geformuleerd.

## Civilisatie

Vanaf de late achttiende eeuw kent cultuureducatie civiliserende doelstellingen.

De Europese Verlichting vormde het begrippenkader voor hervormingen op onderwijsgebied, waarbij ook aandacht was voor de schone kunsten. Het kernbegrip uit deze periode is *Bildung*. Het begrip werd kort na 1800 gevormd door Von Humboldt met het oog op het universitaire onderwijs. Behalve over rationele, wetenschappelijke kennis moest de intellectueel ook beschikken over culturele ‘ontwikkeling’ of ‘vorming’: tot die ontwikkeling werden ook nadrukkelijk de schone kunsten gerekend (Mooij 1987, 95). Die nuance van het begrip Bildung is nog steeds aanwezig in de term ‘kunstzinnige vorming’: deze doelstelling richtte en richt zich in de eerste plaats op het individuele niveau van persoonlijkheidsvorming.

Het negentiende-eeuwse Bildungsideaal, dat omarmd werd door de Duitse burgerij (maar ook door bourgeois in Europa en de VS) greep terug op een beschavingsideaal uit de Oudheid: persoonlijkheidsvorming door middel van de schone kunsten. De tastbare symbolen rond deze kunsten, zoals musea, concertzalen en operagebouwen, kregen een quasi-religieuze vorm en betekenis en werden dan ook wel als ‘tempels’ beschouwd (Mooij 1987, 96). De vergelijking met de religie mag overigens niet te ver worden doorgevoerd: als het burgerlijke cultuurideaal al religieuze trekken vertoonde, dan waren het de trekken van een niet-dogmatische en tolerante religie. Weliswaar geloofde men dat er zoiets bestond als één Europese cultuur, die terugging op de enkelvoudige bron van ‘de’ klassieke Oudheid, maar tot op de dag van vandaag is er ruimte voor ketters die hervormingen of vernieuwingen preken, of die terug willen gaan naar andere bronnen.<sup>2</sup> Tolerantie, een waarde die ook op het algemeen maatschappelijke niveau betekenis heeft, is met andere woorden een van de waardevolle bestanddelen van het Bildungsideaal.

De civiliserende doelstellingen van het

Bildungsideaal waren in eerste instantie gericht op de versterking van de culturele identiteit van de negentiende-eeuwse burgerij. Nauw verwant aan cultuureducatie van het Bildungstypen is het streven naar volksverheffing, ook wel aangeduid als het Beschavingsoffensief. Met deze verzamelterm worden alle pogingen beschreven die de ontwikkelde burgerij sinds het einde van de achttiende eeuw heeft ondernomen om de armen, de onbeschaafden, de arbeiders ofwel de massa te beschaven, dat wil zeggen hun waarden bij te brengen als deugd, nationaal besef, arbeidzaamheid en schoonheidsgevoel.

Er kan verschillend worden gedacht over de intenties van de volksverheffers, maar niet ontkend kan worden dat de verschillende vormen van onderwijs, waarbij inbegrepen cultuureducatie, emanciperende effecten hebben gehad. Op basis van de hervormingsgezinde denkbeelden van de Verlichting introduceerde de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen (1784) een nieuw nationaal beschavingsideaal ter bestrijding van de politieke, sociale en economische stagnatie. In dit beschavingsideaal werd aandacht gegeven aan zowel deugd en schoonheidszin als aan modern lager en ambachtelijk onderwijs (Mijnhardt 1990, 37-69). Dit beschavingsideaal werkte door in de negentiende eeuw, waarin men bezorgd bleef over de kwaliteit van de vaderlandse productie. Zo wenste de Maatschappij voor de Werkende Stand begrip te kweken voor de schone kunsten door verbeterd tekenonderwijs, maar ook door museumbezoek (Van Gent 1995, 106). Bij deze verheffende vormen van cultuureducatie lijken doelstellingen geformuleerd op het algemeen-maatschappelijk niveau dominant.

Vanaf het laatste kwart van de negentiende eeuw ontstond in Nederland een vorm van volksverheffing die impliciet of expliciet tot

doel had het volk te civiliseren om zo het gevaar van klassenstrijd en revolutie te bezweren. Van Gent noemt in dit verband de huisvlijtscholen van het Nut, de fabrieksschool van de Delftse fabrikant Van Marken, het ‘Toynbee-werk’ in de volkshuizen en de vereniging Kunst aan het Volk. Van de kant van de arbeidersbeweging waren de inspanningen aanvankelijk juist gericht op de vorming van een klassenbewustzijn bij de arbeiders, maar tot de ontwikkeling van een autonoom socialistisch cultuurideaal is het niet gekomen (Kossmann 1991, 81). Vanaf 1924 stelde het Instituut voor Arbeidersontwikkeling zich ten doel de arbeiders te laten delen in de rijkdom van de burgerlijke cultuur. In 1939 herhaalde Emanuel Boekman dit standpunt in de vorm van een citaat van de Duitse socialist Karl Kautsky: ‘De taak van kunstenaars en kunstkenneren ten opzichte van het proletariaat is niet, de kunst te vernieuwen, maar het is hun taak de massa’s te laten genieten van de prachtige kunstwerken die de heersende klassen tot op heden voor zichzelf gemonopoliseerd hebben’<sup>3</sup> (Van Gent 1995, 107-113). Hier wordt een educatief doel geformuleerd dat vooral op het niveau van de individuele vorming van de arbeiders lijkt te liggen.

