

Braun-Wanke, Karola [Hrsg.]; Wagner, Ernst [Hrsg.]
Über die Kunst, den Wandel zu gestalten. Kultur - Nachhaltigkeit - Bildung

Münster ; New York : Waxmann 2020, 209 S.



Quellenangabe/ Reference:

Braun-Wanke, Karola [Hrsg.]; Wagner, Ernst [Hrsg.]: Über die Kunst, den Wandel zu gestalten. Kultur - Nachhaltigkeit - Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2020, 209 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-210677 - DOI: 10.25656/01:21067

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-210677>

<https://doi.org/10.25656/01:21067>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

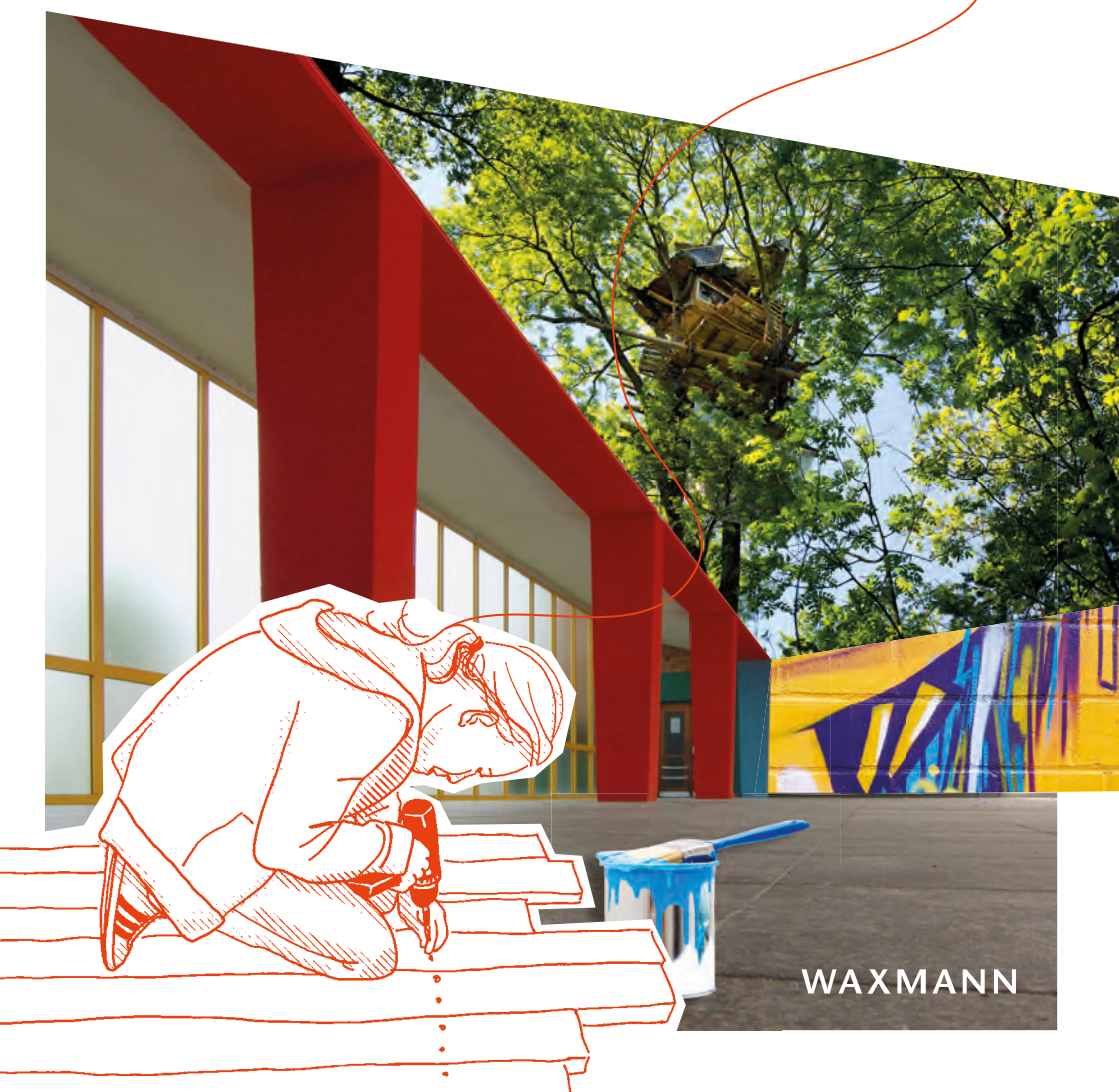
Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Karola Braun-Wanke, Ernst Wagner (Hrsg.)

Über die Kunst, den Wandel zu gestalten

Kultur · Nachhaltigkeit · Bildung



WAXMANN

Karola Braun-Wanke, Ernst Wagner (Hrsg.)

Über die Kunst, den Wandel zu gestalten

Kultur · Nachhaltigkeit · Bildung



Waxmann 2020
Münster · New York

Dieses Buch wurde erarbeitet vom *Partnernetzwerk Kulturelle Bildung und Kulturpolitik* der *Nationalen Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung*.



Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
Kapelle-Ufer 1, 10117 Berlin | Postanschrift: 11055 Berlin
Das BMBF übernimmt keine Gewähr für die Richtigkeit,
Genauigkeit und Vollständigkeit der Angaben.

Herausgeber*in: Karola Braun-Wanke, Ernst Wagner
Die Beiträge der Autorinnen und Autoren geben deren eigene Auffassungen wieder.
Die darin zum Ausdruck gebrachte Meinung entspricht nicht notwendig der
Meinung der*des Herausgeberin*Herausgebers.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4286-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9286-8 Open Access

© Waxmann Verlag GmbH, 2020

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Jeanette Corneille, Köln; Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildung: Jeanette Corneille, Köln

Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

Vorwort	9
I Über Diskurse, Perspektiven und Weichenstellungen	
I.1 Gesellschaftliche Kontexte zu einer Bildung an der Schnittstelle von Kultur und Nachhaltiger Entwicklung . . .	14
<i>Bianca Bilgram, Friederike Kamm und Klaus Schilling</i>	
Die Welt verändern.	
Kultur und Bildung als Motor einer Nachhaltigen Entwicklung	15
 <i>Fachvortrag von Marion Loewenfeld, zusammengefasst von Anke Ebel</i>	
Mensch & Natur.	
Aspekte eines ambivalenten Verhältnisses	21
 <i>Joachim Borner</i>	
Fragen zu Narrativen, die die Vorstellungen von Nachhaltiger Entwicklung prägen	
	25
I.2 Diskurse	32
<i>Jörg Zirfas</i>	
Die Nachhaltigkeit der Bildung.	
Anregungen für die Kulturelle Bildung und die Bildung zur Nachhaltigkeit aus dem Bildungsdiskurs	
	33
 <i>Susanne Keuchel</i>	
Zum Potenzial der Kultur für die Agenda 2030.	
Kongruenzen und Divergenzen der Kulturellen Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung	
	39
 <i>Thomas Klein</i>	
Medien, Kultur und Digitalisierung.	
Kompetenzen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung	48

Verena Holz

Nachhaltige digitale Jugendkultur.

Lernen durch informelle kulturelle Praxen im Netz 54

I.3 Beziehungen und Schnittstellen von einander fremden

Bildungsansätzen 63

Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss

Kulturelle Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Über die Verbindung zweier normativer Ansätze und Praxen 64

II Geschichten des Gelingens

Karola Braun-Wanke und Anke Ebel

Gute Praxis im Porträt.

Analyse und Empfehlungen gelebter Bildungsarbeit 73

Bühnenpoesie. #17Ziele Poetry Slam – wettstreiten und welttreten . . 83

Kunstlabor. ART TO STAY. Genussvolle & müllfreie Kaffeekultur . . . 87

Lernräume mitgestalten. Bauereignis 93

Kooperieren & Vernetzen. (Bio)Diversitätskorridor 97

Wasserwerkstatt. Botschaften vom Bach 101

Hochschullehre anders denken. Critical Diversity Literacy 105

Circusfest. Den Circus ins Dorf holen 111

Schule verändern. Du kannst mich mal Wertschöpfen 115

Erlebnislabor. Farbfelder und bewegter Klang 119

Natur-Klang-Parcours. Im Vielklang mit der Natur 125

Orte zum Selbst-Lernen. Remida – das kreative Recycling Centro . . . 129

Festival. SAVE THE WORLD – YOUNG PLANET 133

Adventuregame. Serena Supergreen und der abgebrochene Flügel . . 139

Kulturvermittlung im Science Center. WeltKulturEntdecker 143

Mitmach-Aktion. WorldWideBlanket 147

III Stimmen aus der Kultur- und Bildungspraxis

BNE im Technikmuseum. Im Gespräch mit Lorenz Kampschulte vom Deutschen Museum, München	153
Die Ressource der Imagination. Im Gespräch mit der Künstlerin und Kulturwissenschaftlerin Hildegard Kurt	157
Raus aus alten Mustern. Im Gespräch mit der Bildungsinnovatorin Margret Rasfeld	163
Von Baukultur, Bildung und Nachhaltigkeit. Im Gespräch mit Stadtplanerin Marta Doehler-Behzadi	168

IV Ausblick

Leopold Klepacki

Bildung für nachhaltige kulturelle Entwicklung	174
--	-----

Ernst Wagner

Kunst, Nachhaltigkeit und Bildung	180
---	-----

Glossar	201
-------------------	-----

Autorinnen und Autoren	205
----------------------------------	-----

Bildnachweis	210
------------------------	-----

Vorwort

Leave no one behind! Diese Botschaft zieht sich wie ein roter Faden durch das Grundsatzprogramm „Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“, die von den Vereinten Nationen im September 2015 verabschiedet wurde. Mit dieser Agenda will die Weltgemeinschaft globale Herausforderungen wie Hunger, Armut, Klima- und Biodiversitätskrise angehen. Die Herausforderungen in konkrete, erreichbare Ziele umzusetzen bildet den Kerngedanken der 17 Nachhaltigkeitsziele – der sogenannten *Sustainable Development Goals (SDGs)*.

Diese ehrgeizigen Ziele sind jedoch ohne einen grundsätzlichen Politikwechsel und ein breites gesellschaftliches Bewusstsein über die Notwendigkeit von Veränderung nicht umsetzbar. Bildung spielt auf dem Weg zu einer nachhaltigen, d. h. umweltbewussten und sozial verantwortlichen Weltgemeinschaft eine zentrale Rolle. Im SDG 4 ist deshalb festgehalten, dass für alle Menschen eine „inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen“ (SDG 4.7) gewährleistet sein müssen.¹

Das *Partnernetzwerk Kulturelle Bildung und Kulturpolitik der Nationalen Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung* existiert seit Herbst 2013. Seine Mitglieder kommen aus den Bereichen Kunst, Kultur, von Universitäten, NGOs, Initiativen und Ver-



1 In Deutschland wurde hierzu 2017 der *Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)* von der *Nationalen Plattform BNE* verabschiedet. Der in einem breiten, transparenten und partizipativen Multi-Akteursprozess entwickelte Aktionsplan soll bis spätestens 2030 umgesetzt werden und so einen maßgeblichen Beitrag zur Erreichung der Agenda 2030 und ihrer 17 Nachhaltigkeitsziele, insbesondere des Unterziels 4.7, leisten.

einen (www.bne-portal.de/gremien). Aus unserer Arbeit wissen wir, dass Kunst und Kultur wesentliche Bausteine einer ganzheitlichen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sind.

Mit der vorliegenden Publikation blicken wir erstmals systematisch auf die Schnittstelle von Kultureller Bildung und BNE. Wir wollen damit die Potenziale von Kunst und Kultur als vierte Dimension der Nachhaltigkeit im aktuellen Nachhaltigkeitsdiskurs herausarbeiten. Denn für die Zukunftsaufgabe 2030 benötigen wir vielfältige Zugänge, wie z.B. ethisch-normative, emotionale, kognitive und ästhetische. In der Interaktion zwischen den Domänen Nachhaltigkeit, Kultur und Bildung beeinflussen und transformieren diese sich gegenseitig. Beispiele dafür sind unter anderem die Leitfigur einer ergebnisoffenen ‚Gestaltungskompetenz‘, wie sie Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg vorschlagen, für die die künstlerisch-ästhetische Bildung das Basismodell und einen privilegierten Zugang bieten kann. Oder ökologische Zukunftsfragen, die als Themen in Kunstwerken, Filmen, in Literatur oder in künstlerischen Strategien auftauchen. Sie formen die Gegenstände, mit denen sich die künstlerisch-ästhetische Bildung regelmäßig auseinandersetzt und sich auch schon immer auseinandergesetzt hat.

Wie die auch in den Beiträgen dieser Publikation thematisierten Wirkungspotenziale im Zusammenspiel der Kulturellen Bildung und der BNE produktiv gemacht werden können, davon zeugen die Einblicke in die Bildungs- und Kulturdiskurse: Kulturelle Bildung mit der ihr eigenen Ergebnisoffenheit sowie der typischen Orientierung an experimentellem Vorgehen kann ein notwendiges Korrektiv bilden gegenüber der normativen Anlage von BNE, verstanden als bloßes ‚Lernen für nachhaltige Entwicklung‘. Kulturelle Bildung kann BNE irritieren und Aushandlungsprozesse einfordern. Dies kann dann, in Synergie, zu einer echten, kulturell orientierten, ganzheitlichen ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ führen. Bildung wird so zu einem existenziellen und die Biografie transformierenden Lernprozess.

Kulturelle Bildung kann dabei nicht nur zur BNE beitragen. Auch BNE kann ein wichtiger Impulsgeber für die Kulturelle Bildung sein und dort vertraute Positionen auf den Prüfstand stellen. So kann sie auch dazu anregen, sich der eigenen, häufig nicht hinterfragten Grundannahmen bewusst zu werden.

Eine erste Veröffentlichung des Partnernetzwerks zum Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung im Spiegel von Kunst, Kultur und Kultureller Bildung“ ist bereits 2014 erschienen. Mit der nun vorliegenden, zwei-

ten Publikation zeigen wir auf der Basis der Arbeit in den letzten sechs Jahren vertieft und erstmals systematisch auf, wie Kulturelle Bildung und BNE aufeinander bezogen werden können – in Theorie und Praxis. In der Sammlung *Guter Praxis* kommen 15 Akteur*innen aus Kunst, Kultur, Wissenschaft und Wirtschaft zu Wort, die neue und unkonventionelle Lern- und Experimentierräume geschaffen haben, um ganz unterschiedliche Alters- und Milieugruppen zu befähigen, sich selbst und die Gesellschaft, in der sie leben, zu gestalten. Die vorgestellten Praxisbeispiele eint, dass die Initiator*innen sich als *Change Agents* verstehen, um die abstrakte Idee einer Nachhaltigen Entwicklung greifbar zu machen und so den notwendigen kulturellen und gesellschaftlichen Wandel in die Breite der Gesellschaft zu tragen.

Mit diesem Buch wollen wir Praktiker*innen und Akteur*innen aus unterschiedlichen Disziplinen und Kontexten inspirieren, die Potenziale von Kunst und Kultur für den eigenen Wirkungsbereich weiterzudenken und diese Impulse weiterzutragen.

Es ist eine Kunst, die Idee nachhaltiger Entwicklung in Bildungsprojekten überzeugend erlebbar zu machen. Wenn es gelingt, BNE und Kulturelle Bildung gleichberechtigt zu verbinden, dann haben sie die transformative Kraft, eine lebenswerte Zukunft sowohl subjekt- als auch gemeinwohlorientiert greifbar zu machen und so den Wandel zu gestalten.

**über
diskurse
perspektiven
weichenstellungen**



gesellschaftliche

kontexte

Die Welt verändern

Kultur und Bildung als Motor einer Nachhaltigen Entwicklung

Bianca Bilgram, Friederike Kamm und Klaus Schilling

Nachhaltige Entwicklung braucht einen gesellschaftlich-kulturellen Wandel

Wenn wir unser Verhalten hinterfragen, gesellschaftliche Ideen und Lebensweisen reflektieren und neue Haltungen entwickeln, kann die Transformation hin zu mehr Nachhaltigkeit gelingen. Zwei Dinge sind hierfür essenziell: Bildung und Kultur. Sie sind zentral, um nachhaltige Entwicklung zu verstehen, zu antizipieren und zu gestalten. Denn eine Kulturelle Bildung, die sich den Themen einer nachhaltigen Entwicklung widmet, kann auf einzigartige Weise Veränderungsenergie freisetzen und neue Zukunftsentwürfe schaffen.

Kulturelle Bildung schafft Zugänge zu Kunst und Kultur und ermöglicht eine Auseinandersetzung mit kulturellem Erbe, kultureller Identität und kultureller Vielfalt. Kulturelle Bildung stärkt die teilhabenden Menschen in ihrer Suche nach neuen Ausdrucks- und Handlungsweisen. Sie ist damit ein Schlüsselfaktor für kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe und Integration, aber auch für eine kritische Auseinandersetzung mit den Herausforderungen und Konflikten unserer Welt. Kulturelle Bildung ist darum eng verknüpft mit den Zielen und Ansätzen der Global Citizenship Education und Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE).

Positive Erzählungen und Visionen einer nachhaltigen Zukunft sprechen Menschen emotional an und motivieren, Herausforderungen mit neuen Sicht-, Denk- und Handlungsweisen zu begegnen. Diese zentrale Erkenntnis haben die Vereinten Nationen 2015 in der Agenda 2030 festgeschrieben. Im Ziel 4.7 der nachhaltigen Entwicklungsziele (Sustainable Development Goals – SDGs) fordern sie, dass bis 2030

„alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“. (Vereinte Nationen, 2015, S. 18)

SDG 4.7 hebt die Bedeutung sowohl der kulturellen Vielfalt als auch der Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Transformation unserer Gesellschaft deutlich hervor. Als Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur macht sich die UNESCO seit vielen Jahren für beide Bereiche innerhalb der Staatengemeinschaft und im Rahmen ihrer Netzwerke stark.

Die Rolle der Kultur als Motor für nachhaltige Entwicklung

Bereits 1982 hat die UNESCO-Weltkonferenz Kulturpolitik in Mexico die Verbindungen zwischen Kultur und Entwicklung klar benannt und anerkannt. Unter anderem die UNESCO-Erklärung zur Kulturellen Vielfalt (2001) und die beiden UNESCO-Konventionen zum Immateriellen Kulturerbe (2003) und zum Schutz und der Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen (2005) haben dieses Grundverständnis aufgegriffen und es völkerrechtlich verankert.

Die UNESCO setzt sich seit vielen Jahren für Kulturelle Bildung ein und ist wichtiges Forum für die Stärkung Kultureller Bildung weltweit. In zwei wegweisenden Weltkonferenzen (2006 und 2010) hat sie wichtige Grundpfeiler und Prioritäten für Kulturelle Bildung festgelegt. In der „Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education“ wurden 2010 Entwicklungsziele für Kulturelle Bildung von der Weltgemeinschaft verabschiedet. Kulturelle Bildung ist demnach wichtige Grundlage für eine ausgewogene kognitive, emotionale, ästhetische und soziale Entwicklung. Die „Seoul Agenda“ hält drei Kernziele fest: Die Verfügbarkeit Kultureller Bildung als grundlegender Bestandteil von Bildung; die notwendige Qualität von Aktivitäten und Programmen im Rahmen der Kulturellen Bildung, deren Konzeption und Vermittlung; und die Betonung der Rolle Kultureller Bildung für die Lösung von kulturellen und sozialen Herausforderungen weltweit.

Einige dieser Ziele wurden in der Agenda 2030 in SDG 4 aufgegriffen. In den UN-Nachhaltigkeitszielen wird zudem erstmals die wesentliche Rolle der Kultur als Motor für die wirtschaftliche, soziale und ökologische Dimension einer nachhaltigen Entwicklung anerkannt.

Auch das weltweite Städtenetzwerk der UNESCO Creative Cities greift dieses Grundverständnis auf. Die inzwischen 246 Städte tauschen Strategien und Erfahrungen zur Förderung einer lebendigen Kulturlandschaft und Kreativwirtschaft aus und erkennen Kultur als wichtige Komponente für die

nachhaltige Entwicklung ihrer Städte an. Mehr als 50 % der Weltbevölkerung leben heute in Städten – bis 2050 werden es voraussichtlich zwei Drittel sein. SDG 11 ruft die internationale Gemeinschaft auf, „Städte und Siedlungen inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig zu gestalten“ (Vereinte Nationen, 2015, S.23). Kultur und Kreativität spielen hierbei eine wichtige Rolle. Dies wird besonders deutlich in Anbetracht der Auswirkungen der Covid-19-Pandemie. Kunst und Kultur schaffen Zusammenhalt, wirken sinnstiftend und können so zur Widerstandsfähigkeit unserer Gesellschaften beitragen. Kulturelle Bildung legt hierzu den Grundstein und schafft Zugänge zum eigenen künstlerischen Schaffen, zu Kreativität und zur Teilhabe an Kunst und Kultur – in Bildungseinrichtungen, in der non-formalen Bildung sowie im Sinne des lebenslangen Lernens auch weit darüber hinaus.

Wechselwirkungen für mehr Strahlkraft – das Beispiel der UNESCO-Projektschulen

Das Netzwerk der UNESCO-Projektschulen steht auch international in besonderer Weise für die Kulturelle Bildung ein – so gehören das interkulturelle Lernen im Zeichen der kulturellen Vielfalt und die Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen unseres Kultur- und Naturerbes zu einem der drei prioritären Handlungsfelder des UNESCO Associated Schools Network (ASPnet). Für die gewinnbringend wechselseitige Durchdringung der Kulturellen Bildung mit Bildung für nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education lassen sich im Schulnetzwerk der UNESCO vielfältige Beispiele und Belege finden. Im Sinne des Ansatzes zur ganzheitlich nachhaltigen Veränderung von Schule und Bildungslandschaften durch den „Whole School Approach“ besitzt Kulturelle Bildung eine große Kraft, um neue Ausdrucks- und Handlungsweisen zu erproben und für die Schulgemeinschaft wie auch die kommunale Öffentlichkeit sichtbar und erlebbar zu machen. Hierdurch bereichern sich die Ziele von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung gegenseitig in der Praxis. Bildung für nachhaltige Entwicklung gewinnt Strahlkraft im Rahmen von Performances, Konzerten, Ausstellungen, Aufführungen, Installationen, Workshops etc. Eine wichtige Ressource in diesem Zusammenhang sind auch bewährte Formen der Zusammenarbeit zwischen professionellen Kulturinstitutionen und Schulen oder etwa auch das als Teil des Europäischen Kulturerbejahres 2018 im Rahmen einer mehrjährigen Kooperation von EU und UNESCO ausgerichtete Pro-

gramm „Engaging Youth for an Inclusive and Sustainable Europe“, in dessen Rahmen UNESCO-Projektschulen sich ‚über‘ und ‚durch‘ Immaterielles Kulturerbe mit dem Thema Nachhaltigkeit auseinandersetzen.

Das Ziel: unsere Welt zu verändern

Wie Entscheidungen treffen in Zeiten großer Unsicherheit und Veränderungen? Wie Zielkonflikte erkennen und in Balance halten? Wie Komplexität und Diversität als lösungsfördernd erkennen und nicht davon frustriert werden? Wie können Menschen die Bereitschaft und Fähigkeit zum Handeln erlangen? Und zuletzt: Was kann ich tun, um unsere Welt so zu gestalten, dass alle Menschen – jetzt und in Zukunft – miteinander in einer gesunden Natur ein gutes Leben führen und ihre Persönlichkeit fair entwickeln können?

Bildung für nachhaltige Entwicklung befähigt Menschen, sich diesen Fragen bewusst zu stellen, Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. Durch kreatives Denken und interdisziplinäres Wissen ermöglicht sie es jedem und jeder Einzelnen, die Auswirkungen des eigenen Verhaltens auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen.

Nachdem die Bedeutung von Bildung und öffentlichem Bewusstsein bereits in der Agenda 21 der Vereinten Nationen betont wurde, startete 2005 die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2014) mit dem Ziel, das weltweite Engagement für BNE in den UN-Mitgliedsstaaten zu stärken. Unter Federführung der UNESCO erwies sich BNE im Laufe der Dekade als ein elementarer Bestandteil hochwertiger Bildung, so dass sie auch über das zehnjährige Programm hinaus weiter gefördert wurde. Als Nachfolgeagenda zielte das UNESCO-Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (2015–2019) darauf ab, langfristig systemische Änderungen der Bildungssysteme zu bewirken und BNE vom Projekt in die Struktur zu bringen. Zum einen sollten Aspekte der nachhaltigen Entwicklung in die Bildung integriert und zum anderen die Rolle von Bildung und Lernen in allen Projekten, Programmen und Aktivitäten, die sich für eine nachhaltige Entwicklung einsetzen, gestärkt werden. Um dies zu ermöglichen, identifizierte das Programm fünf prioritäre Handlungsfelder: Politische Unterstützung, die ganzheitliche Transformation von Lehr- und Lernumgebungen, die Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Multiplikatoren, die Stärkung und

Mobilisierung der Jugend sowie die Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene.