De hier besproken varianten van civiliserende cultuureducatie hebben gemeen dat zij worden gekenmerkt door een impliciete of expliciete erkenning van de waarde van de Europese culturele traditie. De cultuuropvatting achter deze varianten is de klassieke: het gaat om kunstschaten uit het verleden. Kautsky neemt zelfs expliciet afstand van een dynamische<sup>4</sup> opvatting van cultuur door zich uit te spreken tegen vernieuwing in de kunsten. Er is dus sprake van het doorgeven (*top-down*) van culturele kennis door meer ontwikkelde lagen van de bevolking aan de minder ontwikkelde. Het Bildungsideaal blijft in feite onaangetast,

maar het wordt door de verheffers van toepassing verklaard op de gehele bevolking.

Vanaf het begin hebben de volksverheffers, als aanhangers van het Bildungsideaal, een ambivalente houding gehad tegenover de volkscultuur. Aan de ene kant stond de romantische bewondering voor de spontaneïteit van ‘het volk’, die kunstenaars ertoe bracht literaire en muzikale motieven uit sprookjes en volksmuziek te gebruiken. Aan de andere kant bestonden er onbegrip en afschuw voor de ruwere aspecten van de volkscultuur, zoals het kermisvermaak dat men wenste te bestrijden of, als dat niet lukte, te beschaven. Toen als gevolg van de industriële revolutie het volk zich (in de ogen van de burgerij) ontwikkelde tot de ‘massa’ leek de afschuw voor de massacultuur de overhand te krijgen, zeker toen deze massacultuur steeds duidelijker zichtbaar werd in de media. Het beleid van cultuurspreiding, dat de Nederlandse overheid na de Tweede Wereldoorlog formuleerde, weerspiegelt deze zorg over de massacultuur, waarvan het amusementskarakter als strijdig werd gezien met het serieuze karakter van de cultuur waarop het Bildungsideaal zich steeds had gericht.

### Expressie

Een tweede hoofdstroom in het denken over onderwijs en cultuureducatie is die van de vrije expressie. Deze beweging manifesteerde zich in de jaren na de Tweede Wereldoorlog, maar greep terug op twee ontwikkelingen uit de periode daarvoor: het primitivisme in de moderne kunst en de kunstpedagogische inzichten van de reformpedagogiek.

‘In 1945 spreekt Europa van bevrijding maar huivert voor vernieuwing. In plaats van opbouw komt wederopbouw, volksherstel. Anders gaat het de kunstenaars.’ Zo kondigde directeur Sandberg van het Amsterdamse Stedelijk

Museum de nieuwe tijd aan (Boots 1980, 135). Naast de zorg over de massacultuur ontstond in de naoorlogse samenleving ruimte voor een andere, vrijere verhouding tussen individu, cultuur en samenleving. De moderne kunsten leken daarbij de weg te kunnen wijzen.

In zijn tentoonstellingen besteedde Sandberg aandacht aan vernieuwingen uit de vooroorlogse decennia: expressionisme, Amerikaanse kunst, primitieve kunst en kinderlijke expressiviteit. Daarbij zocht hij zowel naar abstractie als naar 'datgene wat we gezamenlijk aan oerbeelden in ons hebben en wat niet is bedorven door "burgerlijke" normen, dat wat zich onder andere uit in de kinderlijke spontaneïteit en intuïtie'. In dezelfde geest zette de Nederlandse Experimentele Groep van Appel, Constant en Corneille, die kort daarna bekend zou worden als de Nederlandse Cobra-groep, zich in het tijdschrift *Reflex* af tegen het westers-burgerlijke 'cultuurrudiment'. Met hun artistieke experimenten zochten zij naar een nieuw bewustzijn, dat ruimte liet voor het onbewuste. Ook in deze geest vroeg Sandbergs tentoonstelling *Kunst en kind* (december 1948 - januari 1949) aandacht voor het spontane uitdrukkingsvermogen van kinderen (Asselbergs-Neessen 1989, 123-127).

Ook het reguliere onderwijs kwam in aanraking met de vernieuwing door het streven van de vrije-expressiebeweging naar integratie van beeldende vakken in het lesrooster. De beweging beriep zich op de idealen van de vooroorlogse reformpedagogiek: de opvoeding diende *vom Kinde aus* te geschieden. Herbert Read, wiens boek *Education through art* grote invloed kreeg, formuleerde de twee - onderling strijdige - doelstellingen van educatie als volgt: 'One, that man should be educated to become what he is; the other, that he should be educated to become what he is not' (Read 1964, 2). In zijn boek bepleitte hij, ter voorkoming van rampen als de Tweede

Wereldoorlog, een 'democratische revolutie' in het onderwijs. Zich beroepend op filosofen en psychologen van Plato tot en met Jung wilde hij aantonen dat alleen het betrekken van de kunsten bij het onderwijs zo'n revolutie zou kunnen doen slagen (Read 1964, 302-308).