Im Rahmen des Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung und darüber hinaus setzen sich viele Künstlerinnen und Künstler, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Akteurinnen und Akteure, u. a. im *Partnernetzwerk Kulturelle Bildung und Kulturpolitik* auf nationaler Ebene in Deutschland, dafür ein, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Kultur gemeinsam zu denken. Als begleitendes Gremium der Nationalen Plattform BNE, dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung einberufenen Steuerungsgremium zur nationalen Umsetzung von BNE, ist das genannte Partnernetzwerk Impulsgeber für die Umsetzung vor Ort: Es vernetzt Akteurinnen und Akteure untereinander, sucht den Austausch und kooperiert mit weiteren Partnern, um die Strahlkraft von BNE zu vergrößern. Auch am Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung, der in einem partizipativen Multi-Stakeholder-Prozess entwickelt und 2017 mit 130 Zielen und Handlungsempfehlungen verabschiedet wurde, war das Partnernetzwerk maßgeblich beteiligt. Mit ihm besteht in Deutschland erstmals eine umfassende BNE-Strategie, die von Bund, Ländern und Kommunen, Vertretungen aus Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft gemeinsam bis 2030 umgesetzt wird.

Die Bedeutung von Kultureller Bildung und Kulturpolitik wird auch hier deutlich:

„Die Transformation unserer Gesellschaft braucht neue Narrative, um Zukunftsbilder und Vorstellungswelten zu erarbeiten, auf die BNE gerichtet ist. So können bestehende Handlungsmuster verändert und neue Wege eines veränderten nachhaltigen Handelns eröffnet werden. Kraftvolle Bilder und Erzählungen tragen maßgeblich dazu bei, die Wirkungspotenziale von BNE für die Transformation der Gesellschaft zu entfalten.“ (Nationale Plattform BNE, 2017, S. 82)

Wie der Nationale Aktionsplan läuft auch das neue UNESCO-Programm „Education for Sustainable Development: Towards Achieving the SDGs“ (kurz „ESD for 2030“, dt. „BNE 2030“) bis zum Jahr 2030. In den kommenden zehn Jahren wird die UNESCO die Verankerung von BNE in den globalen Bildungslandschaften weiter vorantreiben. Mit dem neuen Programm hebt sie die Bedeutung von BNE für die globale Nachhaltigkeitsagenda hervor: „BNE 2030“ soll zeigen, welchen Beitrag BNE zu jedem einzelnen der nachhaltigen

Entwicklungsziele leisten kann und Zielkonflikte zwischen den einzelnen SDGs stärker in den Fokus nehmen. Kulturelle Bildung unterstützt hierbei in allen Bildungsbereichen und bietet für die neue Ausrichtung des UNESCO-Programms eine große Chance für die gegenseitige Bereicherung. Darüber hinaus möchte das Programm insbesondere unkonventionelle, ‚disruptive‘ Ideen und Visionen fördern, um neue Perspektiven auf die Zukunft zu ermöglichen. Freie Experimentierräume, Gestaltungsvielfalt und Zukunfts Offenheit, sind dabei zentrale Schlagwörter. Am Anfang einer Transformation steht immer die Irritation über das Gewohnte. Wer, wenn nicht Kunst- und Kulturschaffende, was, wenn nicht Prozesse des kulturellen Schaffens, könnte durch einen solchen Perspektivwechsel nachhaltige Entwicklung besser voranbringen?

Kultur bedeutet zu hinterfragen, wer ‚wir‘ sind, woher wir kommen und wohin wir gehen. Der Zugang zu und die Teilnahme am kulturellen Leben sind für unser Wohlbefinden von wesentlicher Bedeutung. Um eine gerechte, integrative und wirklich nachhaltige Entwicklung zu erreichen, müssen Menschen und ihre ‚Kulturen‘ im Mittelpunkt stehen. Kulturelle Bildung schafft die Zugänge zu künstlerischer Schaffenskraft und Kreativität und ermächtigt jede und jeden Einzelnen zur kritischen Reflexion und Gestaltung unserer gemeinsamen nachhaltigeren Zukunft.

Literatur

- Vereinte Nationen. (2015). *Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. 70/1. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. o. O. Zugriff am 21.08.2020. Verfügbar unter <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*.

Mensch & Natur

Aspekte eines ambivalenten Verhältnisses

Fachvortrag von Marion Loewenfeld, zusammengefasst von Anke Ebel

In ihrem Impulsvortrag im Rahmen des Fachsymposiums „Auswildern. Neue Ideen aus Kunst und Natur für die Bildung“ der Stiftung Nantesbuch vom 4. bis 6. März 2020 erörtert Marion Loewenfeld, Vorstandsmitglied der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V., wichtige Fragen zum Verhältnis von Mensch und Natur. Im Fokus ihrer Betrachtung steht die Verantwortung, zu deren Wahrnehmung es der Reflexion menschlicher Beziehungen zur Natur bedarf – und wie „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ gepaart mit künstlerisch-ästhetischen Denk- und Handlungsformen dazu beitragen kann. Um das in ihren Worten „ambivalente“ Verhältnis Mensch-Natur zu ergründen, richtet Loewenfeld den Blick auf verschiedene, historisch wie kulturell geprägte Auslegungen des Naturbegriffs, unter der Prämisse, dass Natur immer etwas von Menschen Definiertes ist:



Das Verhältnis des Menschen zur Natur sei immer auch ein dialektisches, weil wir einerseits durch Geburt, Leben und Sterben Teil der Natur sind, ihr aber andererseits agierend und sie nutzend gegenüberstehen. Die gravierende Einflussnahme des Menschen auf Natur hat wiederum „so große Auswirkungen auf alle geologischen Gegebenheiten der Welt, dass Wissenschaftler*innen das als den Beginn eines neuen Erdzeitalters bezeichnen, als Anthropozän“ (Loewenfeld). Diese neue erdgeschichtliche Kategorisierung unseres Zeitalters stelle uns, so Loewenfeld, auch vor die Frage, in welchem Verhältnis wir uns künftig zur Natur sehen:

Lässt sich durch Technik, die auch Ursache von Naturzerstörung ist, Natur für uns dauerhaft lebenswert (re)kultivieren?

Ist nicht mehr denn je ein neues Verhältnis Mensch-Natur gefragt, das von einer ganzheitlichen Sichtweise geprägt ist?

Eine Neujustierung unserer Verantwortung gegenüber der Natur sei mehr denn je gefragt. Die große Transformation mit dem Postulat der Nachhaltigkeit, ausgehend von der Agenda 21 der Vereinten Nationen, solle gewährleisten, so die Referentin, dass Menschen weltweit, jetzt und in Zukunft, ihre Bedürfnisse unter Berücksichtigung planetarer Grenzen entfalten und befriedigen können. Aber auch die Debatte um nachhaltige Entwicklung sei von unterschiedlichen Vorstellungen des Verhältnisses Mensch-Natur geprägt:

Das **SÄULENMODELL** der Nachhaltigkeit strebt eine Ausgewogenheit von Ökologie bzw. Natur, Ökonomie und Sozialem bzw. Kultur an,

Das **KREISMODELL** der Nachhaltigkeit sieht die Ökologie bzw. Natur als das alles umschließende Element, in das Soziales und Kulturelles und zuinnerst die Wirtschaft eingebettet ist.

Im Sinne der Agenda 2030 und der Umsetzung der 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung (Sustainable Development Goals) darf der globalisierten Wirtschaft nicht länger die Ressourcennutzung und damit der Stellen- und Marktwert von Mensch und Natur überlassen werden. (Loewenfeld)

Wir müssen auch Verantwortung übernehmen jenseits des „zweckhaften Verdinglichens, von Manipulation und Kontrolle“ der Natur und setzen dem entgegen „unsere sich selbst organisierende, in Begriffen unverständbare, in die Wirklichkeit von Ökosystemen eingewobene Lebendigkeit“ (Weber & Kurt, 2015, S. 13).

„Wir brauchen, um die große Transformation zu schaffen, ein anderes, von Respekt und Achtsamkeit getragenes, ganzheitliches Verständnis von unserem Eingebundensein in die Natur. Um der Verantwortung gegenüber unserem Planeten gerecht zu werden, benötigen wir zudem Visionen für den gesellschaftlichen Wandel. Gefragt sind Ideen, wie ein gutes Leben für alle auf dieser Welt innerhalb der ökologischen Grenzen aussehen kann.“ (Loewenfeld)

Um diesen Prozess zu begleiten, leisten Bildung für nachhaltige Entwicklung und Kulturelle Bildung wertvolle Unterstützung, so Loewenfeld, und könnten sich hierbei sinnvoll ergänzen. Sie förderten Kompetenzen, kreatives, kritisches und reflexives Denken sowie kulturelle und ethische Werte. Und sie eröffneten auf vielfache Weise durch kreative und künstlerische Herangehensweisen, Möglichkeiten sich mit Natur, Umwelt und Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen und aus diesen Erkenntnissen neue Erzählungen oder konkrete Aspekte nachhaltiger Entwicklung aufzuzeigen. „Sie haben das Potenzial zu zeigen, dass ein Perspektivenwechsel zu einem neuen Verständnis von Mensch und Natur im Sinne nachhaltiger Entwicklung und zum Wohle unseres Planeten möglich ist.“ (Loewenfeld)

Literatur

- Gebhard, U. (2009). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Macy, J. (1994). *Die Wiederentdeckung der sinnlichen Erde*. Zürich: Theseus.
- Weber, A. & Kurt, H. (2015). *Lebendigkeit sei! Für eine Politik des Lebens. Ein Manifest für das Anthropozän*. Klein Jasedow: thinkOya.

Fragen zu Narrativen, die die Vorstellungen von Nachhaltiger Entwicklung prägen

Joachim Borner

Das Maß

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist ein Maß für die Übereinstimmung des Wissens, des Weltbildes und Handelns eines Menschen bzw. von Kulturen oder Gesellschaften mit der Wirklichkeit im Anthropozän. Die Entwicklung seiner Persönlichkeit ist dabei das Ziel – jedoch ist diese Persönlichkeitsentwicklung nicht die einer Robinsonade, sondern im Kontext des Zustandes der Gesellschaft, in der er lebt und im Kontext der Veränderungsprozesse, die die Gesellschaft und mittendrin er durchlebt und für die er Resilienzfähigkeiten ebenso wie Copingstrategien zu entwickeln hat, zu beschreiben. BNE ist folglich ein Leben-Lernen in Veränderungsprozessen und auch dafür ein Lesen-Lernen (Wahrnehmen und Deuten) der Veränderungen während sie verlaufen und ein Gestalten-Lernen dieser Veränderungen trotz Ungewissheiten im Wissen und trotz emotionaler Verunsicherungen über den Ausgang. BNE intendiert wohl nicht ein Lernen, das die Gegenwart in die Zukunft verlängern soll, sondern eher ein Lernen aus möglichen aber völlig anderen Zukünften, was den Zweck hat, die Referenzen dafür zu liefern, wie die Gegenwart auszugestalten ist.

Das schließt Lernen für den Umgang mit Zielkonflikten, knappen Zeitfenstern und Wandlungstiefen unbedingt ein, denn sie alle können zu individuellen und sozialen Unsicherheiten führen, wenn Umbrüche, die an sich schon Verunsicherungen auslösen, als individueller oder gesellschaftlicher Kontrollverlust wahrgenommen und kommuniziert werden. Folgen können verweigerte Akzeptanz und verweigerte Teilhabe der Bürger*innen, selbst von Entscheidungsträgern sein, die Innovationspfade der „großen Transformation“ stören oder soziale tipping points auslösen (Fraune, Knodt, Götz & Langer, 2019).

Nun zielen Transformationen kultureller Art (wie eben die ‚große Transformation‘) ja auf die Veränderung sozialer Praktiken und Routinen, wodurch Zielkonflikte und Nebenfolgen in einer Kommunikationskultur, die vom Erhalt des Gegenwärtigen geprägt ist, Verunsicherungen verstärken. Dadurch und durch die kommunikative Reduktion auf Details von Maßnahmen wird

die Debatte über die lange, orientierende Linie des Konzepts, also der strategischen Orientierung, abgeräumt.

BNE ist transformatives Lernen

Vor diesem Hintergrund kann die historische Transformationsforschung (Wittmayer & Hölscher, 2017) deutlich machen, welche zentrale Rolle unkonventionelle, alternative Lernerfahrungen für einen konstruktiven – jedoch auch unkonstruktiven gesellschaftlichen Umgang mit Veränderungen spielen. Leider wissen wir noch viel zu wenig über die Voraussetzungen, Potenziale und Hindernisse des nötigen gesellschaftlichen Wandels. Denn die bisherige Forschung ist sehr akteurszentriert, sie sieht wenig die kollektiven Lernprozesse, die sich hinter dem Rücken des bewussten Handelns von Akteur*innen durchsetzen. Für BNE sind gerade diese aber bedeutsam. Eine Schwierigkeit in Veränderungen besteht vor allem, wie J. M. Keynes meint, darin, den alten Ideen zu entkommen. Als Einzelner das zu schaffen bedeutet nicht zwangsläufig, dass es auch gesellschaftliche Gruppen können. Aber um diese und deren kommunikative Lernkulturen in realweltlichen Abläufen geht es in Transformationen. Schlussfolgernd heißt das, dass eine veränderte gesellschaftliche Alltagspraxis, die zwangsläufig die Tauglichkeit alter Narrative ebenso wie die neuer Zukunftsbilder auf Schlüssigkeit hin prüft, die entscheidende Sozialisationsinstanz ist. Rein kognitive Lernprozesse mit dem Wissen vergangener Jahrhunderte wie in Schulen finden hier einfach nicht statt.

Es sind eher die ‚kritischen Lebensereignisse‘ in den Routinen, die Lernen im Sinn von kommunikativ gestützter Suche nach Bewältigungsstrategien initiieren. Und je tiefergehend der Wandel ist, umso stärker wird er Welt-sichten, Zukunftsvorstellungen, Verantwortungs- und Risikofragen selbst zu Metamorphosen treiben. Das geschieht nicht in Reihenfolgen, sondern gleichzeitig: während der Wirkung des terrestrischen Moments und während politisch initiiertener Transformationsmaßnahmen und während der Veränderungsinitiativen von unten (und der Aktionen ihrer Gegenspieler).

BNE als transformatives Lernen ist somit soziales, kommunikatives Handeln, emanzipatorisches Lernen (Freire, 1974), welches informell in realweltlichen Situationen stattfindet. Während aus wissenschaftlicher Perspektive die Ziele für transformative Maßnahmen normativ, beispielsweise aus planetaren Grenzen abgeleitet werden und als Orientierungswissen fungieren, ist in realweltlichen Situationen der Referenzrahmen beispielsweise die Da-

seinsvorsorge, die erzählerisch reflektiert wird. Wissen und rationale Argumentationen sind hierbei nur einige von mehreren Faktoren, die darüber entscheiden, welche Bewältigungsstrategie von Individuen und Entscheidungsträgern ausgeprägt wird. Offensichtlich werden in der Lebenswelt Nachhaltigkeitsziele wie auch -dilemmata in ganz eigenen, kulturell bestimmten, Erzählungen kommuniziert.

Erzählendes, forschendes Lernen

Das heißt, es geht um Lernen durch mediale Kommunikation in Echtzeit und Alltag. Das Medium sind die Geschichten des Alltags und des Lebens, das Lernen ist Erzählen und verstehendes Hören und wieder Erzählen. Seit den 1980er-Jahren hat sich in der Kognitionspsychologie und den Erziehungswissenschaften die Erkenntnis durchgesetzt, dass Lernprozesse durch den Einsatz erzählerischer Methoden wirkungsvoll getragen werden können. Gerade im Zusammenhang mit den großen gesellschaftlichen Herausforderungen, in denen früher festgefügte Kontexte der Moderne und deren Orientierungskraft verloren gehen, werden narrative Kompetenzen zu einer zentralen Grundausstattung in Lernprozessen nachhaltiger Entwicklung. Diese sind dann nötig, wenn man improvisieren muss und Entwicklung nicht mehr ‚vom Blatt gespielt‘ werden kann, oder anders gesagt, wo es nicht mehr um die Verlängerung der Gegenwart geht.

Somit sind wir bei dem Diskursstrang in der BNE angekommen, der im Nationalen Aktionsplan der Nationalen Plattform BNE mit ‚Bildern und Erzählungen‘ benannt wird: dem aktiven Erschließen und Erzählen von Geschichten durch und in BNE, letzteres verstanden als transformatives Lernen. Es können fünf Merkmale benannt werden, die Erzählungen ausmachen:

- Erzählungen zu nachhaltiger Entwicklung sind emotionale, dramaturgische Gerüste für die Einbettung von dem, was man zurzeit an Daten und Wissen hat! Vieles ist offen. Deshalb schließen transformative Geschichten zwangsläufig die Vermittlung dessen ein, was Epistemologie genannt wird, also wie Wissen entsteht und wie trotz unfertiger Erkenntnis zu handeln ist.
- Anders als in der bisherigen Kulturgeschichte der Menschen sind es die Zeichen und Erzählungen der Zukunft, die uns Präferenzen für heutiges Handeln geben. Ohne diese Orientierung bleiben wir im alternativlosen

Krisenmanagement. Das Erzählen aus der Zukunft selbst ist eine ungeheure, kreative Anstrengung. Sie fordert die Schulung unseres Möglichkeitssinnes.

- Wenn wir Zukunft und die Transformation erst lesen lernen können, indem wir sie gestalten, dann sind fertige, abgeschlossene Erzählungen, wie sie in hierarchischen Gesellschaften dominieren und top down erzählt werden, wenig zielführend. Sie unterliegen der Gefahr, Zukunft nur als verlängerte Gegenwart zu beschreiben. Erzählungen, die das Suchen und Lernen miteinschließen, sind offene Geschichten, die verändert, korrigiert, re-editiert werden können, die Perspektivwechsel ertragen und Kontroversen als Produktivkraft organisieren. Transmediales Erzählen, was die Geschichten in einer Geschichtenwelt vernetzt und bei dem Hörer*innen Kritik und Ergänzungen freistehen, ist so ein offenes Erzählen und serielle Narrationen ermöglichen es, Geschichten immer wieder von vorn zu erzählen, ohne die Vorgängererzählung außer Kraft zu setzen.
- In der Lakoff'schen Denkschule (Lakoff, 1996) gibt es den Ansatz, dass unser gewöhnliches konzeptuelles System, in dem wir sowohl denken als auch handeln, grundsätzlich metaphorischer Natur ist. Metaphern sind nicht nur eine Frage der Sprache, d. h. der bloßen Worte. Dementsprechend sind menschliche Denkprozesse weitgehend metaphorisch. Wir nutzen diese Metaphern, um moralische Fragen zu framen, um sie zu interpretieren, sie zu verstehen und um ihre Konsequenzen abzuschätzen. Das macht einen wesentlichen Bezug zu den Narrativen aus. Nur durch die ständige Wiederholung neuer sprachlicher Muster der Transformation über längere Zeit hinweg (agenda setting) kann den neuen Frames der Nachhaltigkeit kognitiv und emotional Geltung verschafft werden, wodurch eine realistische Wahrnehmungsalternative zu den ‚alten‘ Erklärmustern entsteht.
- Mit sprachlichen Mustern werden Deutungsangebote mitgeliefert. Jedes Erzählen aus BNE-Perspektive heraus bedarf einer sehr bewussten Auswahl dessen, welche Fakten in den Mittelpunkt und welche in den Hintergrund gehören, welche Metaphern verworfen und welche bevorzugt werden. Der Vorgang der Prioritätensetzung als Teil des Agenda-Settings sowie die Kontextualisierung (Botschaftsbegründung) wird mit dem aktiven Tatbestand des sogenannten Framings (Einrahmung) beschrieben. Frames sind von Kommunikator*innen geschaffene Ausdrucksformen der Handlungsbögen (Storylines), die helfen zu erkennen, um was es dem Absender oder der Absenderin bei dem Thema geht. Das Einbetten in Rahmen

ist nie narrativ neutral. Es ist die weltanschauliche Strategie zur Definition eines Themas und zugleich auch pfadprägend für die angenommene Problemlösung. Aktiv kann also über Frames nachhaltige Entwicklung vermittelt und kommuniziert werden – immer eingebettet und kritisch reflektiert von Bedeutungs- und Identitätsnetzen, die durch Narrative geprägt sind und durch die die Botschaften Widerstand oder Fürsprache hervorrufen. Dieser Prozess, ein Thema auf eine bestimmte Art zu rahmen und ganz spezifische Problemaspekte in den Vordergrund zu rücken und andere zu verrücken, ist Teil des Kampfes um die Deutungshoheit.

Narrativ oder ‚große Erzählung‘

Damit kommen wir zum zweiten Teil des Diskursstranges, in dem oft der Narrativbegriff fällt. Der ist prekärer als sein erster Teil. Wenn wir uns nämlich Geschichten erzählen schwingt im Hintergrund das mit, was unsere Sicht auf die Welt und den Mitmenschen ausmacht. Mehr noch, dieses individuell-spezifische Erklärungsmuster über die Organisation und Funktionsweise der Welt, dessen Schlüssigkeit wir immer wieder über erzählende Gespräche prüfen, dominiert unser Erzählen, die Wahl der Fakten und Metaphern, der Helden und Antihelden, der Beschreibung der Konflikte. Man kann das die Erzähllinie nennen. An dem einen Ende steht die Geschichte/Episode – z.B. der Ölheizung beim Nachbarn oder im eigenen Keller – und am anderen Ende das Narrativ (die Meister-Erzählung) – z.B. einer karbonfreien Gesellschaft mit kleinem ökologischen und sozialen Fußabdruck. Dazwischen liegen noch weitere Erzählebenen, doch die interessieren hier nicht. Wichtig ist, dass beide Enden miteinander korrespondieren. Erzähllinien haben nämlich explizite und implizite Inhalte, so ähnlich wie die Erde, die eine helle Tag- und eine dunkle Nachtseite hat. Geschichten, die den Wirklichkeitsraum abbilden, liegen häufig auf der hellen Seite. Die Narrative, die den Möglichkeitsraum dieser Linie umschließen, werden häufig auf der dunklen Seite gelassen (Müller-Christ et al., 2020).

Dazu eine Konkretisierung zum Narrativ (Borner, Oxenfarth & Ronzheimer, 2019). Auf individueller Ebene ist es das emotionale, erfahrungsbezogene Muster unserer eigenen Welterklärung und wie diese Welt aus unserer Handlungslogik heraus funktioniert. Entsprechend diesem Muster handeln wir. Gesellschaftlich wird das relevant, wenn viele sich für ein ähnliches Narrativ entscheiden, wenn sich nicht nur eine individuelle, sondern eine

soziale, gesellschaftliche Orientierung durch ein gemeinsames Narrativ ergibt und daraus kollektives Handeln erwächst. In diesem Sinne sind Narrative etablierte ‚Große Erzählungen‘ über die gesellschaftliche Ordnung, die schlüssig, orientierend, sinnstiftend und mit einer ‚Legitimität‘ versehen sind. Der Wechsel von alten zu neuen Narrativen, die idealerweise eine dichtere Orientierung an der Wirklichkeit haben, ist natürlich ein Prozess, der über Unordnung verläuft.

Zurück zur Korrespondenz zwischen Geschichten und Narrativ. Geschichten zu nachhaltiger Entwicklung haben dann ihre entscheidende Wirkung, wenn sie zum Narrativ kohärent sind und dessen schlüssige Orientierung, die auch die Risiken einer großen Transformation erfasst, vermitteln.

- Das Problem, dem die Narrative nachhaltiger Entwicklung ausgesetzt sind, ist, dass sie in Konkurrenz zu einer Metaerzählung der ‚fossilen Moderne‘ und deren Narrative stehen und damit in ihrer Verbreitung an deren kulturell-mentale Gegenbilder, Objekte und sozialen Rituale stoßen.
- Zum Zweiten sind die Ansätze von Nachhaltigkeitsnarrativen, wie wir sie bislang finden, vor allem deshalb noch zu wenig veränderungsauslösend und wirkmächtig, weil sie weder den Möglichkeitsraum der Großen Transformation lebensweltlich thematisieren noch Ansätze für ein ‚Transformationsdesign‘ nachhaltiger Entwicklung liefern. Es sind ‚nur‘ große normative Erzählungen der Begrenzungen, denen die entscheidenden Bestandteile fehlen: nämlich das Organisationsmuster und die Funktionsweise, aus der sich Geschichten des Alltags einer nachhaltigen Gesellschaft erzählen.
- Zudem bestehen sehr unterschiedliche Vorstellungen über die Wandlungstiefe. Denn die umlaufenden Narrative bewegen sich zwischen produktbezogenen Veränderungen, einer green economy, dem Degrowth und dem Interdependenznarrativ. Das ist wenig verwunderlich, denn wir sind mitten in der Suche nach der Kohärenz zwischen der zukünftigen Wirklichkeit und der Skizzierung eines Überlebenssystems, für die es – im Raumschiff Erde – kein Steuerungshandbuch gibt.

Die ‚große Erzählung‘ zur Nachhaltigkeit, die es erst noch zu schreiben gilt, kommt in ihrer Radikalität wohl mindestens an die Erzählung des Auszugs der Israeliten aus Ägypten heran (Assmann, 2015); eine der grandiosesten und folgenreichsten Geschichten, die sich Menschen erzählt haben: Revolutionär war der Exodus, weil die Juden nicht länger an die ‚Natürlichkeit‘

von Sklaverei und Unterdrückung glauben wollten. Gott habe alle Menschen gleich geschaffen und darum müssten alle, die in Knechtschaft leben, befreit werden! Das Volk (!) geht den göttlichen Bund ein (und der Gott ist dabei!). Während die Götter archaischer Religionen mit den Königen im Bunde waren, schlug sich der Gott der Juden in skandalöser Weise auf die Seite der Unterdrückten und bricht mit dem Volk und mit dem Anspruch auf Gleichheit und Gerechtigkeit in die Herrschaftspraktiken der alten Reiche ein.

Literatur

- Assmann, J. (2015). *Exodus. Die Revolution der Alten Welt* (3. durchgesehene Aufl.). München: Beck.
- Borner, J., Oxenfarth, A. & Ronzheimer, M. (2019). *Impact-Journalismus und zielgenaues Storytelling für gesellschaftlichen Wandel. Sondierungsstudie des Umweltbundesamtes* (KMGNE – Kolleg für Management und Gestaltung nachhaltiger Entwicklung, Hrsg.). Berlin.
- Fraune, C., Knodt, M., Gözl, S. & Langer, K. (Hrsg.). (2019). *Akzeptanz und politische Partizipation in der Energietransformation. Gesellschaftliche Herausforderungen jenseits von Technik und Ressourcenausstattung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Freire, P. (1974). *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart: Kreuz.
- Lakoff, G. (1996). *Moral politics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Müller-Christ, G., Borner, J., Klein, T., Klaar, S., Hagedorn, F., Rüfer, K. et al. (2020). *Erzähllinien für Nachhaltigkeit und Transformation. Leitfaden für transparente BNE-Narrative*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Wittmayer, J. & Hölscher, K. (2017). *Transformationsforschung. Definitionen, Ansätze, Methoden* (Umweltbundesamt, Hrsg.). Dessau-Roßlau.



diskurse

Die Nachhaltigkeit der Bildung

Anregungen für die Kulturelle Bildung und die Bildung zur Nachhaltigkeit aus dem Bildungsdiskurs

Jörg Zirfas

Bildung und Nachhaltigkeit

Mir geht es im Folgenden um die Frage, ob und inwieweit man von einer Nachhaltigkeit der Bildung sprechen kann. Bildung gilt zwar als einer der zentralen Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, doch fällt seine exakte Bestimmung schwer, da es keine allgemeingültige Definition von ihm gibt. Bildung ist einerseits ein Alltagssprachlicher Begriff mit einer Fülle von Konnotationen, zum zweiten eine in vielen wissenschaftlichen Disziplinen gebräuchliche Kategorie mit je unterschiedlichen Traditionen und schließlich auch in der Erziehungswissenschaft selbst ein Konzept, das je nach pädagogischer Richtung verschiedene Bedeutungen aufweist. Argumentiert man in der Linie einer spezifischen Tradition – von Sokrates und Platon über Rousseau und Humboldt bis hin zu Benner und Koller – so haben Bildungsprozesse immer mit Fragen der Fremdheit oder Andersheit, mit Negativität oder Widerständigkeit, mit Neuem und Unerwartetem, mit Unvorhergesehenem und Unerhörtem zu tun, d. h. mit Momenten, die die Bedingungen der Möglichkeit für die Transformation von grundlegenden habituellen Dispositionen implizieren (vgl. z.B. Koller, 2012; Zirfas, 2011a). Kurz formuliert: Bildung kommt durch Krisenerfahrungen in Gang, d. h. durch die Konfrontation mit Problemlagen, für die Individuen noch keine Zugangs- und Bewältigungsmechanismen entwickelt haben. Bildung als Transformation resultiert aus der Auseinandersetzung mit Sachverhalten, die ihnen fremd sind, die sich ihnen widersetzen und entziehen, die neu und anders oder auch widersprüchlich und paradox sind. Erst in der Auseinandersetzung mit dem A/anderen in den unterschiedlichen Facetten vollzieht sich Bildung. Ich nehme darüber hinaus die Trias einer Bildung durch die Dinge, durch andere Menschen und durch die Welt auf und versuche, die Frage der Nachhaltigkeit in dieser Trias zu verorten (vgl. Klepacki & Zirfas, 2013).

Unter dem Begriff der „Nachhaltigkeit“ verstehe ich nicht eine auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Zukunft bezogene Sichtweise, in der die Zusammenhänge von Bildung, Sozialität, Politik, Kultur, Ökonomie und Ökologie stärkere Beachtung finden (sollen). Ziel ist es, die Lebensqualität zukünftiger

Menschen zu verbessern, deren Freiheitsspielräume zu erhalten, eine positive soziale Entwicklung zu ermöglichen sowie zukünftiges wirtschaftliches Wachstum und ökologische Verträglichkeit zu gewährleisten (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2008). Sondern ich beziehe mich auf einen Nachhaltigkeitsbegriff, der sich im Wörterbuch der Deutschen Sprache von Johann Heinrich Campe aus dem Jahre 1809 finden lässt: „Nachhalt ist das, woran man sich hält, wenn alles andere nicht mehr hält.“ (zitiert nach Grober, 2011, S. 15). Und dieser Nachhalt – so die These – ist das andere bzw. der Andere.

Bildung durch die Dinge: geschmackliche Nachhaltigkeit

Unter dem Titel Bildung wird hier der Sachverhalt verstanden, dass Menschen sich mit fremden Gegenständen (Sprache, Sport, Kunst etc.) auseinandersetzen, um sich selbst zu verändern. Ein Ziel der Selbstbildung, welches auch ihre Nachhaltigkeit garantiert, liegt schlicht darin, dass sie Geschmack an diesen fremden Gegenständen hervorbringt: ein Interesse an der Sprache, eine Faszination für eine Sportart oder auch Neugier auf z.B. theatrales Wissen. Bildung durch die Dinge bezieht sich hierbei nicht nur auf die kognitive, rationale Auseinandersetzung mit Dingen aller Art, sondern auch, und – vor allem – auf die sinnliche Wahrnehmung und den praktischen Umgang mit ihnen. Insofern ist die entscheidende Dimension der Bildung nicht die Rationalität, sondern das Gefühl, der Geschmack und die leibliche Inkorporierung. Bildung lässt sich daher als ein Prozess verstehen, der in der fundamentalen Auseinandersetzung mit der Sinnlichkeit, der Emotionalität und Praxis der ‚Dinge‘ besteht.

Das, was Pierre Bourdieu (1930–2002; vgl. Bourdieu 2001) den Habitus und insbesondere das kulturelle Kapital nennt, bezeichnet die Nachhaltigkeit dieser Bildung durch die Dinge. Dieses Kapitel in seiner inkorporierten Form kann man sich nicht wie die anderen Kapitalsorten (ökonomisches, soziales oder auch: objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital) einfach aneignen, sondern dieses Kapital braucht Zeit und es trägt wesentlich zur Reproduktion eines Habitus bei. Es ist auch nicht so leicht transformierbar: Wer einmal Geschmack am Theater gefunden hat, der wird diesen Geschmack nicht einfach auf die Wirtschaft oder die Religion ‚übertragen‘ können.

Bildung durch die Anderen: generative und mimetische Nachhaltigkeit

Die zweite Bildungsnachhaltigkeit lässt sich als intra- oder intergenerative oder auch mimetische Nachhaltigkeit bestimmen: Menschen bilden sich nachhaltig in sozialen Zusammenhängen. Diese Perspektive ist z. B. mit den Namen Schleiermacher oder auch Tomasello verbunden. In Friedrich Schleiermachers (1768–1834) Modell der Erziehung als Generationenerziehung soll sich die jüngere das von der älteren Generation vermittelte Wissen und Können so nachhaltig aneignen, dass sie in der Lage ist, nicht nur die wertvollen Traditionen aufzugreifen und aktuell kooperativ mit anderen Generationen zusammenzuarbeiten, sondern sie soll auch dahingehend kompetent sein, die zukünftige Entwicklung voranzutreiben (Schleiermacher, 1957).

Nach den anthropologischen und lernpsychologischen Erkenntnissen, etwa von Michael Tomasello (geb. 1950), sind Kleinkinder schon bereits im Alter von ca. neun Monaten in der Lage, sich so auf einen anderen Menschen zu beziehen, dass sie nicht nur seine Körperbewegungen nachahmen, sondern auch die Intentionalität seiner Handlungen verstehen können; sie können Handlungen und Intentionalitäten auf andere Kontexte übertragen und dort selbsttätig vollziehen (Tomasello, 2002). Bildung ist vor allem mimetische Aneignung, die durch die gemeinsame vom Lehrenden und Lernenden vollzogene Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf etwas, sei es ein Gegenstand, eine Handlung oder ein Problem, zustande kommt. Bildung bedeutet dementsprechend Weitergabe von Bedeutungen durch nachhaltige mimetische Wahrnehmungsbildung.

Die soziale Bildungsnachhaltigkeit lässt sich aber nicht nur inter-, sondern auch intragenerativ ausbuchstabieren, etwa im Blick auf den kulturellen Stil. Stile bzw. Stiltypen als situationsübergreifende, kollektiv-nachhaltige Muster sind zusammen mit Alter und Bildung für Gerhard Schulze (geb. 1944; vgl. Schulze, 2000) signifikante und evidente Indikatoren sozialer Milieus. Diese versteht er als soziale, durch eine erhöhte Binnenkommunikation sich auszeichnende Großgruppen bzw. als existentielle Gemeinschaften der Weltdeutung. Bezieht man nun die herausgearbeiteten kulturellen Schemata auf die Indikatoren Alter und Bildung, so ergeben sich idealtypisch insgesamt fünf Milieus, die hier nur grob wiedergegeben werden: das Niveaumilieu, das dem Hochkulturschema nahesteht und von älteren Menschen (ab 40 Jahre) mit einem höheren Ausbildungsabschluss vertreten wird; das Harmoniemi-

lieu, das an das Trivialschema anschließt und ältere Menschen mit geringerer Bildung umfasst; das Integrationsmilieu, das sowohl Anleihen beim Hochkultur- wie beim Trivialschema betreibt und vor allem ältere Menschen mit mittleren Bildungsabschlüssen einschließt; das Selbstverwirklichungsmilieu, in dem sich jüngere Menschen (unter 40 Jahren) mit mittlerer und höherer Bildung wiederfinden, die das Spannungs- und Hochkulturschema bevorzugen und das Unterhaltungsmilieu, das sich ebenfalls aus jüngeren Menschen zusammensetzt – doch weisen diese einen geringen Bildungsabschluss auf und präferieren insgesamt das Spannungsschema.

Bildung durch die Welt: natürliche Nachhaltigkeit

Bildung lässt sich aber auch in einem globalen Rahmen denken, etwa in Bezug auf eine globale Ethik, eine internationale Ökonomie oder eine nachhaltige Ökologie. Sprechen wir hier dezidiert von einer Bildung durch die Natur, so präsentiert sie sich als das Andere des Menschen: Sie präsentiert sich als kontingentes Form- und Prozessgebilde und bewahrt so eine Pluralität an Spielräumen gegenüber kulturellen Entwürfen und Perspektiven. Wer an dieser Stelle den Gedanken der Bildung als Bildung am und durch ein Anderes betont, hat in der Natur ein dem Menschen immer noch mehr oder weniger fremdes Gegenüber, das sich einer strikten Beherrschung noch immer entzieht (was uns z.B. die Naturkatastrophen verdeutlichen). Der Gedanke der Bildung macht daher darauf aufmerksam, dass Menschen gute Gründe haben, keinen ausbeuterischen, beherrschenden oder instrumentellen Umgang mit der Natur zu pflegen, denn für die Bildung ist die Natur in ihrer Andersartigkeit von Belang (vgl. Zirfas, 2011b). Entscheidend wird daher wohl sein, ob es gelingt einen anderen Umgang mit der Natur einzuüben. Bildung bestände hier darin, den Menschen vor einer Anthropologie der Souveränität zu bewahren.

Die damit verbundene Bildung einer Nachhaltigkeit der Natur lässt sich auf drei Wegen festhalten: 1. Theoretisch, im Reflektieren und der Kritik bestehender Strukturen und in der Entwicklung neuer Konzepte (etwa des Postwachstums oder der Vernetzung mit der Natur). 2. Praktisch, in der Exploration und dem Experimentieren mit neuen Lebensformen (etwa im Konsum, im Produktdesign oder im Umgang mit Tieren), 3. Emotional, in der Sensibilisierung für Probleme und Widersprüche und für neue Qualitäten des Lebens (im Sozialen, Politischen oder Ökologischen). Bildung hat allerdings

nicht die Macht, die Welt alleine zu retten. Dazu werden mindestens noch eine andere Ökonomie und eine andere Politik gebraucht.

Habituelle Nachhaltigkeit des A/anderen

Unter dem Titel der Bildung ist mithin eine Nachhaltigkeit der Selbstveränderung durch die Dinge, andere Menschen und die Natur denkbar. Bildung geht es dann weniger um soziale und symbolische Statussignale und Distinktionssysteme, die vor allem mit einem inkorporierten, objektivierten und institutionalisierten kulturellen Habitus verbunden sind, sondern eher um bewegliche Reflexions- und Partizipationspotenziale, die mit der Möglichkeit anderer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster einhergehen. Dass Soziologen die Unwahrscheinlichkeit einer Veränderung eines solchen ‚Bildungshabitus‘ betonen, sollte hier ebenso Berücksichtigung finden, wie der Sachverhalt, dass auch ein flexiblerer Bildungshabitus letztlich mit einem erworbenen kulturellen Habitus verbunden bleibt. So einfach wechselt man den Stil der Dinge nicht, und wenn man ihn häufig wechselt – genau das lässt sich auch als eine paradoxe Form der Nachhaltigkeit verstehen – so kennzeichnet dies ebenfalls wiederum einen mehr oder weniger feststehenden Habitus. Wichtig aber erscheint für Bildung, dass sie die Nachhaltigkeit des A/anderen oder auch des Fremden braucht: Bildung muss daher nachhaltig am A/anderen interessiert sein. Bildung lässt sich auch so verstehen: als Versuch, Nachhaltigkeit durch das andere bzw. den Anderen möglich zu machen.

Literatur

- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (Schriften zu Politik & Kultur, Bd. 4). Hamburg: VSA.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). (2008). *UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014*. Bonn.
- Grober, U. (2011). Zauberwort Nachhaltigkeit – warum wir sorgsam damit umgehen sollten. *UNESCO heute – Magazin der Deutschen UNESCO-Kommission*, (2), 14–16. Zugriff am 20.08.2020. Verfügbar unter https://www.bne-portal.de/sites/default/files/2011_Unesco_heute_Nachhaltige_Entwicklung_0_0.pdf
- Klepacki, L. & Zirfas, J. (2013). Die Performativität der Dinge. *Pädagogische Reflexionen über Bildung und Design. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 43–57.

- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Hamburg: Kohlhammer.
- Schleiermacher, F.D.E. (1957). *Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Düsseldorf.
- Schulze, G. (2000). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart* (8. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus.
- Tomasello, M. (2002). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zirfas, J. (2011a). Bildung. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 13–19). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zirfas, J. (2011b). Der Geschmack an der Nachhaltigkeit. Ästhetische Bildung als Propädeutik und Regulativ einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In G. Sorgo (Hrsg.), *Die unsichtbare Dimension. Bildung für nachhaltige Entwicklung im kulturellen Prozess* (S. 35–52). Wien: Forum Umweltbildung.

Zum Potenzial der Kultur für die Agenda 2030

Kongruenzen und Divergenzen der Kulturellen Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Susanne Keuchel

Das UNESCO-Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Global Action Programme for Education for Sustainable Development), das die Umsetzung der von den Vereinten Nationen 2015 verabschiedeten Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung begleiten soll, hebt als zentrale Säulen Ökonomie, Soziales und Ökologie hervor (Vereinte Nationen, 2015, S. 3).

Es stellt sich die Frage: Spielt Kultur keine Rolle bei der Umsetzung der 17 Ziele der Agenda 2030? Im Folgenden werden Konvergenzen und Divergenzen zwischen Kultureller Bildung, den Künsten und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) betrachtet, um ein erstes Fazit zu den Potenzialen von Kultur zur Umsetzung der Agenda 2030 zu ziehen.

Konvergenzen

Gemeinsamkeiten finden sich vor allem im Kontext des Perspektivwechsels, eines normativen, emanzipatorischen Bildungsanspruchs, nachhaltiger Prinzipien und globaler Perspektiven.

Perspektivwechsel

Ein Charakteristikum der Künste liegt im ästhetischen Prinzip des Regelbruchs (vgl. Balke, Maye & Scholz, 2009). So entzieht sich Kunst nach Jaques Rancière (2008) immer aufs Neue selbstdefinierten Normen und Regeln. Regelbrüche ermöglichen Perspektivwechsel und können so kreativer Motor für gesellschaftliche Entwicklung sein (KEA, 2009, S. 161).

Auch die UN-Agenda 2030 strebt mit dem Prinzip der Nachhaltigkeit einen Perspektivwechsel an, weg von einer zunehmenden Ökonomisierung nichtwirtschaftlicher gesellschaftlicher Bereiche hin zu nachhaltigen Steuerprinzipien. BNE soll diesen Prozess unterstützen und dem Einzelnen ermöglichen, „die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen

und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen“ (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017, S. 8).

Eine Gemeinsamkeit liegt also im Potenzial, nachhaltige Perspektiven im gesellschaftlichen Wandel zu verankern, wie die Ausstellung „Willkommen im Anthropozän“ des Deutschen Museums in München (14.12.2014–30.09.2016) verdeutlicht.

Diese Gemeinsamkeit ist möglicherweise zeitlich begrenzt. Denn, wenn eine Gesellschaft in Zukunft weitgehend über das Prinzip der Nachhaltigkeit gesteuert werden würde, kann nach dem ästhetischen Prinzip des Regelbruchs (vgl. Balke, Maye & Scholz, 2009) davon ausgegangen werden, dass sich Kunst auch kritisch mit Regeln der Nachhaltigkeit auseinandersetzen wird, um neue Perspektiven zu eröffnen.

Normative und emanzipatorische Bildungsziele

Der emanzipatorische Bildungsanspruch wurde in der Kulturellen Bildung vor allem in den 1970er Jahren als Leitprinzip hervorgehoben. So sollte die neue Kulturpädagogik (vgl. Zacharias, 2001, S. 20) in Abgrenzung zur ‚alten‘, nicht zu einem klassischen Kulturkanon erziehen, sondern Bildung sollte sich im Sinne des Selbstbildungsanspruchs des Humanismus (vgl. Humboldt, 1792) künftig „in Kultur vollziehen“ (Liebau & Zirfas, 2004, S. 579) und dabei emanzipatorisch kulturelle Machtverhältnisse entlarven (vgl. Bourdieu, 1987).

Auch BNE hat einen emanzipatorischen Anspruch. Dieser bezieht sich vor allem jedoch auf eine kritische Auseinandersetzung der Auswirkungen eigener Handlungen auf Dritte, wobei die Umsetzung der UN-Agenda 2030 als Ziel von BNE fest verankert ist.

Sowohl Kulturelle Bildung als auch BNE verfolgen normative Bildungsansprüche. Dabei bezieht sich in der Kulturellen Bildung die normative Setzung auf die Gestaltung des Bildungsprozesses, der partizipativ, inklusiv und in Respekt vor kultureller Vielfalt entwickelt werden soll. Innerhalb von BNE richtet sich der normative Anspruch primär an die Lehrenden, die Verantwortung für das Gemeinwohl und die Umwelt übernehmen sollen. Dabei spielen normative Werte wie „Empathie“, „Solidarität“ oder „Gerechtigkeit“ (vgl. De Haan, 2004, S. 42) eine wesentliche Rolle.

Nachhaltigkeit als Prinzip

Künste können nicht nur kreativer Motor einer Gesellschaft, sondern zugleich auch kulturelles Erbe sein: Kulturelle Bildung hat das Potenzial „... to

develop and conserve identity and heritage as well as to promote diversity and dialogue among cultures ...“ (UNESCO, 2010, S.9). Dabei geht es der Menschheit vielfach um den „Willen zur Verewigung“, um „[das] Bedürfnis des Menschen, seinen Gedanken an eine feste Stätte zu knüpfen“ (Kugler, 1842, S.1), darum, etwas Unsterbliches für die Nachwelt zu hinterlassen. Zugleich bieten die Künste, im Wechselspiel der Verwendung kultureller Symbole mit bewussten Brüchen, die eine Zugänglichkeit durch Reibungen erschweren (vgl. Keuchel, 2016), als Medium der Kulturellen Bildung immer wieder neue, also „mehrperspektivische“ Interpretationsmöglichkeiten und damit nachhaltige Zugänge. Mit dem Anspruch der Kulturellen Bildung an eine prozessorientierte ‚Selbstbildung‘ werden zugleich nachhaltige Bildungsprozesse verfolgt, die nicht durch den Erwerb eines spezifischen Wissens begrenzt werden.

Einsicht in globale Perspektiven ...

Die UN-Agenda 2030 verfolgt neben der Generationen- auch globale Gerechtigkeit (vgl. Vereinte Nationen, 2015). BNE „... responds to local specificities and respects cultural diversity“ (UNESCO, 2014, S.33). Auch Kulturelle Bildung setzt sich für die Anerkennung kultureller Vielfalt ein (vgl. Braun & Schorn, 2012). Dabei können punktuelle Unterschiede beobachtet werden. BNE setzt den Fokus auf Solidarität für Benachteiligte (vgl. Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017, S.7), bewertet also globale Perspektiven, was aus einer diversitätsbewussten Perspektive heraus auch kritisch bewertet werden kann. Die Festlegung der Benachteiligung aus einer einseitigen Perspektive heraus, impliziert den Anspruch, die eigenen Lebensumstände als erstrebenswerter festzulegen. Kultureller Bildung dagegen geht es primär und stärkenorientiert um Anerkennung von kultureller Vielfalt.

Der Unterschied wird exemplarisch deutlich am kulturellen Bildungsprojekt „KinderKulturKarawane“, das auf dem BNE-Agendakongress in den Jahren 2016–2018 ausgezeichnet wurde. Junge Theaterensembles des globalen Südens werden eingeladen, um gemeinsam mit jungen Leuten aus Deutschland über Zukunftsthemen zu diskutieren. Innerhalb eines *Peer-to-Peer-Learning* werden diese zum Ausgangspunkt einer künstlerischen Inszenierung gemacht. Hier werden die jungen Theatergruppen aus Afrika oder Südamerika nicht als Benachteiligte, sondern in einer Expertenrolle wahrgenommen.

Divergenzen

Unterschiede wurden vereinzelt schon bei der Betrachtung der Gemeinsamkeiten deutlich. Zentrale Divergenzen liegen hier in der Zielgerichtetheit der Bildungsinhalte und den ‚Nutznießern‘ der Bildungsprozesse.

Zielgerichtetheit versus Prozessorientierung

BNE stützt sich auf Kompetenzmodelle (vgl. De Haan, 2008), obwohl diese innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurses in Deutschland zunehmend in Beziehung gesetzt werden zu einer Ökonomisierung von Bildung (vgl. Vonken, 2001, S. 514), da sie im Sinne einer „neuen Philosophie der Output-Steuerung“ (Hepp, 2014, S. 38), wie in der Industrie üblich, den gesamten schulischen und akademischen Bildungsprozess vom Ende her denkt. „... Bildung ist so ein zweckgebundenes Ergebnis ...“ (ebd.). Dieser Aspekt könnte zugleich aber auch die Nähe von BNE zu Kompetenzmodellen erklären, da es konkret um ein zweckgebundenes Ergebnis, die Zielumsetzung der Nachhaltigkeitsagenda 2030, geht.