Hoewel het de vernieuwers niet is gelukt kunst rechtstreeks op het lesrooster van het reguliere onderwijs te plaatsen, heeft de vrije-expressiebeweging sinds 1960 toch een grote indirecte invloed gehad. Het tekenonderwijs op scholen is vrijer geworden, er zijn museumlessen ingevoerd, ook over moderne kunst, en de buitenschoolse creativiteitscentra zijn niet meer weg te denken (Asselbergs-Neessen 1989, 224-225; Knulst 1996, 20). Het belangrijkste effect van de vrije-expressiebeweging is misschien wel het volgende: voor het eerst vatte het idee post dat cultuur en kunst niet van bovenaf hoefden te worden opgelegd en aangeleerd, maar dat het zaken waren waar iedereen van jongs af aan als het ware 'van nature' mee vertrouwd kon zijn. De doelstellingen van de vrije-expressiebeweging werden in eerste instantie op het individuele niveau geformuleerd, maar wel met de uitdrukkelijke bedoeling dat ze ook op het algemeen maatschappelijke niveau hun gunstige uitwerking zouden hebben. Deze democratische opvatting van kunst en cultuur werd verbonden met een zeer vernieuwend, dynamisch cultuurbegrip: het was vooral de contemporaine kunst waarvan zulke hoge verwachtingen werden gekoesterd.

### Emancipatie

In de jaren zeventig raakte het denken over kunst, educatie en samenleving in een stroomversnelling. Democratisering, spreiding van kennis, macht en inkomen en emancipatie van achtergestelde groepen waren doelstellingen en trefwoorden van het kabinet Den Uyl (1973-1977). In de nota's van minister Van Doorn werden ook de kunsten beoordeeld op hun

maatschappelijke relevantie. In zekere zin was er sprake van een culturele revolutie. Het traditionele Bildungsideaal werd als ondemocratisch en elitair afgedaan. In twee opzichten won het inzicht veld dat culturele behoeften heel wel 'van onderop' en niet meer 'van bovenaf' geformuleerd konden worden.

Ten eerste werkten de idealen van de vrije-expressiebeweging in een radicalere vorm door. De oorspronkelijke opvatting dat ieder mens en ieder kind het vermogen bezitten zich kunstzinnig te uiten en zich zo tot een vrij individu in een vrije samenleving te ontwikkelen, leidde tot een nieuwe emanciperende ideologie over cultuureducatie. Kunst en kunsteducatie werden nu niet alleen beschouwd als middel tot persoonlijkheidsvorming maar vooral tot bewustwording, die uiteindelijk zou moeten leiden tot democratisering, emancipatie en maatschappijverandering. Voorzover er nog aandacht was voor autonome ontwikkelingen binnen de kunsten werd ervan uitgegaan dat vernieuwingen daar de weg zouden wijzen naar maatschappijhervormingen in bredere zin (Van Gent 1995, 118-119).

Ten tweede veranderden de opvattingen over 'hoge' en 'lage' cultuur. De massa- en amusementscultuur manifesteerde zich steeds nadrukkelijker, onder andere door toename van welvaart, vrije tijd en elektronische media. Opvallend kenmerk van de massacultuur is het feit dat de culturele consumenten zelf duidelijk hun culturele voorkeuren kenbaar maakten. De 'hoge' cultuur verloor haar vanzelfsprekende dominantie, deels door aanpassingen aan de nieuwe massacultuur, deels ook door autonome ontwikkelingen binnen de kunsten. Het 'hoge' cultuurbegrip werd aanzienlijk verbreed; nieuwe kunstvormen als jazz- en popmuziek, fotografie, film en video kregen meer ruimte.

Nu kunst en cultuur niet meer uitsluitend van bovenaf werden doorgegeven, stond cultuur-

educatie in de jaren '70 in het teken van bewustmaking en emancipatie. Dat betekende dat doelstellingen op het niveau van de individuele kunstzinnige vorming geheel in de schaduw van algemeen-maatschappelijke doelstellingen kwamen te staan. In de pedagogie en het sociaal-culturele werk raakte de esthetische opvoeding op de achtergrond. In de culturele en creatieve centra bleef de kunstzinnige vorming wel centraal staan, al heerste ook hier vaak de opvatting dat kunstbeoefening middel tot bewustwording was, en geen doel op zichzelf. Deze opvatting manifesteerde zich het sterkst bij de dramatische vorming, en het minst in het muziekonderwijs (Van Gent 1995, 123; Knulst 1996, 19-20).

In musea groeiden de educatieve diensten aanzienlijk, vooral na de Museumnota van 1976. Er ontstonden interessante experimenten waarmee gepoogd werd kinderen en nieuwe bezoekers te interesseren en geïnteresseerd te houden. Naast de klassieke objectgerichte tentoonstellingen werden in deze periode de thematische en de sociaal-emancipatorische tentoonstellingen georganiseerd, waarbij de objecten niet meer doel maar middel waren. Het begrip 'publiekgerichte presentatie' van museale objecten en collecties deed zijn intrede (Fernhout 1989, 31; Holman 1980, 18-19). In het Haagse Gemeentemuseum organiseerde Henk Overduin geruchtmakende tentoonstellingen rond thema's die verband hielden met de massacultuur, zoals de tentoonstelling *Thuiscultuur: elf Haagse interieurs* uit 1981 (Overduin 1988, 117-125).

Had het burgerlijke Bildungsideaal nu afgedaan? Het had er alle schijn van, nadat de Cobra-kunstenaars en aanhangers van de vrije-expressiegedachte expliciet afscheid hadden genomen van het burgerlijke cultuurideaal, dat vervolgens in de emancipatoire fase naar de

achtergrond was verdwenen. Toch lijkt er bij nader inzien eerder sprake te zijn geweest van het opnieuw formuleren van een radicalere versie van het Bildungsideaal, dat daardoor nieuw leven kreeg ingeblazen. We kunnen de emancipatiedoelstellingen dus ook zien als een tweede uitbreiding van het Bildungsideaal, vergelijkbaar met de eerste, toen volksverheffers hun burgerlijke cultuurideaal op brede lagen van de bevolking van toepassing verklaarden.

Zo leerden musea en hun educatieve afdelingen in de jaren zeventig omgaan met de verdubbeling van het aantal museumbezoekers. In deze ‘periode der educatoren’ leerden museummensen voor het eerst onderscheid maken in doelgroepen: ‘Aan de hand van de educator marcheerden achtereenvolgens de blinden, de gehandicapten, de bejaarden, de doven, de “gewone” man en vrouw, de wijkbewoner, de vrouw, de culturele minderheden en de kleuter het museum binnen, natuurlijk projectsgewijze gesorteerd’ (Overduin 1988, 17). Al deze nieuwe bezoekers moesten iets ‘meenemen’ van hun bezoek aan het museum, maar gewoon genieten was niet genoeg: men moest gelouterd en gemotiveerd tot maatschappijveranderingen het museum weer verlaten. Er is eigenlijk alle reden om bij cultuureducatie van het emancipatietype te spreken van een overspannen Bildungsideaal, in de zin dat de verwachtingen van cultuureducatie wel erg hooggespannen waren.

### Communicatie

In tegenstelling tot de eerdere decennia van bevlogenheid en revolutionaire idealen stonden de jaren tachtig in het teken van de no-nonsense politiek van de kabinetten-Lubbers. Ook in het cultuurbeleid werd marktdenken steeds belangrijker, ten koste van het traditionele denken in termen van het culturele aanbod. Het tot nu toe gevolgde beleid van cultuurspreiding werd gerelativeerd: er werd afstand genomen

van de cultuurspreiding onder groepen waarvan men nu inzag dat zij wellicht niet geïnteresseerd waren in ‘de’ cultuur die van bovenaf werd gestimuleerd. Door kwalitatief hoogwaardige programmering dienden toneelgezelschappen en musea het bezoek van wel geïnteresseerden op peil te houden.

De voorgaande periode van culturele revolutie kan worden gezien als de culminatie van het ‘welzijnsbeleid’ voor kunst, cultuur en cultuureducatie. Als reactie hierop kan de zegetocht van het begrip ‘kwaliteit’ worden beschouwd, zowel in het beroepsveld van de kunsten als in het beleid van de overheid. Oosterbaan geeft twee mogelijke verklaringen voor dit verschijnsel: de kunst sloeg in de jaren tachtig een meer autonome richting in, en op het nieuwe ministerie van WVC was een nieuwe generatie ambtenaren aangetreden die weinig affiniteit meer had met het kunst- en cultuurspreidingsbeleid (Oosterbaan Martinius 1990, 80).

Ten opzichte van de hooggespannen verwachtingen uit het voorgaande decennium was er sprake van een zekere ontzuivering. Een belangrijke factor hierbij was de doorwerking van de ontmythologiserende kunstsociologie van Pierre Bourdieu. Het inzicht dat kunstgenieters zich door hun culturele kapitaal distingeerden van de cultureel, sociaal en maatschappelijk minder gefortuneerden, leidde tot de cynische constatering dat alle cultuur wel een kwestie van distinctie zou zijn. Derhalve, leek de conclusie, was de cultuurspreiding altijd al gedoemd geweest te mislukken, en dus hoefden er ook weinig inspanningen voor cultuureducatie meer te worden geleverd. Het zou toch niets opleveren.<sup>5</sup>

Behalve deze aandacht voor de distinctieve functie van cultuurparticipatie nam ook het cultuurrelativisme toe. Het inzicht won veld dat het overgrote deel van de bevolking in andere cultuurvormen was geïnteresseerd dan de tot nu toe van overheidswege gespreide hoge cultuur.

Besef van distinctie en cultuurrelativisme creëerden een voor cultuureducatie minder gunstig klimaat. Het vertrouwen werd nu vooral gesteld in de ‘cultuurspreiding die vanzelf gaat’ (Bever 1990): er werd van uitgegaan dat mensen die door een hogere opleiding een hoger inkomen verwierven, zich vanzelf uit statusoverwegingen zouden wensen te distingueren door zich met kunst en cultuur bezig te houden.

Musea richtten hun beleid minder op het binnenhalen van nieuwe groepen bezoekers en schoolkinderen. Liever verleidden ze hun vaste klanten tot herhalingsbezoek, onder andere door middel van megatentoonstellingen. Educatieve diensten van musea werden samengevoegd met, of omgevormd tot PR-afdelingen; wat er nog aan educatief werk gedaan werd stond vooral in het teken van het tegemoetkomen aan de wensen van de bezoekers op het punt van bijvoorbeeld verklarende tekstbladen of audiovisuele informatieverstreking (Fernhout 1989, Vos 1989).