Kulturelle Bildung betont als zentrales Leitprinzip die Prozessorientierung, „ein kultureller Prozess, in dem das Individuum sein Selbst und Weltverhältnis immer wieder neu verhandelt“ (Braun & Schorn, 2012, S. 128). Eine verbindliche Festlegung der zu erlernenden Inhalte in der Kulturellen Bildung gibt es nicht. Lediglich existiert ein Einvernehmen darüber, dass „Lern- und Auseinandersetzungsprozesse des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen“ (Ermer, 2009, S. 2) erfolgen, deren Freiheit wiederum im Grundgesetz (Artikel 5 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland) verankert ist. So kann es weder in einem Kunst- noch einem kulturellen Bildungsprojekt darum gehen, mit künstlerischen Mitteln konkrete normative Vorgaben vorzugeben, also zur Mülltrennung, zum Wassersparen oder zu Fair Trade zu ‚erziehen‘.

Subjekt- versus Gemeinwohlorientierung

Die Freiheit der Künste bedeutet indes nicht, dass Künstler keine gesellschaftspolitischen Themen aufgreifen. Ein Künstler, wie beispielsweise der politische Konzeptkünstler Ai Weiwei, positioniert sich als Subjekt. Mit Kunstfreiheit ist garantiert, dass Kunst nicht vom Staat begrenzt oder zur Indoktrinierung genutzt werden darf. Diese subjektorientierte Perspektive ist ein zentrales Leitprinzip der Kulturellen Bildung: Der Einzelne soll im Medium der Künste

eigene Haltungen entwickeln, lernen diese auszudrücken, eine Öffentlichkeit hierfür herzustellen und so selbstwirksam werden. Damit verbunden ist auch der Anspruch der Stärkenorientierung (vgl. Braun & Schorn, 2012).

Konzentriert sich Kulturelle Bildung auf die Stärkung des Subjekts, setzt BNE auf die Stärkung einer gemeinwohlorientierten Perspektive. Vereinfacht gesagt, geht es Kultureller Bildung um Freiräume für den Einzelnen zur Entwicklung eigener Haltungen, begrenzt BNE egoistische Interessen im Sinne einer Gemeinschaft.

Fazit – zum Potenzial der Kultur für die Agenda 2030

Divergenzen zwischen Kultureller Bildung und BNE liegen vor allem in den Spannungsfeldern Prozess- versus Ergebnisorientierung und Subjekt- versus Gemeinwohlorientierung:

	Kulturelle Bildung	BNE
Bildungsziele	Prozessorientiert	Ziel-/Ergebnisorientiert
	Subjektorientiert (Selbstbildung)	Gemeinwohlorientiert
	Eigene Haltungen entwickeln	Verantwortungsübernahme
	Normativer Bildungsprozess	Normative Bildungsziele
	Emanzipatorisch: Bestehendes hinterfragen (Regelbruch); Grenzen überschreiten	Auswirkungen des eigenen Handelns kritisch reflektieren; Benachteiligung erkennen und solidarisch sein
Medium	die ‚Künste‘ (kein Richtig oder Falsch)	(Globales) Wissen um (ökologische) Zusammenhänge
	Offenheit für kulturelle Vielfalt	Globale Gerechtigkeit

Tabelle 1: Allgemeine Grundprinzipien der Kulturellen Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Hier aber liegt zugleich das Potenzial für ertragreiche Synergien – unter der Voraussetzung, die Eigenheiten beider Bildungsbereiche bleiben bestehen: Denn es bedarf letztlich beider Perspektiven, der Subjekt- wie der Gemeinwohlorientierung, der Prozess- wie der Zielorientierung, um Entwicklungen voranzutreiben.

Die Entdeckung eigener Stärken hilft bei der Konkretisierung eigener Positionierungen, die wiederum ein Garant sind für nachhaltiges, da selbstbestimmtes Handeln. Eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit Normen und Werten bedarf eigener Positionen. Daher kann Kulturelle Bildung eine wichtige Grundlage für einen Wertediskurs sein, wie ihn BNE anstößt.

Zielorientierungen schaffen Handlungsnotwendigkeiten. Dabei wird in der Regel ein Ist-Stand dem Ziel gegenübergestellt, um notwendige Schritte festzulegen, wie das Ziel erreicht werden kann. Die Umweltbildung nutzt ökologische Betrachtungen des Wechselspiels von Mensch und Natur, um Existenzbedingungen zu er- und vermitteln. Negative Veränderungen der Umwelt führen somit zu dem notwendigen Schluss einer Verhaltensveränderung. Das wiederum heißt, es gibt ein klar definiertes ‚falsches‘ und damit auch ein richtiges Handeln, das jedoch möglicherweise weniger klar definiert ist.

Innerhalb der Künste gibt es in der Handlungslogik kein ‚Richtig‘ oder ‚Falsch‘. Der Bruch bzw. das ergebnisoffene Spiel mit ‚Regeln‘ ist als Bestandteil fest integriert. Damit birgt die Ergebnisoffenheit der Kulturellen Bildung die Chance, durch Mehrperspektivität neue Lösungswege innerhalb komplexer Aufgabenstellungen aufzuzeigen, wie mit der Agenda 2030 beispielsweise ökologische mit sozialen und ökonomischen Zielen in Einklang zu bringen.

Kulturelle Bildung kann auch selbst ‚Nutznießer‘ der Agenda 2030 sein. Ökonomische Prinzipien haben in den letzten Jahrzehnten in Deutschland auf Kultur einen starken Einfluss ausgeübt (vgl. Klein, 2009, S.24f.), hier beispielsweise eine zunehmende Output-Orientiertheit (vgl. Keuchel, 2017) in der Kulturellen Bildung, vor allem bezogen auf ökonomische Verwertungsprinzipien (vgl. Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013) oder dem Zurückfahren der Infrastrukturförderung zugunsten von Projektförderung unter programmatischen Wettbewerbsprinzipien, die eine nachhaltige prozessorientierte Bildungsarbeit erschweren. Nachhaltige Steuerungsprinzipien stehen dagegen in Einklang mit den Leitkriterien der Kulturellen Bildung.

Es gibt also gute Gründe für eine Implementierung der Säule Kultur innerhalb des Weltaktionsprogramms BNE. Denn dann besteht die Chance „nachhaltige Zukunftsentscheidungen“ nicht nur „im Sinne ökologischer Integrität, ökonomischer Lebensfähigkeit sowie einer gerechten Gesellschaft für aktuelle und zukünftige Generationen“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2014, S.33), sondern auch kreativ, mehrdimensional, stärkenorientiert und kulturell fundiert zu treffen.

Literatur

- Balke, F., Maye, H. & Scholz, L. (Hrsg.). (2009). *Ästhetische Regime um 1800*. München: Fink.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Braun, T. & Schorn, B. (2012). Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 128–134). München: kopaed.
- De Haan, G. (2004). Politische Bildung für Nachhaltigkeit. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Aus Politik und Zeitgeschichte. Das Parlament* (7–8), 39–47 [Themenheft]. Bonn.
- De Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. De Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). (2014). *UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘*. Deutsche Übersetzung. Bonn.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). (2017). *Education 2030 Framework for Action. Bildungsagenda 2030 Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4*. Deutsche Kurzfassung der DUK. Bonn.
- Ermert, K. (2009). *Was ist kulturelle Bildung?* (Bundeszentrale für politische Bildung, Hrsg.) (Dossier Kulturelle Bildung). Bonn. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung>
- Hepp, G. F. (2014). Bildung unter dem Diktat der Ökonomie. Anmerkungen zu einer folgenreichen Transformation von Schule und Universität. In V. Gerhardt, C. Kauffmann, H.-C. Kraus, R. Mehring, H. Ottmann, M. P. Thompson et al. (Hrsg.), *Politisches Denken. Jahrbuch 2013* (S. 31–46). Berlin: Duncker & Humblot.

- Humboldt, W. von (1792/1960). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Humboldt, Wilhelm von: Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (S.56–233). Darmstadt: WBG.
- KEA European Affairs. (2009). *The impact of culture on creativity. A Study prepared for the European Commission (Directorate-General for Education and Culture)*. Brussels.
- Keuchel, S. (2016). Arts Education in the Age of Cultural Diversity – A Basis to Gain Cultural Identity in a Risk Society. In Bundesakademie für Kulturelle Bildung (Hrsg.), *KULTURELLE BILDUNG online*. Wolfenbüttel. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/arts-education-the-age-of-cultural-diversity-a-basis-to-gain-cultural-identity-a-risk>
- Keuchel, S. (2017). Ökonomisches Prinzip und globale Märkte. Zum Einfluss der Ökonomisierung auf (kulturelle) Bildung. In G. Taube, M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Handbuch „Das starke Subjekt“. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis* (Kulturelle Bildung, Bd. 50, S. 209–224). München: kopaed.
- Keuchel, S. (2018). Gesellschaftliche Transformation. Chancen einer Allianz zwischen Bildung für nachhaltige Entwicklung und kultureller Bildung. *Politik & Kultur*, 2018(1), 24.
- Klein, A. (2009). Gesucht: Kulturmanager! Welche Kulturmanager braucht der Kulturbetrieb? In A. Klein (Hrsg.), *Gesucht: Kulturmanager* (S.19–31). Wiesbaden: Springer VS.
- Kugler, F. (1842). *Handbuch der Kunstgeschichte*. Stuttgart: Ebner Seubert. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/kugler1842>
- Liebau, E. & Zirfas, J. (2004). Kulturpädagogik, pädagogische Ethnographie und kulturelle Stile. *Pädagogische Rundschau*, 58(5), 579–592.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (Hrsg.). (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Frankfurt am Main.
- Rancière, J. (Hrsg.). (2008). *Ist Kunst widerständig?* Berlin: Merve-Verl.
- UNESCO. (2010). *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf
- UNESCO (Hrsg.). (2014). *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris.
- Vereinte Nationen. (2015). *Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 1. September 2015. 69/315. Entwurf des Ergebnisdokuments des Gipfeltreffens der Vereinten Nationen zur Verabschiedung der Post-2015-Entwicklungsagenda*. o.O.

- Vonken, M. (2001). Von Bildung zu Kompetenz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97(4), 503–522.
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. o.O.: OECD iLibrary.
- Zacharias, W. (2001). *Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Medien, Kultur und Digitalisierung

Kompetenzen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung

Thomas Klein

Einführung

Medien und Kultur stehen in einem Wechselverhältnis. Kultur äußert sich medial und Medien entstehen überhaupt erst, indem sie (kulturellen) Inhalten, Diskursen, Themen etc. eine mediale Form geben. Somit ist eine Verbindung und eine Differenz markiert. Diese Kopplung von Medien und Kultur lässt sich theoretisch erweitern. Medientheorie, so der Medienwissenschaftler Helmut Schanze im Vorwort zum Metzler Lexikon „Medientheorie – Medienwissenschaft“, „ist Teil einer allgemeinen Kulturtheorie und grenzt sich gleichzeitig von ihr ab, indem sie diese technologisch spezifiziert“ (Schanze, 2002, S. V).

Wenn wir herausfinden wollen, in welcher Weise Medien einen Beitrag für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung leisten können, ist es notwendig, daran zu erinnern, dass Medien kulturell geprägt, von Menschen erfunden und entwickelt worden sind und sich (nicht ausschließlich) in ihrer Technologie äußern. Und das bezieht sich nicht nur auf die elektronischen Massenmedien, sondern auch auf das Buch, die Schrift und Literatur wie auch das Theater oder den Tanz. Das scheint mir oft aus dem Blick zu geraten. Darüber hinaus habe ich in den vergangenen Jahren auf diversen BNE-Veranstaltungen immer wieder den Eindruck gewonnen, es sei völlig klar, was Medien sind, wie sie funktionieren und wie wir sie zu verstehen und entsprechend anzuwenden haben. Das ist ein Trugschluss. Nicht umsonst wurde das Hauptwerk des kanadischen Medienwissenschaftlers Marshall McLuhan „Understanding Media. The Extensions of Man“ in der deutschen Übersetzung „Die magischen Kanäle“ titulierte. Medien sind bisweilen in der Tat magisch. Was mit ihnen und durch sie geschieht, ist nur mit wiederholten Verstehensprozessen zu erfassen.

Im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sind mit Medien vor allem Kommunikationsmedien gemeint, Medien also, mit denen Menschen über spezifische Kanäle kommunizieren. Dabei stehen die partizipatorischen und interaktiven Möglichkeiten von Medien im Zentrum. Auch das Partnernetzwerk Medien (PN Medien) der Nationalen Plattform

Bildung für nachhaltige Entwicklung vertritt weitestgehend diesen Medienbegriff. Seit 2015 hat das PN Medien dazu mehrere Beiträge (die Online-Plattform „Open Book Nachhaltigkeitskommunikation“, Tagungen, Workshops, Papiere, etc.) für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung geleistet. 2019 wurde ein Papier zu Digitalisierung und BNE erarbeitet, das dem Diskurs der Digitalisierung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung mit der Perspektive des PN Medien ergänzen sollte. Darin werden die drei Bereiche Narrative/Erzählungen (siehe dazu den Beitrag von Joachim Borner in diesem Buch), Kompetenzen und Nutzung behandelt. Ich will in diesem Text die Kompetenzen fokussieren und darlegen, inwiefern Erkenntnisse der Medienpädagogik zu Medienkritik und Mediennutzung/-gestaltung für BNE unter Herausstellung digitaler Medienkulturen wirksam gemacht werden können. Hierzu ist es zuerst notwendig, wesentliche und aktuelle Perspektiven der Medienpädagogik vorzustellen.

Medienpädagogische Positionen

Der Begriff der Medienkompetenzen geht auf den handlungsorientierten medienpädagogischen Ansatz zurück, den Dieter Baacke in den 1970er Jahren entwarf. Die Bewahrpädagogik endgültig ablösend und ideologiekritische Ansätze der Auseinandersetzung mit der Wirkung der Massenmedien erweiternd, wurde nun die Mediennutzung fokussiert. Menschen wurden Medien und deren Inhalten nicht mehr als passiv ausgelieferte Wesen betrachtet. Stattdessen wurde die Perspektive eingenommen, dass die Nutzung von Medien durch eigenständige Reflexion und kognitive Verarbeitung bestimmt werden kann. Dies ist eine Sichtweise, die durch die Cultural Studies beeinflusst wurde. Damit wird eine neue Sicht auf Kultur und vor allem Popkultur bezeichnet, die in vieler Hinsicht mit Raymond Williams' Buch „Culture and Society“ 1958 begann, dann in Großbritannien durch die Gründung des Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) an der Universität Birmingham akademisch konsolidiert wurde und seitdem weltweit einen großen Einfluss auf das Verständnis von Kultur und Medien ausübte. Vor allem die Trennung von E- und U-Kultur (ernster und Unterhaltungskultur) wurde mit den Cultural Studies aufgehoben (zu Cultural Studies und kritischer Pädagogik siehe Winter, 2004).

Dieser Paradigmenwechsel musste die Diskussion um die Funktion von Medien in Lernprozessen (v. a. in der Schule) beeinflussen. Für Baacke war in-

folgedessen Mediennutzung von wesentlicher Bedeutung, aber auch Medienkritik, Medienkunde und Mediengestaltung. Mit Mediennutzung ist gemeint, wie wir Medien rezeptiv anwenden und welche Formen der Interaktion sie ermöglichen. Damit braucht man etwa die Kompetenz, aus dem Programm der Massenmedien (etwa dem Fernsehprogramm) die Informationen zu beschaffen, die wir brauchen. Eine kompetente Mediennutzung, so ließe sich sagen, ist mehr als purer Medienkonsum.

Medienkritik wiederum ist die Kompetenz der Analyse und der Reflexion von Medien und ihren Vermittlungsformen, Medienkunde meint das Wissen zu den Medien (etwa ihrer Formen, Funktionen oder Geschichte) sowie ihrer Bedienung. Und mit Mediengestaltung ist die Kompetenz gemeint, Medien innovativ und kreativ einzusetzen.

Für den Medien- und Kompetenzbegriff in der BNE scheint mir das Spannungsverhältnis zwischen Selber-Machen und Rezipieren, das Baacke thematisiert, bedeutsam: „Die Spannung zwischen Selber-Machen und Rezipieren stellt einen unaufhebbaren Bruch unserer Medienwelt dar: Medien gibt es zum einen als mächtige Institutionen mit professionellen Machern (institutionalisierte Medien), zum andern als handhabbare Geräte und für jedermann offene Einrichtungen, und diese Unterschiedlichkeit ist zu problematisieren“ (Baacke, 1980, S. 11). Um dieses Verhältnis von Selber-Machen und Rezeption soll es im Folgenden gehen.

Kompetenzen I: Medienkritik

Trotz der Ausbildung von Kompetenzen für die Nutzung und Gestaltung von Medien vor allem bei den Menschen, die mit den digitalen Medien aufgewachsen sind (Stichwort digital natives), sind kritische Medienkompetenzen für die Rezeption von medialen Artefakten unabdingbar. Sie sind wichtig, um „die Botschaften, Ideologien und Werte in medialen Texten zu dechiffrieren, um der Manipulation zu entgehen und eigene Identitäten und Widerstandsformen entwickeln zu können“ (Winter, 2004, S. 11).

Auf die Notwendigkeit kritischer Medienkompetenzen weist auch die Medienkulturwissenschaftlerin Petra Missomelius hin. Auf der Basis einer medienpädagogisch fundierten Bildungspraxis, „die sich der medialen Vermitteltheit jeglicher Kultur und Bildungsprozesse bewusst und medienkulturell informiert ist“ (Missomelius, 2016, S. 129), geht es ihr darum, speziell die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion der digitalen Medienkultur heraus-

zustellen. Eine kritische Medienkompetenz, auch als media literacy und – mit Blick auf digitale Kulturen – als digital literacy bezeichnet, beinhaltet etwa Analysefähigkeiten (ebd., S. 130). Es macht Sinn, diese Kritikfähigkeit auch als Basis von Kompetenzen der Mediennutzung und -gestaltung anzusetzen, die für eine BNE und Transformation (Stichwort transformative literacy) wertvoll sein kann.

Kompetenzen II: Mediennutzung und -gestaltung in digitalen Welten

Wie wichtig in der Medienpädagogik Formen der Aneignung und Partizipation sind, verdeutlicht der Medienpädagoge Ben Bachmair, wenn er schreibt:

„Wenn Bildung als Aneignung und Mitwirkung substanziell für Kultur ist, dann ist Bildung auch ein Hebel, vermutlich sogar der [Herv. i. O.] Hebel, um der aktuellen Definitionsmacht von Informationstechnologie und Ökonomie eine kompensatorische Kraft entgegenzusetzen. Bildung als Aneignung und Mitwirkung darf man jedoch nicht mit der schlichten Version des geprüften schulischen Wissens und standardisierter Kompetenzen verknüpfen.“ (Bachmair, 2016, S. 109)

Bachmair ließe sich auch so lesen, dass eine Kultur der Aneignung und Mitwirkung eher im Bereich des informellen Lernens Kraft entfalten kann. Das scheint mir mit Blick auf Kulturelle Bildung eine wichtige Perspektive zu sein. In Bezug auf digitale Medien fokussiert Bachmair seit einigen Jahren vor allem das Smartphone und eine damit einhergehende Kultur der Mobilität, eine „Kultur der mobilisierten, ubiquitären, systemisch strukturierten und systemisch kontrollierten Individualität“ (Bachmair, 2016, S. 110). Das Smartphone wird als weit verbreitetes, technisches Gerät der vielseitigen Aneignung genommen, in dem sich zeigt, was Bachmair auch den „Eigensinn des Lernens“ (ebd., S. 117) nennt. Ein solches Lernen versteht Bachmair als Gegenstand einer Kulturökologie, die er explizit in den Kontext von Nachhaltigkeitsdiskursen wie globale Erwärmung, Ernährung, Energie und Ressourcen stellt.

Dies ließe sich mit Thesen des PN Medien zu Digitalisierung und BNE mit dem Fokus der Kompetenzentwicklung verknüpfen. Wir haben Nachhaltigkeit als „Grundlage ... für eine transformative und digitale Bildung“ (Hagedorn & Klein, 2019, S. 5) betrachtet und mit Bezug auf das Hauptgutachten

des Wissenschaftlichen Beirates der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) zur Digitalisierung die Erweiterung einer „transformative literacy“ durch eine „futures literacy“ vorgeschlagen (ebd.). Mit welchen Inhalten und Formen eine „futures literacy“ auszustatten sei, dazu muss in den kommenden Jahren dringend debattiert, gestritten und es müssen Entscheidungen getroffen werden. Schließlich wurde im Thesenpapier des PN Medien herausgestellt, dass die Chancen digitaler Spiele genutzt werden können (ebd., S. 6).

Fazit

Wenn wir Mittel und Wege finden wollen, wie Medien und Digitalisierung möglichst klug und kompetent für eine BNE berücksichtigt und eingesetzt werden, dann ist zu berücksichtigen, dass bei allen Menschen aller Altersgruppen die Bildungsprozesse vor allem informell stattfinden, also in der Freizeit, in der Familie, in Peergruppen und nicht zuletzt in Medienwelten. Dabei ist zu beachten, dass auch in das informelle Lernen immer mehr Aspekte des formalen Lernens eingehen, weil z. B. Zertifikate immer wichtiger werden, „um berufliche Anschlussfähigkeit zu dokumentieren“ (Pietraß, 2015, S. 12). Für Monika Pietraß wird dadurch „das Potenzial informellen Lernens, sowohl was die Aneignung von Fertigkeiten anbelangt, wie sie im Bereich der Freizeitarbeit anfallen, aber auch die Persönlichkeitsentwicklung und die kulturelle Bildung, ... entwertet“ (ebd., S. 13). Eine kulturelle Bildung mit und durch Medien kann in vielerlei Formen stattfinden. Auch hier ist Diversität gefragt, wir brauchen das Theater, genauso wie wir den Film oder das Radio brauchen. Und wir brauchen nicht nur für die jüngeren Generationen spielerische Zugänge. Die gibt es auch schon. Doch daran ist für eine BNE weiter zu tüfteln. Für Monika Pietraß „deutet einiges darauf hin, dass in der digitalen Sphäre das Ausprobieren, im engeren Sinn das Spiel, zum leitenden Lernmodus wird“ (ebd., S. 12).

Literatur

- Baacke, D. (1980). *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien* (3. Aufl.). München: Juventa.
- Bachmair, B. (2016). Skizzen zu einem Kultur-Paradigma für Pädagogik in einer Kultur disparater Transformation. In T. Hug, T. Kohn & P. Missomelius

- (Hrsg.), *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?* (S. 107–126). Innsbruck University Press.
- Hagedorn, F. & Klein, T. (2019). *Thesen und Überlegungen zum Verhältnis von Digitalisierung und BNE aus Sicht des Partnernetzwerks Medien*. Zugriff am 11.06.2020. Verfügbar unter <http://openbook.nachhaltigkeitskommunikation.de/wp-content/uploads/2019/09/Thesen-und-%C3%9Cberlegungen-zum-Verh%C3%A4ltnis-von-Digitalisierung-und-BNE-aus-Sicht-des-PN-Medien-final.pdf>
- Missomelius, P. (2016). Zur Dimension der Kritik als Zielvorstellung von (Medien-)Bildung. In T. Hug, T. Kohn & P. Missomelius (Hrsg.), *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?* (S. 127–137). Innsbruck University Press.
- Pietraß, M. (2015). Informelles Lernen in der Medienpädagogik. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (S. 1–16). Wiesbaden: Springer VS.
- Schanze, H. (2002). Vorwort. In H. Schanze (Hrsg.), *Metzler Lexikon Medientheorie Medienwissenschaft. Ansätze, Personen, Grundbegriffe* (S. V–VIII). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Winter, R. (2004). Cultural Studies und kritische Pädagogik. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 8, 1–16. Zugriff am 28.11.2016. Verfügbar unter <https://doi.org/10.21240/mpaed/08/2004.02.06.X>

Nachhaltige digitale Jugendkultur

Lernen durch informelle kulturelle Praxen im Netz

Verena Holz

Einleitung

Seit die Jugendprotestbewegung „Fridays for Future“ (FFF) mit ihren vielfältigen Aktionen und Ikonen in den Fokus der medialen Öffentlichkeit gelangt ist, hat sich die Wahrnehmung der Akteursgruppe ‚Jugendliche‘ im Hinblick auf ihre Rolle in Umwelt- und Gesellschaftsfragen verändert. Hat man die Heranwachsenden bislang in verschiedenen bildungspolitischen BNE-Dokumenten vor allem als Zielgruppe für Bildungsaktivitäten beschrieben (vgl. WBGU, 2011; Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017), wird die Gruppe der 14- bis 27-Jährigen mittlerweile als aktive Stimme im Diskurs um eine klimafreundliche Gestaltung von Gesellschaft und Zukunftsfragen zunehmend wahrgenommen. Die Shell-Jugendstudie konstatiert auch, dass „[d]ie gegenwärtige junge Generation wieder nachdrücklicher eigene Ansprüche hinsichtlich der Gestaltung der Zukunft unserer Gesellschaft [formuliert] und fordert, dass bereits heute die dafür erforderlichen Weichenstellungen vorgenommen werden.“ (Zusammenfassung der Shell-Studie, 2019, S. 1) Zudem belegen weitere Studien, wie die jüngst erschienene Untersuchung „Zukunft? Jugend fragen! Umwelt, Klima, Politik, Engagement – Was junge Menschen bewegt“ (BMU, 2020) oder die Sinus-Studie „Wie ticken Jugendliche?“ (Calmbach, Borgstedt, Borchard, Thomas & Flaig, 2016), dass Umwelt- und Klimafragen zu den größten Sorgen der unter 18-Jährigen gehören. Viele öffentliche Äußerungen der Jugendlichen erfolgen in Form von spezifischen Formaten, die möglicherweise deshalb innerhalb der Altersgruppe besonders wirksam sind, weil sie angebunden an eigene Ausdrucksformen, Themen, Akteure und Praxen und damit Teil der kulturellen Artikulation von Jugendlichen sind. Eben diese Verbindung von (jugend-)kulturellen Formaten und Perspektiven mit dem Streben nach (informeller) Bildung und Partizipation erscheint für die Transformation von Gesellschaft unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten vielversprechend zu sein. Insofern soll die neue mediale Öffentlichkeit Anlass sein, die Formate und kulturellen Artikulationen der jungen Menschen, die sich für eine ökologisch verträgliche und gerechte Zukunft einsetzen, näher zu beleuchten.