Ook in de creatieve centra, opgericht in de jaren zestig en zeventig, werden de bakens verzet. Kwaliteit werd ook hier het trefwoord: cursussen werden minder gericht op het ‘jezelf uitdrukken door middel van kunst’ en al helemaal niet meer op maatschappelijke bewustwording door middel van kunst, maar meer op het leren beheersen van kunstzinnige technieken. Het ging weer meer om de kunst als doel. Ook hier trad een vorm van marktdenken op de voorgrond: de instellingen waren minder op zoek naar nieuwe doelgroepen maar waren erop gericht beter te voldoen aan de wensen van het bestaande publiek.

Cultuureducatieve activiteiten werden nog wel ondernomen, maar het educatieve aspect stond in dienst van de culturele inhoud, het ging meer om de cultuur dan om de educatie, terwijl dat in de jaren zeventig andersom lag. In deze geest ontstond in 1986 de afstudeerspecialisatie

Cultuureducatie aan de Letterenfaculteit van de Universiteit Utrecht. Studenten kunstgeschiedenis, geschiedenis, theater-, film- en televisiewetenschap, literatuur- en muziekwetenschap combineren deze vakken in de laatste twee jaar van hun studie met cultuureducatieve vakken. Onder die noemer bestuderen ze theorie en praktijk van cultuuroverdracht met behulp van video, tentoonstellingen en multimedia. Educatie is hier communicatie geworden, een aanzienlijk bescheidener doelstelling dan de civiliserende, expressieve of emancipatorische traditie van cultuureducatie voorstond.

In cultuureducatie van het communicatietype zijn nauwelijks nog elementen van het Bildungsideaal te herkennen. Daarin werd cultuur altijd overgebracht in dienst van waarden die op een algemeen maatschappelijk niveau worden vastgesteld. Bij cultuureducatie van het communicatietype lijkt het markmechanisme als hoogste instantie beschouwd te worden. De cultuurconsument kiest op basis van zijn eigen smaak en voorkeur, en het aanbod aan cultuureducatie volgt de vraag. Cultuurparticipatie werd het centrale begrip van het cultuurbeleid van de overheid: doelstellingen voor cultuureducatie werden niet meer in de eerste plaats op algemeen maatschappelijk niveau geformuleerd, en ook niet meer op het niveau van de individuele vorming, maar op het tussenniveau van de culturele instellingen. Gevolg van deze ontwikkeling was wel dat kunst weer meer als zelfstandige waarde, en niet in de eerste plaats als middel werd beschouwd.

### Cultuureducatie en overheidsbeleid 1990-1997

Ondanks de bescheiden plaats die cultuureducatie als communicatietype in de jaren tachtig ogenschijnlijk innam, bleven elementen van het Bildungsideaal herkenbaar. Joop Doorman en Hans Blokland publiceerden rond 1990 over de politieke en filosofische



legitimering op algemeen maatschappelijk niveau van cultuurspreiding en cultuur-educatie. Kennismaking met verschillende vormen van kunst en cultuur hoorde volgens hen op school te beginnen om toekomstige burgers in staat te stellen in hun latere leven keuzes te maken. Het kunnen maken van keuzes op basis van kennis van verschillende alternatieven beschouwen zij als wezenlijk voor een democratische samenleving. Dat geldt in dezelfde mate voor keuzes op cultureel, wetenschappelijk, levensbeschouwelijk en politiek gebied (Blokland 1991; Doorman 1988). Deze doelstellingen lijken rechtstreeks ontleend aan het klassieke Bildungsideaal.

In de museumnota *Kiezen voor kwaliteit* verlangde minister d'Ancona van musea een beleid dat erop was gericht nieuwe, kansarme publieksgroepen te bereiken met het doel hun maatschappelijke integratie te bevorderen (Ministerie van WVC 1991, 25). Nog in 1992 herhaalde Henk van Os met volledige instemming het standpunt van Kautsky (Van Os 1993, 50). In de praktijk was er ook in de jaren tachtig in stilte doorgewerkt op het terrein van de educatie, en deze praktijk werd in de jaren negentig met veel energie voortgezet. De instellingen voor kunstzinnige vorming bleven lesmateriaal ontwikkelen, toneel- en dansgezelschappen bleven actief om jong publiek te interesseren, en creatieve centra bedienden kunstzinnige burgers in alle leeftijdsklassen. Ongeveer 45 procent van de Nederlandse bevolking participeerde in de cultuur in het kader van de amateuristische kunstbeoefening (Van Beek en Knulst 1991, 96). Al deze voorbeelden combineren, in verschillende verhoudingen, doelstellingen geformuleerd op de niveaus van individuele vorming, cultuurparticipatie en algemeen maatschappelijk belang: persoonlijkheidsvorming, civilisatie en emancipatie.

In de *Cultuurnota 1997-2000* neemt het begrip cultuureducatie een centrale plaats in, te midden van een waaier van verwante begrippen: cultuuroverdracht, cultuurdeelname of -participatie, kunstzinnige vorming, kunsteducatie, jongeren- of jeugdcultuur en interculturaliteit (Ministerie van OCenW 1996a). In verband met de educatie verwijst de nota naar de uitkomsten van het onderzoek *Cultuureducatie en cultuurparticipatie*. Hierin werd aangetoond dat Amsterdammers die als lagere-schoolkind kunstzinnige en muziek-luisterlessen hadden gevolgd, in hun latere leven significant vaker musea en concertzalen bezoeken dan stadgenoten die van zulke kunstlessen verstoken zijn gebleven. De onderzoekers omschreven cultuureducatie als 'die activiteiten (in het schoolcurriculum) die zich vooral richten op reflectieve kunstzinnige vorming'. Dit is een heldere definitie die zich beperkt tot educatie binnen schoolverband en die zich naast persoonlijke vorming ook vergroting van de receptieve cultuurparticipatie ten doel stelt (Ranshuysen en Ganzeboom 1993, 1).

De eveneens in september 1996 gepubliceerde nota *Cultuur en school* werkt de samenwerking tussen cultuur en school nader uit. Hier wordt onder cultuureducatie verstaan: 'Alle vormen van educatie waarbij kunst, bijvoorbeeld beeldende kunst, audiovisuele kunst, letteren, dans, drama, muziek en het materiële culturele erfgoed als doel of als middel worden ingezet' (Ministerie van OCenW 1996b, 12). Uit deze opsomming blijkt dat, hoewel de nadruk ligt op kunsteducatie, het 'materiële culturele erfgoed' ruimte laat voor andere vormen van cultuureducatie, zoals die bijvoorbeeld in historische of volkenkundige musea beoefend worden. Deze definitie beperkt het werkgebied niet tot de scholen en omvat dus in principe ook de educatieve activiteiten van de culturele instellingen voor podiumkunsten en

monumentenzorg. Hiermee omvat deze definitie meer dan alleen reflectieve cultuurparticipatie: ook actieve cultuurparticipatie, het zelf beoefenen van (amateur)kunst wordt tot cultuureducatie gerekend. De doelstellingen van cultuureducatie bevinden zich op alle drie de niveaus; kunst kan zowel doel op zichzelf zijn, als middel in dienst van een ander, hoger doel.

#### Interculturaliteit en jongerencultuur

Een van die hogere doelen is interculturaliteit. 'Cultuur' betekent in dit verband niet alleen 'kunstzinnige activiteiten van een groep of samenleving' maar ook 'het stelsel van waarden en normen van een groep of samenleving'. In de notitie *Pantser of ruggengraat, uitgangspunten voor Cultuurbeleid* koos staatssecretaris Nuis voor een cultuur die vanuit een sterk zelfbewustzijn open kan staan voor vernieuwing en voor vreemde culturen, tegenover een distinguerend, defensief en gepantserd cultuurbegrip: 'Wie cultuur vooral gebruikt als onderscheidingsteken, wie culturele identiteit propageert als middel om het verschil te markeren tussen de eigen groep en de anderen, kan gemakkelijk terechtkomen in een onvruchtbaar defensief' (Ministerie van OCenW 1995, 4-5). Daarom subsidieert de staatssecretaris bij voorkeur interculturele projecten, waarbij vernieuwing van de Nederlandse cultuur door vermenging het gewenste einddoel is. Projecten die zich richten op de cultuur van één land of één volk (binnen de multiculturele waaier van culturen) ontvangen slechts bij uitzondering subsidie, waarschijnlijk vanuit de gedachte dat een migrantengroep door middel van een tijdelijke subsidie de nodige 'ruggengraat' kan ontwikkelen (Ministerie van OCenW 1996a, 22-23).

Behalve in interculturele richting wordt het cultuurbegrip ook nog met het begrip jeugdcultuur uitgebreid en verbreed. Om aansluiting te

vinden bij de leefwereld van jongeren staat er in *Cultuur en school*: 'Met jeugdcultuur wordt, naast uitingen op het gebied van beeldende kunst, theater, letteren, drama, dans, muziek en audiovisuele kunst ook bedoeld op rituelen, taalgebruik, vormen van sport, coderingen, gewoonten, modes, muziek en kleding-voorkeuren die samenhangen met sociale ordeningen die jongeren hanteren. Dominant kenmerk van deze cultuuruitingen is dat zij samenhangen met en te herleiden zijn naar levensfase en leeftijd (in dit geval vier tot achttien jaar). De nota beveelt aan de culturele voorkeuren van jongeren serieus te nemen, wil men hen nieuwsgierig kunnen maken naar andere cultuuruitingen: ook aan de hand van de jeugdcultuur kan worden ingegaan op zaken als stijlen, stromingen, zeggingskracht, vakmanschap en originaliteit (Ministerie van OCenW 1996b, 13-14).