Jugend – Welche Gestaltungsmöglichkeiten haben die künftigen Erwachsenen?

Bei der Eingrenzung der Generation ‚Jugend‘ orientiert sich dieser Beitrag an verschiedenen großen Jugendstudien (Greenpeace-Nachhaltigkeitsbarometer 2015, Sinus-Jugendstudie 2016, Shell-Studie 2019, BMU & UBA-Jugendstudie 2020) sowie den Altersbegrenzungen der Jugendverbände und fasst die 14- bis 27-Jährigen unter dieser Altersgruppe zusammen.

Die Jugend in die Überlegungen über eine lebenswerte Zukunft und Konkretisierungen einer gesellschaftlichen Transformation einzubeziehen, liegt auf der Hand, findet allerdings in der Praxis immer noch wenig Beachtung. Dies zeigt die Partizipationsforschung, etwa im Rahmen der Politischen Bildung oder den Sozial- und Nachhaltigkeitswissenschaften: Vielfach haben Jugendliche unter 18 Jahren kein oder wenig politisches Mitspracherecht (vgl. DBJR, 2018; BDKJ, 2019). In Schulen, Gemeindeordnungen und kommunalen Gremien beispielsweise zeigt sich, dass die Möglichkeit zur Mitbestimmung der Jugendlichen zwar gestiegen ist, allerdings vor allem in Belangen, die sie selbst unmittelbar (zeitlich und bezogen auf ihre aktuelle Lebenswelt) betreffen, wie etwa die Neugestaltung des Schulhofs oder die Einrichtung eines Skateplatzes (vgl. Farin, 2020). An der Abstimmung oder dem politischen Diskurs über Zukunftsfragen, die die Jugendlichen nicht heute, aber in der Zukunft betreffen können, wie etwa die Errichtung eines neuen Gewerbegebiets in einer Landschaftsschutzzone oder den Ausbau des öffentlichen Nahverkehrs anstelle der Infrastruktur für den Individualverkehr, werden Jugendliche in der Regel nicht beteiligt – auch mit dem Verweis, diese Fragen beträfen sie in ihren Bedürfnissen nicht. Dass sich junge Menschen nun vermehrt zu Zukunftsfragen artikulieren, dies in Anbindung an ihre spezifischen kulturellen Kontexte, ihre eigenen Formate mit eigenen Schwerpunktsetzungen tun, und sich dabei informell Wissen aneignen und dieses weiterentwickeln, sollte auch von anderen Generationen Beachtung finden. In Bezug auf den Aspekt der Teilhabe erscheint es auch wichtig, die Artikulationen der Jugendlichen einzubeziehen, die nicht bereits im Nachhaltigkeitskontext aktiv sind.

Jugend in den sozialen Medien – Was haben Instagram, Tiktok oder Telegram mit kultureller Bildung für nachhaltige Entwicklung zu tun?

Die im Kontext dieses Beitrags beschriebenen kulturellen Beiträge und Diskurse junger Menschen sind thematisch, ästhetisch, symbolisch miteinander verbunden bzw. referenzieren aufeinander und können als intersubjektive kollektive Praxis mit individuellen Ausprägungen verstanden werden. So lassen sich bestimmte ähnliche Ästhetiken des Mediums Instagram in Bezug auf zukunftsorientierte und verantwortungsbewusste Lebensweisen beschreiben, spezifische symbolische Formulierungen von Botschaften auf der Videoplattform Tiktok, die sich etwa von YouTube-Videos durch Länge und Bearbeitungsmöglichkeiten unterscheiden, oder auch besondere Herangehensweisen an Nachhaltigkeitsthemen, wie den nicht hierarchisierten Austausch über den Klimawandel auf Telegram oder Formen des Protests im öffentlichen Raum, z. B. durch FFF.

Kulturelle Bildung als kognitive, reflexive, emotionale und gestalterische Befähigung (Dewey, 2003; Reinwand, 2012; Dietrich, Krinninger & Schubert, 2013, S.22ff.) zum „schöpferischen Arbeiten“ und zur „aktiven Rezeption von Kunst und Kultur“ (BMBF, 2020, o.S.) – kurz zur kulturellen Teilhabe an Gesellschaft (vgl. Schwanenflügel & Walther, 2012) – erfolgt über die sozialen Medien häufig informell (vgl. Steiniger, 2010; Grunert, 2018), teilweise sogar implizit – über das Prinzip der Nachahmung und des wechselseitigen Austauschs der Peers und weiterer Akteure über Themen, Kommunikationsformen und technische Fertigkeiten im Umgang mit den medialen Plattformen. Informelle Praktiken einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) kommen in der Wahl der Themen wie Gerechtigkeit im Umgang mit Mensch, Fauna und Flora, ressourcenschonende Freizeitkultur, Klimawandel, Zukunftsfähigkeit, Energie und Mobilität, Gutes Leben, Gemeinwohlorientierung, Sharing, nachhaltige Life-Hacks, Ernährung, Bekleidungs- und Konsumkultur etc. zum Ausdruck. Darüber hinaus zeigen sie sich in kooperativen und partizipativen Arbeitsweisen, der Verknüpfung von ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Perspektiven (vgl. Michelsen, Grunenberg, Mader & Barth, 2016) sowie durch den Bezug auf globale Zusammenhänge und in einer problemorientierten Herangehensweise und entsprechenden Fragestellungen (vgl. BMU & UBA, 2020). Der Aspekt, dass sich durch die zunehmende Präsenz der nachhaltigkeitskulturellen Äu-

berungsformen Jugendlicher in den sozialen Medien die Möglichkeiten des informellen Lernens auf diesem Gebiet vergrößert haben, könnte insofern interessant sein, als dass die Jugendlichen beispielsweise noch 2016 ihr Wissen zu Umweltfragen und zum Klimawandel hauptsächlich aus der Schule und den konventionellen Medien bezogen haben (vgl. Calmbach et al., 2016). Der emanzipatorische Aspekt von Bildung tritt durch die neuen Ausdrucksformen und die Selbstartikulation in den Vordergrund. Es ist zudem davon auszugehen, dass die jungen Akteur*innen durch ihre digitalen Praktiken, die meist an physische Alltagstätigkeiten geknüpft sind, vielfältige Gestaltungskompetenzen entwickeln (vgl. Bormann & de Haan, 2008; Künzli & Bertschy, 2013; Holfelder, 2018).

Kulturelle Formate und Kommunikationsformen: Bilder und Beziehungen zählen

Die Shell-Studie und andere Untersuchungen (vgl. Twenge, 2018; Hurrelmann & Albrecht, 2020) haben gezeigt, dass soziale Medien und insbesondere Smartphones mit ihren mobilen Einsatzmöglichkeiten die Entwicklung, aber auch die Freizeitkultur der Jugendlichen in erheblichem Maß beeinflussen. So werden darüber nicht nur sämtliche soziale Beziehungen organisiert, es ergeben sich ganz andere Vernetzungsmöglichkeiten. Vernetzung, soziale Interaktion in Social Media und eine Vielzahl von Kontakten (Followern) spielen in der Jugendgeneration eine herausragende Rolle. Sie gelten als ‚Währung‘ für Erfolg in der Community und unter Peers (vgl. mpfs, 2019). Die komplexe Vernetzung muss als Teil der Alltagskultur betrachtet werden. Sie eröffnet neue Politisierungsmöglichkeiten – die auch insbesondere für die Organisation von Protest genutzt werden. Darüber hinaus erfolgt die Kommunikation vielfach audiovisuell, d. h. in Ton und Bild(-folgen) und wenig textbasiert. Die Bildästhetik spielt bei den Nutzer*innen eine herausragende Rolle; sie lässt sich intuitiv und schnell durch Fotofilter-Apps, Symmetrien, quadratische Bildformate herstellen und führt insgesamt zu einer neuen Ästhetisierung, Visualisierung und Symbolisierung von Nachhaltigkeitsthemen und entsprechenden Lebensstilen (Gunkel, 2018). Die Schlüsselbotschaften sind kurz, was sich nicht nur in den symbolischen Bildern auf Instagram, Pinterest oder Twitter ablesen lässt, sondern auch in den Videoformaten der Vlogger*innen, Bild-Stories und Angeboten von Jugendzeitschriften. Erklär- und Erfahrungsvideos dauern häufig 1,5 bis 2 Minuten, längstenfalls

10 Minuten – TikTok-Videos etwa sind auf 60 Sekunden begrenzt. Die Einblendung von erklärendem Text und Grafiken unterstützt das Bedürfnis nach kurzen Botschaften und fördert deren Prägnanz („Nachhaltige Mode“, vgl. jetzt_nachhaltig, 2020). Ein weiteres verbreitetes Format der Kurzbotschaften sind die humoristischen und teils gesellschaftskritischen Memes zu Nachhaltigkeitsthemen, die in Form bewegter und unbewegter Bilder, Text, Video oder auch Audio von den User*innen z.T. selbst hergestellt bzw. in der Community in Umlauf gebracht werden – etwa im Fall des Zusammenhangs zwischen der Corona- und Klimakrise. Es handelt sich dabei um kulturelle Bottom-Up-Artikulationen, die über kurze Tweets oder Posts in anderen Netzwerken wie Twitter verbreitet wurden. Erfahrungsberichte und die Personalisierung von nachhaltigen Lebensstilen durch bekannte Akteur*innen des Klimaprotests werden vielfach rezipiert. Die Repräsentantinnen Greta Thunberg, Luisa Neubauer, Vanessa Nakate, found_on_the_street etc. sind zu Ikonen der Szene geworden, wie etwa das Meme zum Thema „Greta-Shaming“ zeigt (vgl. Sommer, 2019). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die jugendkulturellen Artikulationen in den sozialen Medien vor allem dadurch auszeichnen, dass sie kurz, prägnant, meist visuell und personalisiert gestaltet sind und sich durch ihre Kontextualisierung in ein soziales Beziehungsgeflecht auszeichnen.

Themen: soziale Gerechtigkeit, vernetzte Freizeit- und Protestkultur, nachhaltiges Leben und Konsum, innere Konflikte und Selbstkritik

Um ein exemplarisches Spektrum an Nachhaltigkeitsthemen sowie damit verbundene Diskurse zu benennen, wurden die Internet-Jugendtitel von drei überregionalen Nachrichtenportalen untersucht („jetzt.de“, „ze.tt“ und „bento.de“). Das Jugendportal „noizz.de“ von der Bildzeitung wurde exemplarisch einbezogen, da sich dort nur wenige Beiträge zum Thema ‚Nachhaltigkeit‘ oder ‚Klimawandel‘ finden. Häufig tragen diese einen fragenden Charakter, wie etwa „Ist Fleischkonsum gefährlich für den Menschen?“ oder „Veganes Leder – ist das Material wirklich besser als echtes Leder?“ (noizz.de). Möglicherweise ist dieses Portal auch als Angebot für weniger nachhaltigkeitsaffine Zielgruppen zu lesen, die sich genau solche Fragen stellen und weniger radikale Antworten erwarten. Die drei übrigen Portale eignen sich gut für eine Themenbestimmung, da sie von Autor*innen aus der

Altersgruppe verfasst werden und sich dadurch auszeichnen, dass sie soziale Medien wie Twitter, Instagram, Tiktok, YouTube sowie deren jugendliche Influencer als Quelle nutzen und somit den dort geführten jugendkulturellen Diskurs abbilden.

Besonders auffällig ist die hohe Anzahl an Berichten über die vielfältigen öffentlichen Proteste der Jugendlichen. In der komplexen, eventartigen Organisation des Protests durch die Jugendlichen selbst zeigt sich, dass solche Veranstaltungen inzwischen Teil einer neuen Freizeitkultur geworden sind, die möglicherweise einen Kontrapunkt zur vorherrschenden Konsumkultur bildet.

Der Versuch, Konsum und Alltag nachhaltig zu gestalten, spielt auch in der Beliebtheit der ausgeprägten DIY-Kultur und den vielfältigen Life-Hacks, die durch die Influencer*innen verbreitet werden, eine große Rolle. Interessanterweise geschieht dies nicht, ohne dabei die vielschichtigen inneren Konflikte zu thematisieren und mit Hilfe von Faktenwissen und Erkenntnissen aus der Wissenschaft zu reflektieren. Dies zeigt sich auch an weiteren moralischen Fragen jenseits von Konsum und Freizeitkultur – etwa, wenn es um eigene Lebensfragen wie „Kinder bekommen“ (vgl. Koohestani, 2019, o.S.) oder den Umgang mit Tieren und deren Rechte geht. Die im vorangegangenen Abschnitt thematisierte persönliche Perspektive der User*innen, Journalist*innen und Influencer*innen wird dabei stets stark betont und positioniert das Individuum im Rahmen von Gesellschaftsfragen. Der selbstkritische Umgang mit Ambiguität nachhaltiger Problemlagen zeichnet einen Großteil der Beiträge in den sozialen Medien aus und könnte auch im Zusammenhang von formalen Bildungsprozessen stärker aufgegriffen werden. Im von den User*innen selbst produzierten und geteilten Content finden sich nicht nur kognitive, sondern auch affektive Ansätze des Umgangs mit den Problemlagen, etwa in den zahlreichen Tiervideos und Memes (30 % des Datenverkehrs in Deutschland machen Tierbilder aus, vgl. Brauer, 2016), die in Zusammenhang mit dem Thema Artenschutz und Verlust biologischer Vielfalt gestellt werden. Ein zentraler Aspekt der mobilen und vernetzten Nutzung des Internets und seiner Community besteht darin, dass die Jugendlichen nahezu allorts und jederzeit eigene Entscheidungen und Fragen mit anderen User*innen oder Expert*innenwissen abgleichen können – was aus einer Perspektive im Sinne Kultureller Bildung oder BNE genutzt werden könnte.

Bedeutung der Einsichten in die digitale Jugendkultur für die Kulturelle Bildung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung

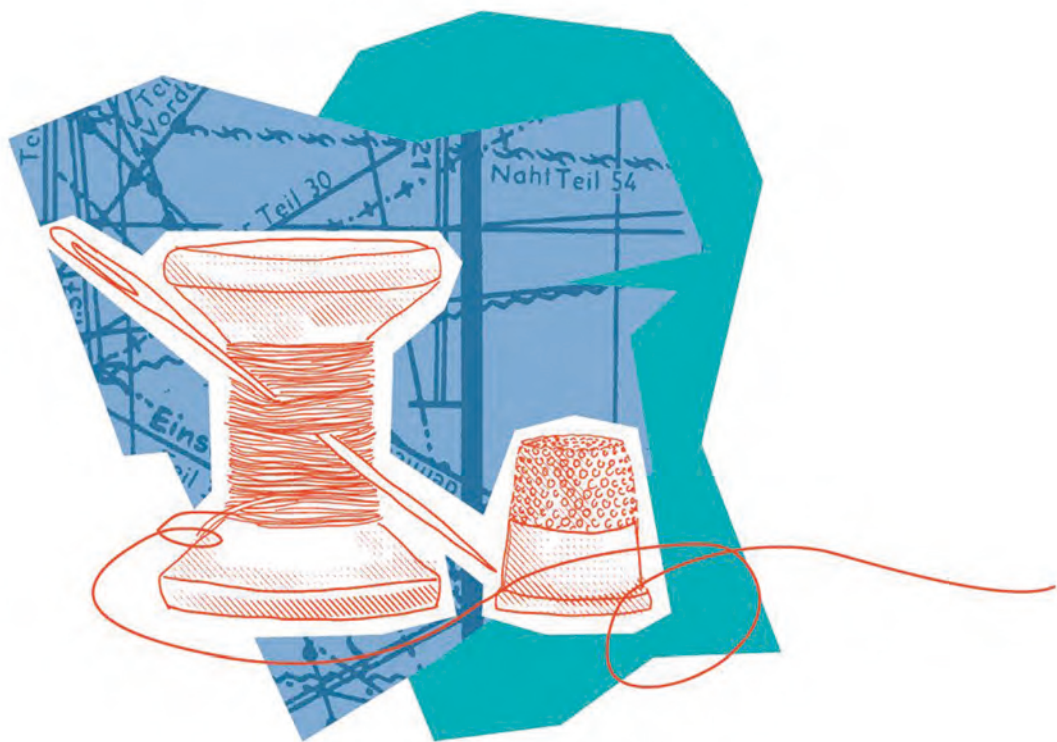
Abschließend möchte der Beitrag dafür werben, dass sich ältere Generationen, die in der Kulturellen Bildung und/oder BNE im Jugendbereich aktiv sind, mit den vielfältigen kulturellen Produkten im Netz und ihren besonderen Formaten auseinandersetzen. Dazu gehört auch, die jungen Akteur*innen als politisch interessierte Generation wahr- und ernst zu nehmen. Die Artikulationen bieten vielfältige emotionale wie auch kognitive Zugänge zu Problemstellungen einer (nicht-)nachhaltigen Entwicklung. Streifzüge durch Social Media haben gezeigt, dass der dortige Content von einer starken Aussagekraft der Bilder lebt. Diese Bildpolitiken und Bildsprachen deuten zu können, um sie selbst zu nutzen und emotional, kultursoziologisch und vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung zu reflektieren, kann eine zentrale Aufgabe der Kulturellen Bildung/BNE sein. Darüber hinaus könnte Bildung weitere Aspekte wie den Umgang mit symbolischen Kurzbotschaften in Memes und Insta-Stories, Videos und deren Komplexitätsreduktion sowie den Umgang mit darin repräsentierten Fake News oder Nachhaltigkeitsikonen reflexiv thematisieren. Ebenso könnte ein Modus Operandi mit der hohen Bedeutung von sozialen Beziehungen und Vernetzungen über die neuen Medien auf der konzeptuellen Ebene einer Kulturellen Bildung/BNE diskutiert werden. In diesem Zusammenhang wäre ein Re-Framing der nicht zuletzt durch FFF stark gewordenen Protestkultur als neue Freizeitkultur zu überlegen. Eines der Hauptanliegen sollte jedoch darin bestehen, diejenigen mit ins Boot zu holen, die sich weder von Politik noch von anderen, bereits im Nachhaltigkeitsbereich Engagierten in ihrer Altersgruppe angesprochen fühlen – auch diese Jugendlichen artikulieren sich offen und kulturell im Netz – dabei ist der virtuelle Zugang für Bildungsschaffende möglicherweise ein Schlüssel für eine konstruktive Auseinandersetzung mit dieser sozialen Gruppe im wirklichen Leben.

Literatur

BDKJ – Bund der Deutschen Katholischen Jugend. (2019). JUGEND BETEILIGEN JETZT! Forderungen der BDJH-Hauptversammlung 2019 an Entscheidungsträger*innen in Politik, Kirche und Gesellschaft. *BDJH.konkret. Das Magazin vom Bund der Deutschen Katholischen Jugend*, 2019(6), 23.

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2020). *Kulturelle Bildung*. Berlin. Zugriff am 01.07.2020. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/kulturelle-bildung-5890.html>
- BMU – Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit & UBA – Umweltbundesamt (2020). *Zukunft? Jugend fragen! Umwelt, Klima, Politik, Engagement – Was junge Menschen bewegt*. Eine Studie des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit und des Umweltbundesamtes. Berlin. Zugriff am 01.07.2020. Verfügbar unter https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/376/publikationen/zukunft_jugend_fragen_broschuere_bf.pdf
- Bormann, I. & De Haan, G. (Hrsg.). (2008). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brauer, M. (2016, 3. Februar). *Der Miau-Miau-Netz-Wahnsinn. Phänomen der Katzen-Videos*. Zugriff am 01.07.2020. Verfügbar unter <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.phaenomen-der-katzen-videos-der-miau-miau-netz-wahnsinn.eb31878b-9730-436d-bdcf-852387210831.html>
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M. & Flaig, B. B. (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer.
- DBJR – Deutscher Bundesjugendring. (2018). *Wirksame Jugendbeteiligung ist mehr*. POSITION einstimmig beschlossen von der DBJR-Vollversammlung am 26./27. Oktober 2018 in Dresden. Berlin.
- Dewey, J. (2003). *Philosophie und Zivilisation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dietrich, C., Krinninger, D. & Schubert, V. (2013). *Einführung in die ästhetische Bildung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Farin, K. (2020). Jugend – Politik – Partizipation. In M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 129–137). Wiesbaden: Springer VS.
- Grunert, C. (2018). Informelles Lernen im Jugendalter. In M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (2. Aufl., S. 328–339). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gunkel, K. (2018). *Der Instagram-Effekt. Wie ikonische Kommunikation in den Social Media unsere visuelle Kultur prägt*. Bielefeld: transcript.
- Holfelder, A.-K. (2018). *Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, K. & Albrecht, E. (2020). *Generation Greta. Was sie denkt, wie sie fühlt und warum das Klima erst der Anfang ist*. Weinheim: Beltz.

- jetzt_nachhaltig. (2020). *So geht nachhaltige Mode*. Zugriff am 01.07.2020. Verfügbar unter https://www.instagram.com/tv/B8q7EDYp3m4/?utm_source=ig_web_button_share_sheet
- Koohestani, F. (2019). *Griffin verzichtet auf Kinder, um die Erde zu schützen*. Zugriff am 01.07.2020. Verfügbar unter <https://www.jetzt.de/kinderkriegen-kolumne/antinatalismus-keine-kinder-fuer-den-klimaschutz>
- Künzli David, C. & Bertschy, F. (2013). Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung – Kompetenzen und Inhaltsbereiche. In B. Overwien & H. Rode (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe* (S. 35–46). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Michelsen, G., Grunenberg, H., Mader, C. & Barth, M. (2016). *Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2015. Nachhaltigkeit bewegt die jüngere Generation*. Bad Homburg: VAS.
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2019). *JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien*. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (Hrsg.). (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Frankfurt am Main.
- Reinwand, V.-I. (2012). Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 108–114). München: kopaed.
- Schwanenflügel, L. von & Walther, A. (2012). Partizipation und Teilhabe. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 274–278). München: kopaed.
- Sommer, A. K. (2019, 5. November). *Poor Greta!* Zugriff am 01.07.2020. Verfügbar unter <https://twitter.com/AllisonKSommer/status/1191957883656781824?s=20>
- Steininger, I. (2010). Lernen im kulturwissenschaftlichen Kontext. In O. Hartung, I. Steininger, M. C. Fink, P. Gansen & R. Priore (Hrsg.), *Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften* (S. 11–20). Wiesbaden: Springer VS.
- Twenge, J. M. (2018). *Me, my selfie and I. Was Jugendliche heute wirklich bewegt*. München: Mosaik.
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen. (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation* (2. veränderte Auflage). Hauptgutachten. Berlin: WBGU.
- Zusammenfassung der Shell-Studie (2019). Zugriff am 20.08.2020. Verfügbar unter https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf



beziehungen
&
schnittstellen

Kulturelle Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Über die Verbindung zweier normativer Ansätze und Praxen

Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss

Kulturelle Bildung (KuBi)

Seit der Jahrtausendwende ist die Diskussion um Kulturelle Bildung verstärkt in der Zivilgesellschaft, aber auch in Bildungs- und Kulturpolitik angekommen. Das ändert nichts daran, dass die Konzepte und ästhetischen Praxen Kultureller Bildung weit auseinanderklaffen und das Verständnis dessen, was als Kulturelle Bildung angesehen werden kann, selbst unter Fachleuten sehr divergent ausfällt. Daher soll im Folgenden eine Definition gegeben werden, die nicht als allgemeingültig angesehen werden kann, es aber ermöglicht, die Verbindungsstellen und Unterschiede Kultureller Bildung (KuBi) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) deutlicher herauszuarbeiten – das Ziel dieses Beitrages. „Kulturelle Bildung ist produktive und rezeptive Allgemeinbildung in den Künsten, die – ausgehend von einem Selbstbildungsprozess – auf kritische Reflexionsfähigkeit, Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und damit Teilhabeprozesse zielt.“ (vgl. Reinwand-Weiss, 2012/2013) Das heißt, dass KuBi *in* den Künsten einerseits auf Fähigkeiten und Fertigkeiten in unterschiedlichsten ästhetischen Praxen (Bildende Kunst, darstellende Künste, Musik, Literatur, Games, Architektur, Zirkus etc.) abzielt und sich durch die Beschäftigung mit verschiedenen ästhetischen Praxen vermittelt; andererseits wird deutlich, dass Kulturelle Bildung *durch* die Künste Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten des Subjektes beeinflusst und damit eine bedeutsame Grundlage für Selbstreflexions-, Selbstwirksamkeits- und Teilhabeprozesse bildet. Das primäre Ziel ist aber zunächst die Ausbildung von ästhetischen Grundkompetenzen, die als Teil einer umfassenden Allgemeinbildung angesehen werden können und damit notwendiger Bestandteil schulischer Curricula sind – unabhängig von allen extradisziplinären Wirkbehauptungen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Nachhaltiges menschliches Handeln und damit eine nachhaltige Entwicklung beziehen sich in den aktuellen Diskussionen mindestens auf ökologische, ökonomische und soziale Prozesse. Immer stärker wird auch diskutiert, dass die kulturelle Dimension einen wesentlichen Aspekt vor allem in einer Bildung für nachhaltige Entwicklung spielen muss. Auf der Seite des UNESCO-Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ heißt es: „Entwicklung ist dann nachhaltig, wenn Menschen weltweit, gegenwärtig und in Zukunft, würdig leben und ihre Bedürfnisse und Talente unter Berücksichtigung planetarer Grenzen entfalten können.“ Zur Definition heißt es: „BNE ermöglicht es allen Menschen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle, nachhaltige Entscheidungen zu treffen. ... BNE befähigt Menschen zu einem zukunftsfähigen Denken und Handeln.“ (Deutsche UNESCO-Kommission, o.J.)

Anhand dieser zentralen Beschreibung des Konzeptes einer BNE wird deutlich, dass BNE vom Ziel her definiert werden kann, damit jedoch wenig darüber ausgesagt wird, mit welchen Inhalten und Methoden eine BNE arbeitet. Während BNE also ein klares Bildungsziel vor Augen hat – nämlich ein zukunftsfähiges Denken und Handeln aller Menschen –, geht KuBi zunächst nicht von einem normativ definierten Bildungsziel aus. Sinn kultureller Bildung ist die rezeptive und produktive Beschäftigung mit den Künsten und ästhetischen Praxen. Das heißt jedoch nicht, dass der Begriff Kultureller Bildung wie er heute meist angewandt wird, gänzlich frei sei von normativen Zielsetzungen. Vor allem im oben skizzierten Verständnis einer Kulturellen Bildung *durch* die Künste wird ersichtlich, dass Bildungserwartungen wie eine Intensivierung der Selbstreflexion, Selbstwirksamkeitserfahrungen und damit Wahrnehmungs- und Gestaltungs- sowie Teilhabeprozesse in vielen Konzepten Kultureller Bildung intendiert sind. Die enttäuschende Wahrheit ist jedoch: Man kann einen Bildungsprozess von außen überhaupt nicht intentional steuern. Den Vermittlerinnen und Vermittlern bleibt also nur, ein Umfeld zu schaffen, Anlässe und Anregungen, um Bildung (für nachhaltige Entwicklung) zu ermöglichen.

KuBi und BNE

In diesen Wirkpotenzialen Kultureller Bildung ist die Verbindung zur BNE angelegt, auch wenn sich die theoretischen Konzepte im Kern zunächst

kaum zu berühren scheinen. Zu zukunftsfähigem Handeln kann man befähigt werden, wenn man gelernt hat, das eigene Verhalten selbstreflexiv zu betrachten. Eine hochwertige Bildung, die auch und vor allem eine ästhetische Allgemeinbildung beinhaltet, lehrt Menschen genau hinzusehen (Reinwand-Weiss, 2020), Perspektivwechsel vorzunehmen, aufgrund eigener Prämissen und Haltungen ins Handeln zu kommen und damit Welt aktiv mitzugestalten. Faktenwissen bildet die Grundlage, aber längst nicht das Ziel einer Bildung, wie sie im 21. Jahrhundert angemessen scheint. Kompetenzen, wie sie auch durch KuBi gelernt werden, können gut auf eine BNE vorbereiten und diese unterstützen; umgekehrt zeigen die Diskussionen um die Ziele einer BNE deutlich, dass allein durch den Fokus auf formale Bildungskompetenzen, die ein homo oeconomicus geschickt einzusetzen weiß, nachhaltiges Denken und Handeln nicht befördert werden kann. Gerade im Blick auf eine kulturelle Dimension, die ein nachhaltiges Handeln in eine neue gesellschaftliche Ordnung einbettet, erhalten nachhaltige Zukunftskonzepte Sinn und praktische Relevanz sowie Umsetzbarkeit und werden nicht verkürzt auf kurzfristigen Verzicht oder persönliche Einschränkungen. Kulturelle Bildung und BNE können sich also durchaus gewinnbringend befruchten.

KuBi für BNE, BNE für KuBi, KuBi als BNE, BNE als KuBi, KuBi mit BNE oder BNE mit KuBi? – Projekte auf dem Prüfstand

Die praktischen Konzepte einer Verbindung von KuBi und BNE können sehr unterschiedlich ausfallen. Im Folgenden sollen kurz ein paar theoretische Verbindungen aufgezeigt, und damit deutlich werden, welche ‚Beziehung‘ die Konzepte eingehen können mit entsprechenden Potenzialen aber auch Herausforderungen. Für alle im Folgenden beschriebenen ‚Konstellationen‘ gibt es in diesem Band praktische Projektbeispiele.

Besonders häufig begegnet man in der Praxis Projekten, die kulturelle und ästhetische Methoden einsetzen, um eine BNE-Thematik aus dem Bereich eines oder mehrerer SGDs (sustainable development goals // Nachhaltigkeitsziele) zu vermitteln. Dies (KuBi *für* BNE) ist sicherlich eine gute Möglichkeit, um bei den Teilnehmenden solcher Projekte einen Erfahrungshorizont zu kreieren, der die Bedeutung der Bildungsziele am eigenen Leib erspürbar und direkt auf das eigene Verhalten übertragbar macht. Ästhetische Methoden ermöglichen eine Erfahrung mit allen Sinnen, die dazu führen kann, dass Wissen nicht nur oberflächlich rezipiert, sondern inkorporiert wird und damit

eine Transformation des Handelns möglich wird. Allerdings wird dadurch ästhetische Praxis als Methodik häufig auch verkürzt und die Potenziale Kultureller Bildung, die auf eine ergebnisoffene Entwicklung eines ästhetischen Objektes und damit auch des Subjektes (Selbstbildung) abzielen, ggf. nicht ausgeschöpft. Zudem entstehen ästhetische Erfahrungen gerade aus der Zweckfreiheit ästhetischen Handelns heraus und können kaum methodisch intendiert sein.

BNE *für* KuBi als Konzept ist eigentlich nur denkbar, wenn das thematische Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung die Verbesserung einer qualitätvollen Bildung ist (in SDG 4). Natürlich trägt eine umfassende KuBi auch dazu bei, dass langfristig allgemeine Lebens- und Arbeitsbedingungen verbessert werden können, da sinnliche Erfahrungen eine größere Rolle im Alltag der Menschen spielen, aber als Inhalt für ein Bildungsprojekt scheint dies doch recht, ggf. zu ambitioniert.

KuBi *als* BNE oder auch BNE *als* KuBi stellt hingegen eine gelungene Verknüpfung zweier Konzepte dar. Gemeint ist, dass ein Projekt Kultureller Bildung, beispielsweise ein Musik- oder Tanzstück oder auch ein literarischer Text als künstlerische Äußerung, aber eben auch als Beitrag für eine BNE fungieren kann. Umgekehrt kann eine politische Aktion für BNE auch als künstlerische Aktion angesehen werden, da die ästhetischen Mittel auch ‚für sich‘ stehen können. Dieses ‚als‘ in Bildungsprojekten umzusetzen, ist nicht leicht zu realisieren und entsteht vielfach durch die gleichberechtigte Kooperation von unterschiedlichen Expert*innen. Jeder Bereich, der künstlerische wie auch der pädagogisch-politische, behält damit seinen eigenen Wert, der jeweils durch den Zusammenhang noch gestärkt wird.

Ein Beispiel für solch eine ‚gleichberechtigte‘ Verbindung ist das in diesem Band an einem Hamburger Projekt vorgestellte Konzept der *Remida* aus der Reggio-Pädagogik. Das Remida-Konzept sieht die ästhetische Verwertung von Industrie- und Gewerbeabfällen vor. Die Abfallprodukte aus unterschiedlichen Materialien werden in einem Lager so präsentiert, dass sie als wertvolle Arbeitsstoffe zur ‚neuen‘ Verfügung stehen. Unweigerlich ‚stolpert‘ man im Gebrauch und der künstlerischen Wiederverwertung dieser Materialien über Themen wie Re- und Upcycling, begrenzte Rohstoffe oder Konsumverhalten ohne dass dies von vornherein im ästhetischen Tun intendiert ist. Über die Beschäftigung mit der eigenen Ästhetik der aus dem ursprünglichen Verwendungszusammenhang gerissenen Materialien entstehen individuelle Fragen, (ästhetische) Experimente und ganz subjektive Bil-

derungserfahrungen, die jedoch sehr anschlussfähig an BNE-Diskussionen sind und damit – wie nebenbei – auch Ziele einer BNE erfüllen.

Solch eine ‚Gleichberechtigung‘ beider Ansätze ist nicht der Fall bei Projekten, die eindeutig einem Bereich zugeordnet werden können: KuBi *mit* BNE oder BNE *mit* KuBi. Durch die klare Zuordnung des Projektes oder der Aktion zu einem Konzept, gerät das andere meist in das Hintertreffen. Dies muss für das Projekt und seine Bildungswirkung natürlich nicht negativ sein, jedoch werden eben die Potenziale, die sich aus einer Synergie gleichberechtigter Ansätze ergeben können, möglicherweise nicht genutzt. Wenn eines der Konzepte zu schwach oder zu stark ist, besteht eventuell die Gefahr, dass die Qualitäten der einzelnen Ansätze sich ins Gegenteil verkehren – KuBi kann dann beispielsweise exkludieren, anstatt Teilhabe zu ermöglichen oder BNE-Themen werden so unterkomplex behandelt, dass die Erkenntnisse oder Ergebnisse des Projektes eher systemstabilisierend als transformierend wirken.

KuBi und BNE in der Praxis

Die in diesem Band vorgestellten Praxisprojekte zeigen, wie bereits benannt, unterschiedliche Potenziale einer Verbindung von KuBi und BNE auf, bei denen der Schwerpunkt mal mehr auf der Kulturellen Bildung mal mehr auf Seiten der BNE oder auch auf der gleichberechtigten Verbindung der Konzepte liegt. Als ‚Gewinn‘ all dieser Verbindungen für die Entwicklung der an den Projekten Beteiligten können aber mindestens folgende Kategorien benannt werden, die sich immer wieder in unterschiedlicher Art und Weise in Praxisprojekten an der Schnittstelle von KuBi und BNE zeigen. Die nachfolgende Auflistung von Bildungspotenzialen erhebt keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern unternimmt den Versuch einer näheren Bestimmung des besonderen Möglichkeitsraums, der in der Verbindung von KuBi und BNE liegen kann, wenn die Ansätze jeweils gut aufeinander abgestimmt sind und professionell angewandt werden.

Lernen mit allen Sinnen

Durch ästhetisches Gestalten werden Themen, Ideen und Konzepte sinnlich erfahrbar und dadurch ggf. kognitiv und emotional leichter zugänglich. Wenn BNE zu zukunftsfähigem Handeln befähigen soll, scheint es notwendig, dass Lernprozesse auch affektiv vollzogen werden.

Leibliche Wahrnehmung („BNE erleben“)

Projektergebnisse und -produkte werden nicht nur als Utopien denkbar, sondern konkret erlebbar und damit umsetzbar. BNE muss nicht nur verstanden werden, sie muss in eine konkrete Gestaltung der eigenen Lebenswelt enden, wofür die leibliche Wahrnehmung eines (globalen) Zusammenhangs den ersten Schritt markiert.

Handlungsorientierung

Wissensvermittlung und Erkenntnis wird in der Verbindung von KuBi und BNE mit Handlung verknüpft, so dass beispielsweise ein verändertes Verhalten direkt eingeübt werden kann. Erst durch den subjektiven Handlungsvollzug wird das Ziel einer BNE erfüllt.

Lebensweltbezug

Abstrakte Zusammenhänge werden auf den Alltag und die Lebenswelt der Teilnehmenden bezogen und ermöglichen so Transparenz und Transfer und damit Veränderung (im lokalen und regionalen Bezug).

Transferleistung

Durch eine beispielhafte ästhetische Bearbeitung eines Nachhaltigkeitsproblems, können alternative Handlungsstrategien auch für andere Themenkomplexe gefunden werden. Bildung heißt, den Selbst-Welt-Bezug nachhaltig zu transformieren (Koller, 2012) und nicht nur ein bestimmtes (ggf. sozial erwünschtes) verändertes Handeln einzuüben.

Umgang mit Komplexität

Komplexe Themen und soziale, ökologische oder ökonomische Zusammenhänge lassen sich in einzelne, bearbeitbare Aspekte untergliedern. Komplexität wird zunächst reduziert, um Zusammenhänge verstehbar zu machen und ein individuelles transformiertes Handeln zu ermöglichen.

Interdisziplinarität

Projekte an der Schnittstelle von KuBi und BNE beinhalten meist Erfahrungsbestände aus unterschiedlichen Disziplinen und führen so zu einer Verschränkung von Wissensinhalten. Herausforderungen einer BNE ist nie allein monodisziplinär zu begegnen.

Ästhetische Verfremdung

Gerade durch den Einsatz der ästhetischen Verfremdung können neue Blickwinkel und Haltungsänderungen entstehen (Brandstätter, 2012/2013). Daraus resultierende Differenzerfahrungen können durch Aha-Erlebnisse den Anstoß für Veränderung geben.

Aufbrechen von Milieublasen

Durch die Verschränkung der Ansätze von KuBi und BNE werden meist unterschiedliche Teilnehmendenmilieus gemischt und Milieublasen können produktiv aufgelöst werden. Dies führt wiederum zu neuen Perspektiven und Erfahrungen für den Einzelnen und befördert Lernprozesse in sozialen Gruppen.

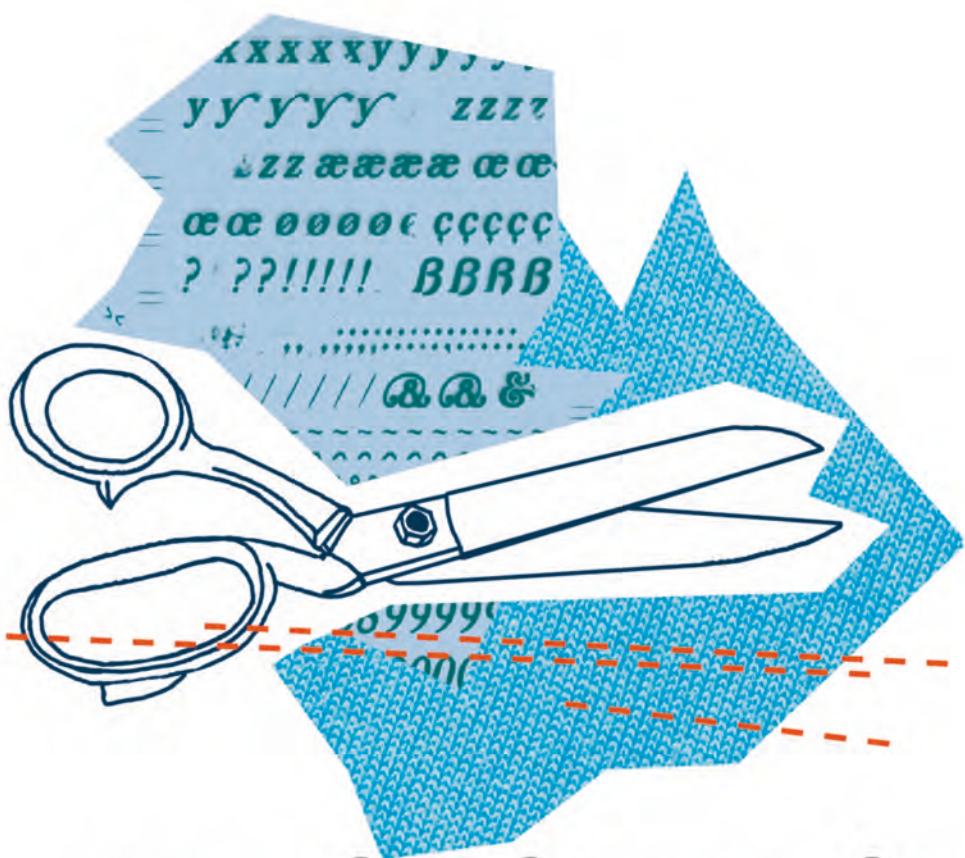
Fazit

Das Konzept der Kulturellen Bildung ebenso wie das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sind aus sehr unterschiedlichen historischen und politischen Entwicklungen ‚geboren‘. In aktuellen Konzeptionen Kultureller Bildung schwingt das Erbe der 1970er Jahre einer ‚neuen Kulturpolitik‘ mit, welche die Demokratisierung und Teilhabe breiter Bevölkerungsschichten an kulturellen und künstlerischen Gütern zum Ziel hatte und die Selbstwirksamkeit jedes Einzelnen in der Gestaltung der sozialen Umwelt betont (Kultur für alle und von allen!) (Hoffmann, 1979). Genau durch diese normative, politische Aufladung des Begriffes wird KuBi damit sehr anschlussfähig an Konzepte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wie sie am Ausgang des 20. Jahrhunderts und heute diskutiert wird. Beide Konzepte gehen von der potenziellen Transformation des Individuums in den jeweiligen Bildungsprozessen aus und betonen dies als Kern ihres Verständnisses. Während jedoch das Bildungsziel in der KuBi im Individuum selbst liegt und maßgeblich von diesem mit beeinflusst wird, entwirft das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung allgemeine Bildungsziele, die von außen messbar und weitestgehend unabhängig vom Einzelnen bestehen bleiben und überprüfbar sind. Ob sich mein ökologischer Fußabdruck durch mein individuelles Handeln verändert, ist leicht überprüfbar; ob sich mein Grad der sinnlichen Wahrnehmung und damit meine Gestaltfähigkeit durch ästhetische Praxen verändert, ist wesentlich schwerer feststellbar. Dass mich aber eine erhöhte

sinnliche Wahrnehmung empfänglicher für ökologische, ökonomische oder soziale Missstände macht und damit die Wahrscheinlichkeit steigt, diese positiv beeinflussen zu wollen, ist unbestritten.

Literatur

- Brandstätter, U. (2012/2013). Ästhetische Erfahrung. In Bundesakademie für Kulturelle Bildung (Hrsg.), *KULTURELLE BILDUNG online*. Wolfenbüttel. Zugriff am 04.06.2019. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung>
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). (o.J.). *Was ist BNE?* Zugriff am 20.08.2020. Verfügbar unter <https://www.bne-portal.de/de/einstieg/was-ist-bne>
- Hoffmann, H. (1979). *Kultur für alle*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2012/2013). Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In Bundesakademie für Kulturelle Bildung (Hrsg.), *KULTURELLE BILDUNG online*. Wolfenbüttel. Zugriff am 18.06.2019. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung>
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2020). Mühsam ernährt sich das Eichhörnchen. Warum uns ästhetische Bildung lehrt, genau hinzuschauen. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2020(1), 40–43.



**geschichten des
gelingens**

Gute Praxis im Porträt

Analyse und Empfehlungen gelebter Bildungsarbeit

Karola Braun-Wanke und Anke Ebel

Mit der vorliegenden Sammlung *Guter Praxis* zeigen wir Ihnen Bildungsprojekte und Akteur*innen, die die abstrakten und normativen Positionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und einer Kulturellen Bildung (KuBi) ‚vom Kopf auf die Füße‘ stellen. In originellen Kombinationen der Ansätze erproben sie unkonventionelle Lern- und Experimentierräume, die darauf ausgelegt sind, unterschiedliche Alters- und Milieugruppen zu befähigen, sich selbst und die Gesellschaft, in der sie leben, zu gestalten.

Die Sammlung ist das Ergebnis eines intensiven Dialogs, den wir im Partnernetzwerk *Kulturelle Bildung und Kulturpolitik* im Jahr 2016 gestartet haben. Gemeinsam haben wir uns in der deutschen Bildungs- und Kulturlandschaft auf die Suche begeben, Beispiele zu finden, wie Kulturschaffende und Bildner*innen aus ganz unterschiedlichen Kontexten die Kombination und Co-Kreation von BNE und KuBi umsetzen.

Was wir meinen, wenn wir von *Guter Praxis* sprechen

Die als Beispiele einer *Guten Praxis* vom Partnernetzwerk vorgeschlagenen Bildungsvorhaben lenken allesamt die Aufmerksamkeit auf das Zusammenwirken der Bildungsansätze BNE und KuBi. Das Wörtchen ‚gut‘ fußt weder auf einer ergebnisorientierten Bewertungsanalyse der untersuchten Bildungsvorhaben, noch stellt es ein ‚Siegel‘ für deren Bildungserfolg dar. Mit *Guter Praxis* betonen wir in erster Linie die Haltung, die hinter den porträtierten Vorhaben steckt. Denn die Sammlung dokumentiert, dass sich die befragten Praktiker*innen (direkt oder indirekt) als ‚Akteur*innen des Wandels‘ begreifen und mit ihren Schnittstellenprojekten neue Zugänge erproben, um in Interaktion mit ihren Zielgruppen einen kulturellen und gesellschaftlichen Wandel ganz im Sinne der Agenda 2030 anzustoßen.

Potenziale und Möglichkeitsräume an der Schnittstelle

Angesichts der gelebten Heterogenität der Formate, Methoden, Sparten und Akteur*innen geht es uns nicht um einen Vergleich. Vielmehr wollen wir Möglichkeitsräume vorstellen, in denen sich die projektimmanenten inhaltlichen und methodischen Schnittpunkte sowie die originären Verbindungen von Kunst, Kultur und Nachhaltigkeit widerspiegeln. Mit der vorliegenden Sammlung möchten wir Sie als Bildner*innen und Multiplikator*innen inspirieren und ermutigen, neue Projekte und Vorhaben an der Schnittstelle von KuBi und BNE auf den Weg zu bringen.

Vom Suchen und Finden *Guter Praxis*

Über Fachtagungen und Konferenzen recherchierten wir als Partnernetzwerk zunächst Bildungsvorhaben an der Schnittstelle von BNE und KuBi. Als Ergebnis fanden wir eine erstaunlich große Bandbreite an Kunst- bzw. Kultursparten, die sich bereits auf eine Kombination der Ansätze eingelassen haben. Sie erstrecken sich über Architektur und Baukunst, Bildende Kunst, Gestaltung und Design, (Kunst-)Handwerk, Literatur bis hin zu analogen und digitalen Medien, Museum, Musik, Spiel und Zirkus, Tanz und Theater.

Im Anschluss haben wir rund 40 Praktiker*innen eingeladen, anhand eines standardisierten Fragebogens über ihr Bildungsvorhaben zu berichten. Der Fragebogen zielte dabei nicht auf die üblichen Qualitätskriterien wie u. a. Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Diese setzten wir als selbstverständlich voraus. Vielmehr interessierte uns die Frage, wie eine Verknüpfung der beiden Ansätze aus der Perspektive der Akteur*innen gelungen ist und welche Potenziale und Gelingensbedingungen sie bezogen auf ihr Vorhaben daraus ableiten. Im Rücklauf erreichten uns 24 Antwortbögen.

Bereits bei der ersten Sichtung der eingereichten Praxisbeispiele überraschten uns deren Vielfalt und Qualität. Bei ihrer Analyse leiteten uns folgende Fragestellungen: Wie kommen die beiden normativen Ansätze KuBi und BNE im konkreten Beispiel zusammen? Wie werden dabei die Potenziale einer BNE bzw. KuBi ausgeschöpft? Welcher Mehrwert und welche Gelingensbedingungen lassen sich aus der Kombination beider Bildungsansätze ableiten? Die eingereichten Beispiele geben vielfältige Antworten auf diese Fragen.