Het bijdragen aan interculturele uitwisseling is een doelstelling op algemeen maatschappelijk niveau; het 'nieuwsgierig maken naar andere cultuuruitingen [en] stijlen, zeggingskracht, vakmanschap en originaliteit' zijn doelstellingen die zich bevinden op het niveau van de cultuurparticipatie: de verwachting is dat de jongeren die via cultuureducatie met 'andere cultuuruitingen' in aanraking zijn gekomen, in hun latere leven meer aan cultuur zullen deelnemen. Het lijkt er dus op dat de overheid niet alleen cultuureducatie van het communicatietype verlangt, maar dat zij voorstander is van een cultuureducatie van het expressie- of het emancipatietype, gebaseerd op een moderne versie van het Bildungsideaal.<sup>6</sup>

#### Een intercultureel Bildungsideaal

Sinds de Verlichting is cultuureducatie nauw verbonden geweest met het Bildungsideaal. In de in dit artikel geschetste ontwikkeling bleek

dit ideaal steeds te kunnen worden ontdaan van beperkingen die er in een bepaalde periode aan kleefden. Dat lijkt ook het geval bij de overgang die zich voor onze ogen voltrekt, namelijk die van het communicatieve naar het interculturele type cultuureducatie. Als de ontwikkelingen doorzetten die in dit artikel aan de orde kwamen (noot 6) dan zal cultuureducatie de komende periode in het teken staan van een nieuw intercultureel Bildungsideaal.

Met behoud van positieve elementen uit de eerdere fasen kan cultuureducatie dan worden gedefinieerd als een communicatieproces, gericht op het vergroten van de culturele competentie van de ontvanger. Onder culturele competentie wordt verstaan het zelfstandig en zonder culturele vooroordelen kunnen maken van keuzes op het gebied van actieve en receptieve cultuurparticipatie. Een democratische multiculturele samenvatting kan niet zonder cultureel competente burgers, gevormd door een intercultureel Bildungsideaal!

\* Voor hun kritische en opbouwende commentaar op eerdere versies van dit artikel wil ik Ineke van Hamersveld, Wim Knulst en Hans Mommaas vriendelijk bedanken.

#### Noten

1. Waar op het niveau van de persoonlijke ontwikkeling onderscheid wordt gemaakt tussen reflectieve en productieve kunstzinnige vorming, zijn de vergelijkbare termen op het niveau van de cultuurparticipatie: receptieve en actieve cultuurparticipatie (Van Beek en Knulst, 7).
2. Mooij besteedt ruim aandacht aan de tolerantie van de bourgeoisie (Mooij 1987, 96). Hij citeert daarbij o.a. Peter Gay die de burgerlijke cultuur beschrijft als 'a liberal culture, hospitable to its most impassioned slanderers as no culture had ever been' (Gay 1984, 37). Ook voor het religieuze karakter van de burgerlijke beleving van de kunsten is Gay een rijke vindplaats. De tegenhanger van de burgerlijke zin voor orde en regelmaat is volgens Gay een diepe, neurotische onzekerheid die zich uitte in een intense preoccupatie met het eigen gevoelsleven. Gay bespreekt de omgang van de negentiende-eeuwse bourgeoisie met de romantische literatuur, muziek, dagboeken en beeldende kunst (Gay 1995). Deze fundamentele onzekerheid en deze belangstelling voor eigen en andermans innerlijk leven vormden niet alleen een rijke voedingsbodem voor een quasi-religieus schoonheidsgevoel, maar ook voor tolerantie en kritiek.
3. Overigens wil ik erop wijzen dat deze uitspraak, waarin de revolutionair Kautsky zich lijkt te verzetten tegen revolutionaire vernieuwingen op het gebied van de kunsten, te vergelijken is met het pleidooi van schrijvers als H. Blokland voor een niet te grote kloof tussen kunst en kunstenaar enerzijds, en publiek anderzijds (Blokland 1993, 28-29)
4. Ik gebruik hier de cultuurbegrippen ontleend aan Vaessen (1986, 227-231): het klassieke/humanistische en het dynamische (op vernieuwing van de kunsten gerichte). Vaessen noemt daarnaast nog het pluralistische cultuurbegrip (het sociologische cultuurbegrip: in een samenleving kunnen verscheidene culturen naast elkaar bestaan) en het 'massacultuur'begrip.
5. Zie De Swaan 1990, 64-65, die in de laatste alinea van zijn artikel enige reserve tegen de cynische interpretatie aanbrengt. Blokland (1990) daagde de Nederlandse kunstsociologie uit tot een discussie over de distinctietheorie, maar in deze discussie werd bij mijn weten niet ingegaan op een belangrijke achtergrond van Bourdieus theorie: zijn kritiek op het distingerend functioneren van onderwijs en cultuur, met de bedoeling om door deze kritiek bij te dragen aan een democratischer onderwijs en cultuur! Zie voor een interpretatie van *La Distinction* als uitnodiging van Bourdieu aan zijn lezers om hun eigen culturele praktijken kritisch te beschouwen Robbins 1991, 128-129.
6. Hoe zouden de nieuwe doelstellingen van cultuureducatie in de praktijk kunnen worden

gerealiseerd? Begin 1997 werd tijdens een internationaal symposium aandacht besteed aan deze vraag betreffende het stedelijk kunstbeleid. Zie hiervoor het congresverslag 'Van mono-, via multi- tot inter- en transcultureel?' elders in dit cahier.