Von und mit *Guter Praxis* lernen

Die nachfolgend vorgestellten 15 Praxisbeispiele repräsentieren allesamt Vorhaben, die von unterschiedlichsten Akteur*innen aus den Bereichen Kunst, Kultur, Bildung, Wissenschaft, Wirtschaft etc. entweder als Einzelvorhaben oder in Kooperation mit anderen Fachgebieten auf den Weg gebracht wurden. Die Portraits geben – wie einleitend bereits angedeutet – nur einen mikroskopischen Ausschnitt dessen wieder, was in der deutschen Kultur- und Bildungslandschaft seit Beginn der UN-Dekade 2004 zunehmend erprobt, verstetigt und weiterentwickelt wird.

Unsere Sammlung weist eine große Vielfalt – von den agierenden Kunst- bzw. Kultursparten, den adressierten Zielgruppen und Reichweiten, der Methoden- und Themenwahl, über die Dauer und Frequenz bis hin zur finanziellen Ausstattung – auf. Diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen lassen keinen direkten Vergleich der Bildungsvorhaben auf der Suche nach „allgemeingültigen“ Gelingensbedingungen zu. Jedes Vorhaben erzählt eine eigene (Erfolgs-)Geschichte in dem Spannungsverhältnis zwischen den beiden Bildungsansätzen. Die standardisierte Befragung der 24 Akteur*innen aus dem Bildungs- und Kultursektor gibt aber Hinweise auf gemeinsame Erfahrungen, aus denen sich wiederum Empfehlungen für Projekte an der Schnittstelle von BNE und KuBi ableiten lassen.

Die transformative Kraft der Verbindung

Die befragten Akteur*innen sehen in der Zusammenführung der beiden Ansätze insbesondere das transformative Potenzial, gängige Denk- und Handlungsmuster auf den Kopf zu stellen. Auffällig ist, dass sie dabei zumeist von einem ganzheitlichen und prozessorientierten Bildungsverständnis ausgehen. Mit diesem Grundverständnis sehen die Akteur*innen in beiden Ansätzen vorrangig das Verbindende und Bereichernde und schöpfen aus der Vielfalt der künstlerischen und ästhetischen Herangehensweisen.

Häufig wird dabei insbesondere das Potenzial des wechselseitigen Spannungsverhältnisses der beiden Ansätze betont, welches eine neue Lernkultur befördere. Gemeint ist eine Lernkultur, die mittels künstlerisch-ästhetischer Methoden den Weg zu einer persönlichen Selbstwirksamkeitserfahrung im Zuge der Wissensvermittlung bereitet und auf diese Weise neue oder erweiterte Handlungsräume mit direktem Lebensbezug eröffnet. In diesem

Kontext findet aber auch der Begriff des „kritischen Korrektivs“ Erwähnung. Beide Ansätze, KuBi und BNE, können aus Sicht einiger befragter Praktiker*innen gegenseitig ihre jeweilige normative Begrenztheit kompensieren. Durch ein ergebnisoffenes Vorgehen und neue kreative Zugänge könne, so die Befragten, der appellative und stark wertorientierte Charakter der BNE aufgebrochen werden. Dies habe den positiven Nebeneffekt, dass sich – so die Erfahrung – unterschiedliche Zielgruppen von den Bildungsvorhaben angesprochen fühlen.

Augenfällig ist, wie sehr sich die Befragten dem SDG 4 – „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“ – verpflichtet fühlen. Dies zeigt sich in dem Selbstverständnis, die Qualität der Bildung durch die Kombination der Ansätze zu erhöhen.

Potenziale der Kollaboration nutzen

Die Praxisbeispiele zeigen, dass 21 von 24 Akteur*innen in einem Bildungsvorhaben gleich mehrere Kunst- bzw. Kultursparten vereinigen. Zudem werden ‚Interdisziplinäre Perspektiven‘ von mehr als der Hälfte der befragten Praktiker*innen als Sparte angegeben, in der sie ihr Bildungsvorhaben verorten (14 von 24). Von einigen der Befragten werden die inter- und transdisziplinären Herangehensweisen und Perspektiven als wichtige Erfolgsfaktoren ihrer Bildungsvorhaben gewertet. Diese haben aus ihrer Sicht einen entscheidenden Mehrwert: Je größer der Aktionsradius der Disziplinen, desto besser gelinge die Vermittlung der „zahlreich vorhandenen Bezüge der ästhetischen und künstlerischen Bildung zu sozialen und ökologischen Inhalten“, so beispielsweise die Antwort der Befragten aus dem Projekt *Netzwerkstatt einfallsreich* (Kunstschule KunstWerk, Hannover) auf die Frage, welchen Mehrwert sie als Bildungsanbieter aus der Synthese von KuBi und BNE ziehen.

Viele der Befragten sehen das Thema Nachhaltigkeit als wichtige Integrationsklammer, um den notwendigen Aufbau einer kulturbewussten und zukunftsorientierten Gesellschaft zu befördern. Partnerschaften auf inter- wie auch transdisziplinärer Ebene, so klingt es in den eingereichten Fragebögen an, bildeten erfahrungsbasiert eine wichtige Gelingensbedingung für Schnittstellenvorhaben. Eine Zusammenarbeit – beispielsweise zwischen künstlerisch und (natur-)wissenschaftlich ausgerichteten Personenkreisen – auf

Augenhöhe, erwecke Vertrauen, aber auch Neugier bei den adressierten Zielgruppen. Häufig wird daher betont, dass sich durch inter-/transdisziplinäre Kooperationen auch neue Zielgruppen erreichen ließen.

Zudem wirken sich Kooperationen und inter- und transdisziplinäre Arbeitsweisen schon in der Konzeptionsphase begünstigend aus, da sich in einem wertschätzenden und offenen Miteinander ein mehrperspektivisches und prozessorientiertes Vorgehen authentisch verwirklichen lasse. In Kollaboration entstünden unkonventionelle Formate, offene Experimentierräume und lernende Netzwerke, die einen wirkungsvollen Beitrag zur stärkeren Zukunftsorientierung des Bildungssystems leisten könnten.

Nachhaltigkeit als Integrationsaufgabe verstehen

Die von vielen Menschen als komplex und zuweilen abstrakt empfundene Themenwelt einer nachhaltigen Entwicklung rückt häufig in den Fokus der hier vorgestellten Bildungsvorhaben. Die Befragten verstehen das Aufgreifen der Themen einer Nachhaltigen Entwicklung als eine Integrationsaufgabe. Es ist ihnen wichtig, Bezüge zwischen der globalen Komplexität der gewählten Themen und der Alltags- und Lebenswelt der Zielgruppen herzustellen. Auf diese Weise können für die anvisierten Teilnehmerkreise auch leichtere, interessengeleitete Zugänge ermöglicht werden.

Die Bandbreite der behandelten Themen in dieser Sammlung ist groß. Sie reicht vom Ressourcen- und Artenschutz über das individuelle Konsumverhalten, Stadt- und Mobilitätsentwicklung oder dem Leben im ländlichen Raum etc., Kulturelle Vielfalt, Gender Diversity und Alltagsrassismus bis hin zu Wachstumsparadigmen und Wertschöpfungsdiskursen. Die Bildungsvorhaben sensibilisieren anhand der gewählten Themen – direkt oder indirekt – für den Schutz der Natur bzw. den Schutz natürlicher Ressourcen als (Über-)Lebensgrundlage sowie für Konzepte basierend auf den Grundsätzen des ‚Guten Lebens‘ (Globale Gerechtigkeit, Empathie, Solidarität) bzw. der Zukunftsfähigkeit (Generationengerechtigkeit).

Es zeigt sich, dass die 17 Globalen Nachhaltigkeitsziele (SDGs) thematisch unterschiedlich aufgegriffen und sowohl als Einzelziel, aber auch in ihren vielfältigen Kombinationen und Interdependenzen erfahrbar werden können. Die Kombination von KuBi und BNE ermögliche dabei – so stellvertretend die Worte der befragten Verantwortlichen der Bühnenshow *vollehalle* – „über die kognitive Vermittlung von Wissen hinaus eine umfassende ästhetisch-sinn-

liche Wahrnehmung inklusive der direkten Verankerung und Aktivierung im eigenen Leben der Rezipienten.“ Konstatiert wurde in diesem Zusammenhang auch – hier zitiert nach den Projektverantwortlichen des Serious-Games *Serena Supergreen* –, dass BNE „ebenso Themengeber für Kulturelle Bildung sein kann, wie Kulturelle Bildung Denkanstöße für eine Nachhaltige Entwicklung liefern kann“.

Nachhaltigkeit durch kulturelle Rahmung greifbar machen

Alle Praxisbeispiele eint, dass sie die kulturelle Dimension als notwendig erachten, um Nachhaltige Entwicklung ganzheitlich verstehen und gestalten zu können. Sie bedienen sich zur Ausgestaltung dessen verschiedener Themen und Inhalte und belegen auf diese Weise, wie sich gleich mehrere Dimensionen einer Nachhaltigen Entwicklung in einem Bildungsvorhaben vereinen lassen. So geben mehr als zwei Drittel der befragten Praxisakteur*innen an, über ihr Bildungsvorhaben inhaltlich gleichermaßen die ökologische und kulturelle Dimension zu betrachten. Knapp ein Drittel bezieht noch eine weitere dritte – entweder die ökonomische oder die soziale – Dimension mit ein, während ein Drittel angibt, alle vier Dimensionen zu berücksichtigen. Was auf den ersten Blick als sehr komplex erscheint, löst sich durch den Einsatz künstlerisch-ästhetischer Methoden als „Transportmittel für Nachhaltigkeitsthemen“ wechselseitig auf, indem der Zugang ein anderer wird – in den Worten der Befragten: niedrigschwelliger, positiver, lustvoller.

Nachhaltigkeit mit allen Sinnen erfahrbar machen

Aus den Ausführungen der Befragten lässt sich mehrfach ablesen, dass die abstrakte und komplexe Themenwelt einer nachhaltigen Entwicklung und die Gestaltungskompetenzen einer BNE (wie u. a. Handlungs- und Beurteilungskompetenz) in Verbindung mit ästhetischen Praxen eine hohe transformative Kraft erzeugen. Um die Themen für ihre Zielgruppen greif- und erlebbar zu machen, setzen die Akteur*innen auf situierte Lernumgebungen und aktivierende Beteiligungsangebote, um ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand zu ermöglichen. Bei diesem Lernen mit allen Sinnen werden neben kognitiven Aspekten auch die emotionalen und sensomotorischen Aspekte betont. Das ‚sinnliche Erforschen‘ wie auch das ‚Selbermachen‘ regen die angesprochenen Zielgruppen zum Nachdenken über die Vielfalt an Lebens-

und Kulturformen und die komplexen Wechselbeziehungen ökologischer, ökonomischer, sozialer und kultureller Zusammenhänge an, so die Befragten.

Vom Wissen zum Handeln

Viele der Befragten betonen die Wichtigkeit der Einbindung partizipativer Elemente in ihre Vorhaben. Auf diese Weise bleibe es nicht allein bei einer ästhetisch-emotional ausgerichteten Vermittlung von Themen. In Workshops und Werkstätten stellen sie z.B. den Erwerb von Kulturtechniken in den Kontext von nachhaltigen Lebens- und Konsumstilen (Stichwort: ‚Kultur des Selbermachens‘). Auf die Stärkung von Fähigkeiten wie Wahrnehmen (20 von 24 Nennungen), Analysieren und Interpretieren (16 von 24), Handeln und Gestalten (21 von 24), kritisch Urteilen und Bewerten (15 von 24) sowie Kommunizieren (18 von 24) wird – zu den jeweils angegebenen Anteilen – in den 24 betrachteten Bildungsvorhaben an der Schnittstelle von KuBi und BNE besonders Wert gelegt, um die anvisierte Zielgruppe selbstwirksam zu einer verantwortungsbewussten Mitgestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft zu ermutigen.

Einfluss struktureller Rahmenbedingungen

Die befragten Praktiker*innen benennen mehrere strukturelle Voraussetzungen, die ein Gelingen der Bildungsvorhaben begünstigen. Darunter fallen insbesondere die Faktoren Raum und Zeit. So begünstige ein dauerhafter Durchführungsort bzw. regelmäßige Angebote ein prozessorientiertes, offenes Arbeiten und intensivere Formen der Auseinandersetzung

Das eigene Vorhaben als ergebnisoffenen Prozess verstehen

Um ein Bildungsvorhaben an der Schnittstelle von BNE und KuBi für alle Beteiligten zufriedenstellend umsetzen zu können, kann es hilfreich sein, dieses als ein Experiment zu betrachten. Was ist damit gemeint? Kulturelle Bildung erfordert ein ergebnisoffenes, experimentierendes und gestaltendes Vorgehen. Dies gilt gleichwohl für diejenigen, die das Vorhaben konzipieren, diejenigen, die es (pädagogisch) begleiten und jene, die als ‚Lernende‘ daran teilnehmen. Einige befragte Praktiker*innen empfehlen daher, das Bildungsvorhaben als „ein Experiment im Prozess“ zu sehen, das in seiner

Durchführung auch scheitern kann. Diese Grundeinstellung sei wiederum eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Mit- und Zusammenarbeit aller Beteiligten.

Die hiermit angesprochene Gelingensbedingung liegt in der Kunst, kulturelle Bildung nicht auf ihre Methoden zu reduzieren, sondern Ergebnisoffenheit und Prozessfokussierung von allen Beteiligten zu erwarten. Aus der Vielfalt der untersuchten Praxisbeispiele geht hervor, dass hierzu u. a. eine gute Vorbereitung, eine „Atmosphäre, die zur Selbstreflexion und intensiver Auseinandersetzung führt“, ein „stimmiges authentisches Konzept“, eine „ergebnisoffene und fehlerfreundliche Lernumgebung“, eine „gute und kommunikative Prozessbegleitung“, ein „pädagogisches-methodisches Geschick“ sowie „Flexibilität und Vertrauen in den Prozess“ zählen.

Die Herausforderung der Kommunikation

Vorhaben an der Schnittstelle von BNE und KuBi benötigen nicht nur in ihrer Planung eine hohe Bereitschaft, sich den unterschiedlichen Herangehensweisen und Sprachen zu öffnen. Projekte dieser Art sind aufgrund ihrer Komplexität und Diversität auch in Bezug auf die Öffentlichkeitsarbeit herausfordernd: „Konzeption, Vorbereitung, ... und Durchführung bedeuten einen deutlich höheren Aufwand an Zeit, finanziellen Mitteln, Material, Kommunikation und Kreativität, als z. B. ‚nur‘ eine Musikveranstaltung oder ‚nur‘ eine Umweltbildungsveranstaltung Vor allem die Erläuterung des Projektes war immer wieder eine Herausforderung ...“, so bspw. die Projektverantwortlichen von *Im Vielklang mit der Natur*. Hilfreich sei es, die Ziele und die Sinnhaftigkeit von künstlerisch-ästhetischen Herangehensweisen in Verbindung mit BNE nachvollziehbar zu vermitteln, ohne, dass ein Bereich dabei zu kurz kommt.

Bereitschaft zur Evaluation und Selbstreflexion

Die Beispiele *Guter Praxis* wurden auch dahingehend befragt, ob und in welcher Art und Weise die Bildungsvorhaben evaluiert werden. Dabei zeigt sich ein gemischtes Bild. Eine umfangreiche Evaluation erfolgt zumeist dann, wenn das Bildungsvorhaben an ein Förderprogramm oder eine wissenschaftliche Begleitstudie gekoppelt ist. Auch Formate, die regelmäßig wiederkehren, werden tendenziell häufiger evaluiert. Insgesamt führt die Hälfte der

24 untersuchten Bildungsvorhaben eine Form von Evaluation – von der abschließenden Feedbackrunde bis hin zum Einsatz standardisierter Fragebögen – durch. Erwähnenswert ist in diesem Kontext die vereinzelt dargelegte Form kritischer Selbstreflexion in Bezug auf die Vision und Zielsetzung des eigenen Bildungsvorhabens: Wie viele und welche Personen kann ich realistisch erreichen? Wen schließe ich aus? Was bedeutet es, bestimmte Zielgruppen auszuklammern? Wie kann ich mit den verfügbaren Mitteln eine größere Reichweite erzielen bzw. wie muss ich mein Bildungsvorhaben anpassen, um weitere Zielgruppen zu erreichen? Wie erreiche ich vor allem die Menschen, die sich – aus verschiedensten Gründen – bislang noch nicht mit Fragen rund um eine lebenswerte Zukunft für alle Menschen befassen? Auch die hiesige Befragung hat – so das vereinzelte persönliche Feedback – viele Praktiker*innen erstmalig dazu veranlasst, ihr Bildungsvorhaben in mehrerlei Hinsicht zu reflektieren bzw. zu hinterfragen. Ein Anstoß, der dankbar aufgegriffen wurde.

Orientierung an der Schnittstelle

Die formulierten Antworten sowie die ergänzenden persönlichen Rückmeldungen, die uns in Bezug auf die durchgeführte Befragung erreichten, lassen darauf schließen, dass eine regelmäßige Selbstreflexion des eigenen Bildungsvorhabens hilfreich ist, um die beiden Ansätze BNE und KuBi synergetisch zusammenzuführen. Für diese Reflexion geben wir Ihnen abschließend einen ‚Kompass‘ an die Hand, um Ihr Bildungsvorhaben an der Schnittstelle von KuBi und BNE ‚auszurichten‘.

HALTUNG & BILDUNGSZIELE

- > Welches kulturelle und gesellschaftliche Grundverständnis einer Nachhaltigen Entwicklung liegt dem Vorhaben zugrunde?
- > Welche subjekt- bzw. gemeinwohl-orientierten Ziele soll das Vorhaben erfüllen?
- > Wie können wir Handlungs-, Beurteilungs- und Selbstkompetenzen befördern?

SELBSTREFLEXION

- > Wie schöpfen wir die Potenziale in der Zusammenführung von KuBi und BNE (gleichberechtigt) aus?
- > Wie können wir, durch Kollaboration und Co-Kreation, bestehende Denk- und Handlungsmuster hinterfragen?
- > Wie verwirklichen wir einen ganzheitlichen und prozessorientierten Bildungsansatz im Kontext einer Nachhaltigen Entwicklung?

INNEN

IDEE
des Bildungsvorhabens

UMSETZUNG
des Bildungsvorhabens

THEMEN & INHALTE

- > Welche Schlüsselthemen einer Nachhaltigen Entwicklung bzw. welche der 17 globalen Nachhaltigkeitsziele greifen wir auf?
- > Welche konkreten Wissens- und Erfahrungsräume ermöglichen wir?
- > Welche Perspektiven bzw. Dimensionen Nachhaltiger Entwicklung betrachten wir?

METHODEN (Ästhetische Praxen)

- > Welche ästhetischen Praxen und Lernumgebungen ermöglichen ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand?
- > Wie ermöglichen wir Partizipation und *fehlerfreundliche* Lernumgebungen?
- > Wie fördern wir Selbstwirksamkeitserfahrungen der Teilnehmenden?

AUßEN

Bühnenpoesie

#17Ziele Poetry Slam – wettstreiten und weltretten

Die Informationen und Statements zu diesem Beispiel Guter Praxis basieren auf den Angaben von Jesko Habert.

Um was geht es? Mit der gemeinsamen Veranstaltungsreihe *#17Ziele Poetry Slam – wettstreiten und weltretten* von Engagement Global und den Berliner Kiezpoeten startete im Jahr 2017 ein literarisches Format, welches die Globalen Nachhaltigkeitsziele auf die Bühne bringt. Ein Poetry Slam ist ein literarischer Wettbewerb, bei dem eigene Texte innerhalb einer bestimmten Zeit vorgetragen werden. Die Bühnenpoesie ergibt sich aus der jeweiligen individuellen Selbstinszenierung und performativen Ausdruckskraft der Vortragenden. Die Zuhörerschaft prämiert im Anschluss die Gewinnerin oder den Gewinner. Bis heute animieren die *#17Ziele Poetry Slams* Menschen dazu, die abstrakten Themen einer nachhaltigen Entwicklung poetisch-künstlerisch zu übersetzen und das Publikum auch emotional zu erreichen.

Wer wird angesprochen? Im Rahmen der *#17Ziele Themen-Slams* werden in der Poetry-Slam-Szene erfahrene Künstler*innen aufgefordert, ein vorgegebenes Nachhaltigkeitsthema so aufzubereiten, dass es für das Publikum emotional zugänglich(er) wird. Die Poetry-Slam-Workshops der Kiezpoeten, die sie oft mit diesen Themen verbinden, richten sich vornehmlich an Jugendliche und junge Erwachsene, die lernen möchten, sich selbst und die für sie relevanten Themen der Zukunft kreativ und eindringlich auszudrücken.

Wer steckt dahinter? Hinter den Kiezpoeten – und der Idee des *#17Ziele Slams* – steht ein vierköpfiges Kernteam: Jesko Habert, Ortwin Bader-Iskraut, Johann-Paul Neumann und Jonas Samson Völk. Unterstützt wird das Team von Poetry-Slammer*innen und Künstler*innen aus ganz Deutschland.

Wann und wo findet es statt? Die Kiezpoeten sind deutschlandweit aktiv, ihr Fokus liegt jedoch auf Berlin. Der *#17Ziele Slam* wird seit dem Jahr 2018 als Live-Show sowie im Kontext von Workshops angeboten. So variieren die Ausführungsorte und Lernumfelder je nach Auftraggebenden. Diese reichen u. a. von (Mittler-)Organisationen wie der Deutschen UNESCO-Kommission, über gemeinnützige NGOs und Verbände bis hin zu Bildungseinrichtungen. Je nach Projekt auch gerne unter anderen Namen – was zählt, ist der Inhalt.



Wie wird es finanziert? Die Kiezpoeten finanzieren sich als eine GbR freiberuflicher Künstler*innen und Veranstalter*innen durch Einnahmen aus Gagen der Auftraggebenden, ggf. in Kombination mit Ticketverkäufen. Bei Aufträgen zu gemeinnützigen Zwecken im Sinne der Globalen Nachhaltigkeitsziele reduziert das Team seine Gagen- und Vermittlungspreise.

Was kennzeichnet dieses Beispiel als *Gute Praxis* an der Schnittstelle von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Ein Immaterielles Kulturerbe im Einsatz für die SDGs: Die deutschsprachige Poetry-Slam-Kultur zählt seit Dezember 2016 zum Immateriellen Kulturerbe der UNESCO. ‚Slam-Poetry‘ und ‚Spoken Word Poetry‘ gelten als eine selbstständige künstlerische Form mit eigener Ästhetik, so die Deutsche UNESCO-Kommission. Dabei werde an „die hohe Kunst der antiken und mittelalterlichen Tradition der Dichter- und Rednerwettstreite“ (Deutsche UNESCO-Kommission, o.J.) angeknüpft. Sprachästhetik und Bühnenperformance sind gleichermaßen der Schlüssel zum (künstlerischen) Erfolg.

Bestärkung in der Selbstwirksamkeit: Die Workshop-Formate der *#17Ziele Slams* bestärken die Teilnehmenden in ihrem Ausdruck und ihrer Überzeugungskraft. Damit befördern sie eine für die Bildung für nachhaltige Entwicklung relevante Teilkompetenz: Die Fähigkeit und der Mut, andere über ihre Bühnenpoesie zum Handeln motivieren zu können. Hierzu verbinden die Workshops kreatives Schreiben und Ideenfindung mit szenischem Spiel, Bühnenpräsenz und Performance. In der Regel mündet jeder Workshop in einer internen Poetry-Slam-Show, in der die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ihre selbstverfassten Texte ihrer Peergroup präsentieren.

Umgang mit komplexen Zusammenhängen: Die Kunstform des Poetry-Slams schult neben einem selbstsicheren Auftreten auch den Umgang mit komplexen, vermeintlich schwer zugänglichen Sachverhalten. Dies zeigt sich – in seiner Perfektion – vor allem in den Themen-Slams zur Nachhaltigen Entwicklung. Die in unterschiedlichem Maße erfahrenen Slammer*innen stehen vor der Aufgabe, die rational-abstrakten Inhalte der Globalen Nachhaltigkeitsziele in poetisch-emotionale Bilder und Inhalte zu übersetzen. Dies

bedingt, dass sich die Slammer*innen zuvor intensiv mit den Themen auseinandersetzen und diese auf einen Bühnenkontext übertragen müssen.