#### Literatuur

- Asselbergs-Neessen, S.J.P. (1989) *Kind, kunst en opvoeding: de Nederlandse beweging voor beeldende expressie (1876-1968)*. Amersfoort. (Proefschrift Universiteit van Amsterdam)
- Beek, P. van, en W. Knulst (1991) *De kunstzinnige burger: onderzoek naar amateuristische kunstbeoefening en culturele interesses onder de bevolking vanaf 6 jaar*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Bevers, A.M. (1990) 'Cultuurspreiding en publieksbereik: van volksverheffing tot marktstrategie'. In: I. van den Berg en S. de Sitter (red.) *Kunst en overheid: beleid en praktijk*. Amsterdam: Boekmanstichting/Universiteit van Amsterdam, 61-83.
- Blokland, H.T. (1991) *Vrijheid, autonomie, emancipatie: een politiekfilosofische en cultuurpolitieke beschouwing*. Delft.
- Blokland, H.T. (1993) 'Sociaal-democratische cultuurpolitiek in een marktliberaal tijdperk: tien stellingen over sociaal-democratische cultuurpolitiek'. In: H. van Dulken en P. Kalma (red.) *Sociaal-democratie, kunst, politiek: beschouwingen over een sociaal-democratisch kunstbeleid*. Amsterdam, 9-41.
- Boots, A. (1980) 'Kunst genieten, waarom en hoe'. In: B. Koevoets en H. van Rheedden (red.) *Geen dag zonder lijn*. Haarlem.
- Doorman, S.J. (1988) 'Losse gedachten over cultuurspreiding'. In: A.M. Bevers e.a. *In ons diaconale land*. Amsterdam, 29-52.
- Fernhout, M. (1989) 'The educator'. In: P. van Mensch (red.) *Professionalising the muses*. Amsterdam, 29-35.
- Gay, P. (1984) *The bourgeois experience: Victoria to Freud; vol. I: The education of the senses*. New York.
- Gay, P. (1995) *The bourgeois experience: Victoria to Freud; vol. IV: The naked heart*. New York.
- Gent, B. van (1995) *Lessen in schoonheid: opstellen over de samenhang van kunst en educatie*. Amsterdam/Meppel.
- Holman, B. (1980) *Opvattingen over het educatieve werk van musea*. Amsterdam.
- Knulst, W.P. (1996) *De milde muze: een beschouwing over het telkens terugkerend pleidooi voor een tolerant kunstbegrip*. Utrecht. (Oratie Universiteit Utrecht)
- Kossmann, E.H. (1991) 'Socialisme en cultuur sluiten elkaar niet uit'. In: *Vrij Nederland*, 19 oktober, 79-83.
- Mijnhardt, W.W. (1990) 'Sociabiliteit en cultuurparticipatie in de achttiende en vroege negentiende eeuw'. In: M.G. Westen (red.) *Met den tooverstaf van ware kunst: cultuurspreiding en cultuuroverdracht in historisch perspectief*. Leiden: Martinus Nijhoff, 37-69.
- Ministerie van OCenW (1995) *Pantser of ruggegraat:*

#### Hendrik Henrichs

was in 1997 hoofddocent cultuurgeschiedenis en cultuureducatie aan de Universiteit Utrecht.

- uitgangspunten voor cultuurbeleid*. 's-Gravenhage. Ministerie van OCenW (1996a) *Pantser of ruggengraat: cultuurnota 1997-2000*. Zoetermeer.
- Ministerie van OCenW (1996b) *Cultuur en school*. Zoetermeer.
- Ministerie van WVC (1991) *Kiezen voor kwaliteit: beleidsnota over de toegankelijkheid en het behoud van het museale erfgoed*. Rijswijk.
- Mooij, J.J.A. (1987) *De wereld der waarden: essays over cultuur en samenleving*. Amsterdam.
- Oosterbaan Martinius, W. (1990) *Schoonheid, welzijn, kwaliteit: kunstbeleid en verantwoording na 1945*. 's-Gravenhage.
- Oostwoud Wijdenes J. e.a. (1988) *Kunstzinnige vorming in het basisonderwijs*. Amsterdam.
- Os, H. van (1993) 'Mislukte cultuurspreiding?' In: H. van Dulken en P. Kalma (red.) *Sociaal-democratie, kunst, politiek: beschouwingen over een sociaal-democratisch kunstbeleid*. Amsterdam, 49-54.
- Overduin, H. (1988) *Het museum als obsessie*. Amsterdam.
- Ranshuysen L., en H. Ganzeboom (1993) *Cultuureducatie en cultuurparticipatie: opzet en effecten van kunstijkuren en de muziekclusterlessen in het Amsterdams primair onderwijs*. Rijswijk.
- Read, H. (1964) *Education through art*; 3rd rev. ed. London. (First ed.: 1943)
- Robbins, D. (1991) *The work of Pierre Bourdieu: recognizing society*. Buckingham.
- Swaan, A. de (1990) 'Kwaliteit is klasse: de sociale wording en werking van het cultureel smaakverschil'. In: *Kunst en staat: teksten (1981-1985)*. Amsterdam, 49-70.
- Vaessen, J. (1986) *Musea in een museale cultuur: de problematische legitimering van het kunstmuseum*. Zeist.
- Vos, R. (1989) 'Luring or lecturing?'. In: D'Arts (ed.) *Generators of culture*. Amsterdam, 101-111.

#### Bibliografische gegevens

Henrichs, H. (1997) 'Een intercultureel Bildungsideaal?: doelstellingen voor cultuureducatie in het fin de siècle'. In: *Boekmancahier*, jrg. 9, nr. 32, 136-147.