Multidimensionale Perspektiven: Während in den Workshops der Fokus darauf liegt, die jungen Teilnehmenden im ersten Schritt dabei zu unterstützen, ihre Themen (im Kontext der Nachhaltigkeit) sowie ihren persönlichen Ausdrucksstil zu finden, wird in den Themen-Slams ganz bewusst darauf geachtet, dass die Slammer*innen nicht nur die ‚klassischen‘ Umweltthemen aufgreifen. Dem Publikum sollen auch die Mehrdimensionalität der Nachhaltigkeitsthemen sowie die vielfältigen Alltagsbezüge zu allen Lebensbereichen aufgezeigt werden. Insofern beschäftigen sich die Themen-Slams beispielsweise mit Plastik- und Müllvermeidung, nachhaltigem Finanzwesen, Erneuerbaren Energien, Chancengleichheit, Klimagerechtigkeit, Frieden oder Gemeinwohlökonomie.

Besinnung auf die Kraft des Narratives: Die #17Ziele Slams veranschaulichen, wie scheinbar unnahbare alltagsferne Themen an Zugänglichkeit gewinnen, wenn sie in eine ‚gute Geschichte‘ verpackt werden. Sowohl die Themen-Slams als auch die Workshops sollen Menschen helfen, solche Narrative selbst zu finden und sie zu verbreiten. Denn,

„...wir glauben, dass eine neue Zukunft gute Geschichten braucht, um sich in der Gesellschaft zu verstetigen. Und dass diese Geschichten gut erzählt werden müssen.“

Weiterführende Informationen zu diesem Beispiel Guter Praxis
kiezpoeten.com

Literatur

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). (o.J.). *Poetry-Slam im deutschsprachigen Raum*. Zugriff am 20.08.2020. Verfügbar unter <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-deutschland/poetry-slam>

Kunstlabor

ART TO STAY

Für eine genussvolle & müllfreie Kaffeekultur

Die Informationen und Statements zu diesem Beispiel Guter Praxis basieren auf den Angaben von Karola Braun-Wanke.

Um was geht es? Um auf den wachsenden Einwegtrend *Coffee to go* auf dem Campus der Freien Universität (FU) Berlin aufmerksam zu machen, hat die hochschuleigene Initiative SUSTAIN IT mit drei Berliner Künstlerinnen im Jahr 2016 ein ‚interaktives Kunstlabor‘ unter dem Titel *ART TO STAY – Einmal wieder Genießer*in sein* entwickelt. Ziel der Aktion war es, „eine sowohl ökologisch-konsumkritische als auch ästhetisch-künstlerische Auseinandersetzung mit dem ressourcen- und müllintensiven, aber allgegenwärtigen Konsumtrend“ auf dem Campus zu ermöglichen. Es galt, der „schnellen und hippen Unterwegsversorgung eine inspirierende Verweil- und Genusskultur gegenüberzustellen“. Die Verantwortlichen kombinierten hierzu Herangehensweisen aus Fotografie, Bildhauerei, Darstellender Kunst und Wissenschaft, um einen ‚offenen Dialograum‘ zu kreieren, der die steigenden Verbrauchszahlen von Einwegbechern in den Blick nimmt. Die Konsumierenden konnten im Rahmen der künstlerischen Intervention ihre Wahrnehmung auf „die ökologische Problematik des beliebten Einwegtrends“ lenken. Das Kunstlabor sah hierfür drei Erlebnissräume vor: Eine raumhohe Skulptur aus Einwegbechern, ein TassenMuseum und ein Portraitstudio. Während die Becherplastik aus 30.000 upgecycelten Einwegbechern den Verbrauch an 46 Tagen allein in Mensa und Cafeteria der Hochschule greifbar machte, lud das TassenMuseum ein, Bekanntschaft mit einer ‚vergessenen Kaffeekultur‘ und einem entschleunigten Kaffeegenuss zu machen. Um den einmaligen Moment festzuhalten, konnten sich die Besucher*innen mit einer ausgewählten Tasse im Portraitstudio fotografisch in Szene setzen. Aus allen Aufnahmen entstand eine wachsende Porträtausstellung mit 500 Genussmomenten.

Wer wird angesprochen? *ART TO STAY* richtete sich gleichermaßen an alle Universitätsangehörigen und -besucher*innen auf dem Campus.

Wer steckt dahinter? Initiatorin ist Karola Braun-Wanke, Koordinatorin der Initiative SUSTAIN IT an der FU Berlin. Gemeinsam mit 14 Studierenden



kooperierte die Initiative mit den Künstlerinnen Luzia Schelling (Schauspiel), Ev Pommer (Bildhauerei) und Susanne Wehr (Fotografie).

Wann und wo findet es statt? Die Aktion wurde erstmals auf den „Hochschultagen Nachhaltigkeit + Klimaschutz“ im Jahr 2016 an der FU Berlin durchgeführt und in abgewandelter Form bis 2019 mehrfach wiederholt.

Wie wird es finanziert? Das Projekt wurde aus dem Budget der Initiative SUSTAIN IT der FU Berlin finanziert.

Was kennzeichnet dieses Beispiel als *Gute Praxis* an der Schnittstelle von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Kunst + Labor zusammengedacht: Schon in der Entwicklung des Kunstlabors wird deutlich, wie sich Kunst und Wissenschaft unter einer gemeinsamen Zielsetzung gegenseitig bestärken können. Im Zuge einer voranstehenden ‚Künstlerischen Feldforschung‘ entwickelte das transdisziplinär zusammengesetzte Projektteam aus Wissenschaftlerinnen und Künstlerinnen ein gemeinsames Konzept, welches sowohl den Blickwinkel der ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ als auch den der ‚Kulturellen Bildung‘ aufgreift:

„Mit unserem auf Interaktion und Dialog konzentrierten Kunstlabor stellten wir uns der Herausforderung, sowohl eine ökologisch-konsumkritische als auch ästhetisch-künstlerische Auseinandersetzung mit dem Konsumtrend zu ermöglichen und möglichst viele Menschen in die Aktion einzubinden. Unsere Lern- und Erfahrungsprozesse waren an ästhetische Formen (Skulptur, TassenMuseum, Fotostudio) gebunden und führten über Neugier, Begeisterung letztlich zur Selbstreflexion und einem Handeln vor Ort.“

Auch im Zuge der Wissensvermittlung kommen Methoden beider o. g. Bildungsansätze zum Einsatz. So können sich die Teilnehmenden

„... neben sinnlichem und ästhetischem Erleben über Infotafeln Wissen zum Konsumtrend anhand von Zahlen und Fakten, aktuellen Studien, Artikeln, Grafiken erwerben. Zudem wurde Hintergrund- und Faktenwissen auch im persönlichen Gespräch und im Dialog mit den betreuenden Künstlerinnen und Studierenden kommuniziert und vermittelt.“

Künstlerische Intervention: Das Kunstlabor stellte als künstlerische Intervention den „schnellen, aber nicht nachhaltigen Konsumtrend *to go* auf den Kopf“ und warb humorvoll für einen „entschleunigten und müllfreien Kaffeegenuss vor Ort“. Das Kunstlabor versteht sich als „offener Experimentierraum und temporärer Ort des Dialogs“, der eine „Brücke zwischen Kunst und Nachhaltigkeit“ baut und dadurch einen offenen Zugang zur Reflexion der eigenen Konsumhaltung sowie individueller und gesellschaftlicher Verantwortung schafft:

„Das Kunstlabor hatte durch das Zusammenwirken der Ansätze eine große transformative Kraft. Durch Synergie und Wechselwirkung der Ansätze entstand ein positiver Zugang (ohne Mission!) zu dem ansonsten abstrakten und komplexen Thema Ressourcen- und Klimaschutz.“

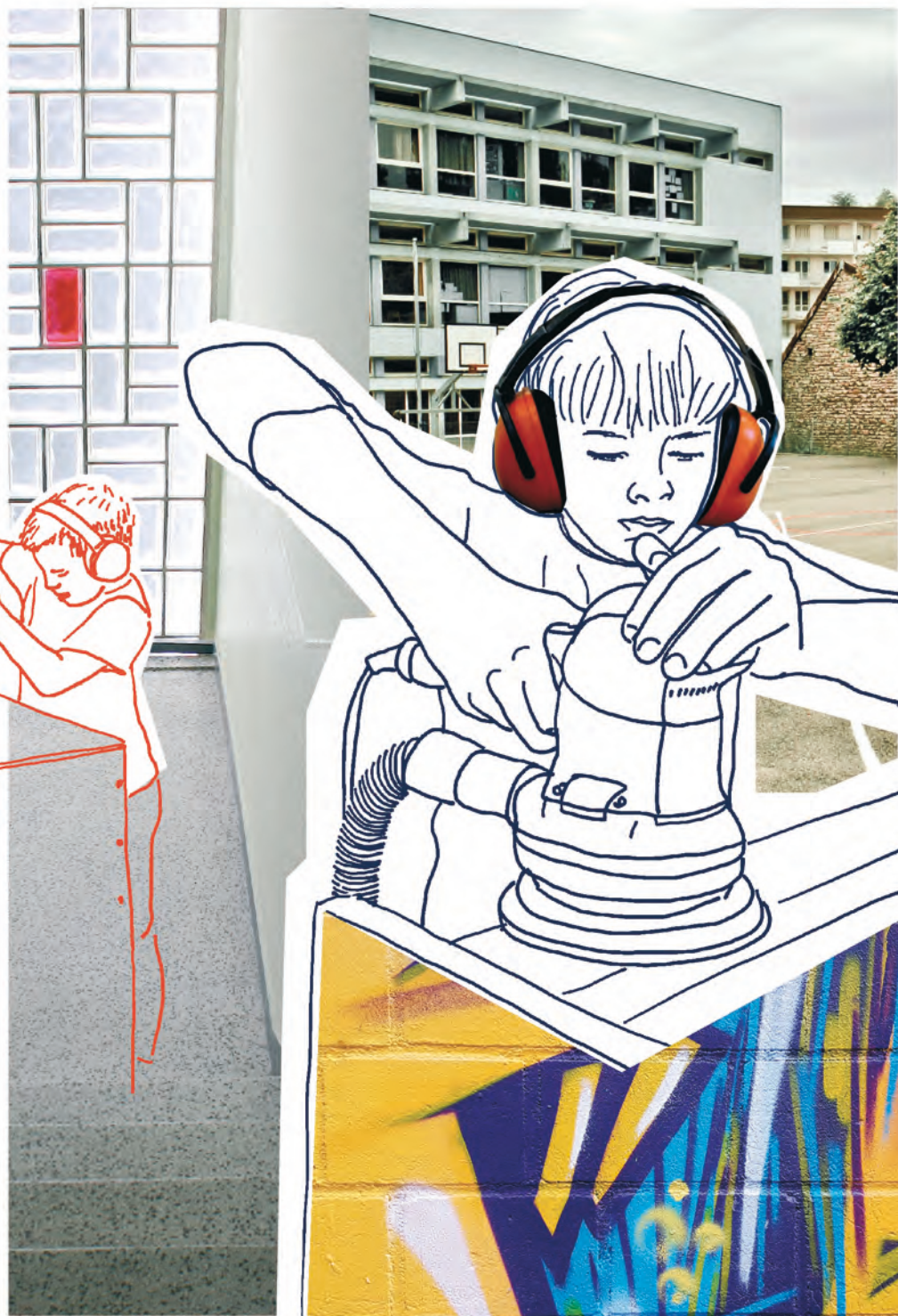
Partnerschaften mit der Zivilgesellschaft: Um direkte Handlungsalternativen zum Einwegbecherkonsum offerieren zu können, kooperierten die Projektverantwortlichen mit dem Studierendenwerk der Hochschule, die die Mensa und Cafeteria auf dem Campus betreibt sowie mehreren kleinen Berliner Start-ups, die allesamt vor Ort nachhaltige Mehrwegbechervarianten zum vergünstigten Kauf bereithielten. Mit der hohen Resonanz auf die Kunstaktionen und der konsequenten Sensibilisierung für Mehrwegalternativen trug die Initiative SUSTAIN IT mit dazu bei, dass das zuständige Studierendenwerk seit 2019 komplett auf den Verkauf von Einwegbechern in ihren Mensen und Cafeterien verzichtet.

Chancen und Herausforderungen transdisziplinärer Projekte: Wenn gleich Resonanz, Wirksamkeit und Nachfrage des Kunstlabors *ART TO STAY* eine positive Sprache sprechen, betonen die Projektverantwortlichen auch die Herausforderungen, die das transdisziplinäre Projekt in seiner Konzeption barg. Aus ihrer Sicht gelten sie auch für ein Zusammenwirken von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Kultureller Bildung:

„BNE mit Kultureller Bildung zu verbinden ist eine Herausforderung und Kunst, die Erfahrung, Kreativität, hohe Kommunikationsbereitschaft und intrinsische Motivation aller Beteiligten voraussetzt. Die Zusammenführung gelang durch Wertschätzung, Offenheit und die Bereitschaft, miteinander und voneinander zu lernen. Eine Herausforderung war es, sich auf diesen gemeinsamen zeit- und kommunikationsintensiven Suchprozess einzulassen, eine gemeinsame Sprache zu finden und entsprechende Ziele, die passenden Methoden und Settings auszuwählen.“

Weiterführende Informationen zu diesem Beispiel Guter Praxis

www.fu-berlin.de/sites/sustain/events/art-to-stay_2016/Dokumentation_Art_to_stay_Kunstlabors_final.pdf



Lernräume mitgestalten

Bauereignis

Die Informationen und Statements zu diesem Beispiel Guter Praxis basieren auf den Angaben von Katharina Sütterlin.

Um was geht es? Das *Bauereignis* begleitet Gestaltungs- und Bauprojekte zur räumlichen Schulentwicklung mit folgender Zielsetzung: Die Projekte erfolgen partizipativ, d.h. alle späteren Raumnutzenden – Lernende und Lehrende – wirken von der Zielfindung bis zum Bauen mit und verwirklichen gemeinsam ihre neue Lernumgebung. Die Umgestaltungsmaßnahmen zielen auf „die Bedingungen für differenzierte Unterrichtsgestaltung und bewegte Lernmodalitäten“ sowie „die Schaffung einer hohen Aufenthaltsqualität, Flexibilität und damit einhergehend einem hohen Maß der Identifikation der Schüler*innen und Pädagog*innen mit ihren Schulräumen“. Um dies zu gewährleisten, folgen die Bauereignisse einem zweiphasigen Schema: In der einleitenden Zielfindungsphase wird gemeinsam die vorhandene räumliche Lernsituation erforscht, wobei die Raumnutzung und die vorherrschenden Körperhaltungen der Schüler*innen im Fokus stehen. Auf Grundlage dieser Einsichten werden Ideen zur Umgestaltung diskutiert und priorisiert. Die Ergebnisse werden zunächst gemeinsam in einem maßstäblichen Ideenmodell visualisiert, überprüft und dann durch die Projektleiter*innen „in professioneller Architektenplanung“ in ein für alle Beteiligten finanziell und technisch realisierbares Konzept überführt. Auch in der anschließenden Bauphase sind die Schüler*innen in alle Arbeitsschritte involviert. So sind die Schüler*innen vom Ausprobieren der Umsetzungsmöglichkeiten eigener Ideen bis zur aktiven Teilhabe an der Fertigstellung des Mobiliars, welches sie dann nutzten, beteiligt. Kurzum: „Planen, Sägen, Nutzen.“

Wer wird angesprochen? Die Bauereignisse sind für alle Schüler*innen von der 1. bis 13. Klasse geeignet und werden altersgerecht konzipiert. Auch die Lehrkräfte sowie die Schul-, Bildungs- und Freizeitstättenleitungen werden involviert. Rund 3.000 Menschen wurden mit den Projekten bisher erreicht.

Wer steckt dahinter? Das Büro Bauereignis wurde 2007 von Katharina Sütterlin (Architektin, Tischlerin) und Susanne Wagner (Innenarchitektin) gegründet. Sie arbeiten im Rahmen von Kooperationen mit Schulen, außer-

schulischen Lernorten und Jugendzentren in Berlin, Hamburg und Brandenburg.

Wann und wo findet es statt? Lern- und Gestaltungsort ist der umzugestaltende Klassen- bzw. Gemeinschaftsraum der Einrichtung. Einzelprojekte dauern in der Regel drei Monate, mit je einer Projektwoche zur Ideen- und Zielfindung sowie zur Umsetzung mit den Schüler*innen.

Wie wird es finanziert? Die Finanzierung erfolgt durch Projektförderungen sowie Eigenmittel der Auftraggeber*innen.

Was kennzeichnet dieses Beispiel als *Gute Praxis* an der Schnittstelle von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Architektur und Raum als kreatives Bildungsformat: Die Schüler*innen setzen sich vor allem in der Zielfindungsphase mit der gestalteten Umwelt auseinander sowie der Tatsache, dass diese ‚menschgemacht‘ und veränderbar ist. Sie nehmen, darauf aufbauend, aktiv an einem ergebnisoffenen Designprozess teil, bei dem sie auch ästhetisches Urteilsvermögen erwerben: Fühlen sich natürliche Materialien anders an? Welche Wirkung haben Ordnung und Unordnung auf mich? Wie viel Raum brauche ich, um mich wohlfühlen und mich nicht in der eigenen Beweglichkeit einzuschränken? Welchen Stellenwert hat die Funktionalität?

Partizipation ist oberstes Gebot: Die *Bauereignis*-Projekte sind handlungsorientiert ausgerichtet und ermöglichen den Schüler*innen, in demokratischen und partizipativen Vorgängen Formen der Kooperation zu erleben. Um Partizipation zu gewährleisten, werden Aspekte der Ausführbarkeit sowie der konstruktiven Verständlichkeit in Bezug auf die Altersgruppe und ihren Bildungsstand mitberücksichtigt und auf diese Weise der Diversität Rechnung getragen. Das heißt, es wird auf den jeweiligen Entwicklungsstand der Schüler*innen geachtet, sodass jede*r neue Erkenntnisse gewinnen bzw. Fähigkeiten erwerben und einbringen kann.

Fokussierung der Potenziale des ‚eigenen Erfahrens‘: Die Projektverantwortlichen legen den Bildungszielen hinter den *Bauereignissen* die Maßgabe zugrunde, dass „Erfahren eine andere Qualität ist als kognitives Lernen“. Die

Teilhabe der Schüler*innen an aktiven Veränderungsprozessen mit ‚echten‘, nutzbaren Ergebnissen – entstanden aus den eigenen Händen – ermöglicht die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und stärkt das Selbstbewusstsein im eigenen Tun.

Ressourcenbezogene Nachhaltigkeit alltagsnah machen: Die Materialauswahl, die Detailkonstruktion und die Bautechniken werden bestimmt vom Gedanken der Nachhaltigkeit. Beispielsweise finden nur natürliche Materialien aus weitestgehend biologischem Anbau, wie Vollholz aus einheimischer nachhaltiger Forstwirtschaft, Verwendung. Gleichwohl wird auch der Wirtschaftlichkeit und der Tauglichkeit im strapazierenden Schulalltag Rechnung getragen. Die Schüler*innen lernen auf diese Weise, dass sich Komponenten wie Nachhaltigkeit, Wirtschaftlichkeit und Funktionalität nicht gegenseitig ausschließen müssen.

Zudem übernehmen die Projektverantwortlichen eine Gewährleistung nicht nur für die Sicherheit, sondern auch für Haltbar-, Langlebig- und Renovierbarkeit der Einrichtung. Vorhandenes Mobiliar wird nicht vorschnell entsorgt, sondern zunächst auf eine weitere Einbindung in die Raumgestaltung hin überprüft.

Demokratische Schulkultur fördern: Zielsetzung der Projektverantwortlichen ist die Realisation einer „individuellen, ausdifferenzierten Schulumgebung, die eine inklusive, demokratische Kultur und körperliche Bewegung fördert“. In ihre Gestaltungs- und Bauprojekte beziehen sie deshalb viele weitere, über die Architektur hinausgehende Partner*innen aus verschiedensten Disziplinen mit ein. Diese reichen vom Handwerk und Design über die Pädagogik, die Physiologie von Körper und Bewegung bis hin zum Brandschutz.

Kulturelle Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung bilden für die Projektverantwortlichen dabei eine „Einheit“. Die aktive Beteiligung aller Nutzungsgruppen an der kreativen Gestaltung ihrer Lern- bzw. Bildungsräume steigert einerseits das Wohlbefinden (vgl. SDG 3), andererseits wirkt es motivierend, sich an gesellschaftsbezogenen Gestaltungsprozessen zu beteiligen.

Weiterführende Informationen zu diesem Beispiel Guter Praxis
bauereignis.de



Kooperieren & Vernetzen

(Bio)Diversitätskorridor

Die Informationen und Statements zu diesem Beispiel Guter Praxis basieren auf den Angaben von Insa Winkler und dem artecology_network.

Um was geht es? Unter der Fragestellung „Wie können (Bio)Diversitätskorridore im Landkreis Oldenburg ein nachhaltiges und zukunftsfähiges Leben nähren, fördern und antreiben?“ haben Künstler*innen und Wissenschaftler*innen der Nachhaltigkeitsforschung ein Kooperationsprojekt in Niedersachsen initiiert, den *(Bio)Diversitätskorridor*. Gemeinsam wollen sie – im Spannungsfeld zwischen Landnutzung und Naturschutz – der Bevölkerung des Landkreises Denkanstöße zu mehr Nachhaltigkeit vermitteln. Verschiedenste Zielgruppen werden in vielfältigen Formaten und partizipativen Workshops mobilisiert, sich mit Themen wie Biodiversität, Neophyten, Selbstversorgung, erneuerbare Energien, Klimawandel, landschaftliches Kulturerbe, ökologische Wirtschaftsfaktoren, Landwirtschaft, Ernährung und Umweltschutz in der Region zu beschäftigen. Hinter jedem Einzelprojekt verbirgt sich eine Kunstaktion, die einen „Diskussions- und Aufmerksamkeitsraum“ für die benannten Themen schafft. So dienen künstlerische Herangehensweisen und Interventionen als Impulsgeber und Motivator, sich für Veränderungsprozesse zu öffnen. Gleichwohl zielen die Kunstaktionen darauf ab, die Menschen auch untereinander zu verbinden und ihre Beteiligung an der Gemeinschaft zu erhöhen. Über einen längeren Zeitraum werden hierzu „Angebote als öffentliche und niedrigschwellige Einladung an die Bevölkerung ausgesprochen“. Sie werden zum Beispiel aufgefordert „ihre Lieblingsplätze zu finden, Geschichten über Eichen zu sammeln, Angebote in einem ‚Hochsitz für Innovationspotenziale‘ wahrzunehmen, oder spielerisch über das eigene Tun zu reflektieren“.

Wer wird angesprochen? Die Zielgruppen der Einzelprojekte verteilen sich vielfältig über die Bevölkerung des Landkreises Oldenburg, darunter Landwirt*innen, Kreative, Mitglieder aus Umweltverbänden, Mitarbeitende der Landkreis-Verwaltung sowie Nachhaltigkeitswissenschaftler*innen.

Wer steckt dahinter? Das Projekt wurde initiiert vom Verein artecology_network in Kooperation mit dem Landkreis Oldenburg und dem Projekt

Leverage Points for Sustainability Transformation der Leuphana Universität Lüneburg sowie zahlreichen Partnerorganisationen.

Wann und wo findet es statt? In sieben Gemeinden im Landkreis Oldenburg wurden von 2016 bis 2019 wechselnde Einzelprojekte umgesetzt.

Wie wird es finanziert? Finanzielle Mittel wurden durch Stiftungen, den Landkreis, die beteiligten Gemeinden und Partnerorganisationen bereitgestellt.

Was kennzeichnet dieses Beispiel als *Gute Praxis* an der Schnittstelle von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Der Korridorgedanke: Dem Kooperationsprojekt dient der Korridorgedanke als „biologisches Modell“, wenn über „Nutzungsdiskrepanzen und Monokulturen und insbesondere über individuelle soziokulturelle und ökologische Wahrnehmungen im Oldenburger Land“ diskutiert wird. Assoziationen mit dem Korridor-Begriff sind vielfältig und schaffen Bewusstsein für einen Lebensraumkorridor.

Diskussions- und Aufmerksamkeitsräume schaffen: Das Gesamtprojekt zielt mit seinen verschiedenen Kunstaktionen stets darauf ab, dass Menschen aus unterschiedlichsten Interessenslagen heraus „Themen wie Nachhaltigkeit oder regionale Entwicklung persönlich miteinander besprechen“. Der initiierte Verein, *artecology_network* ist ein Zusammenschluss von Künstler*innen, die sich „der Kunst und Kultur im Landschaftsraum sowie dem Zusammenwirken von Kunst und Natur als gesellschaftliche Aufgabe in der Umweltbildung“ widmen. Ihr Fokus liegt auf „dialogisch künstlerischem Arbeiten im Hinblick auf Themen- und Fragestellungen von (Kultur-)Ökologie“ und veranlasst die Künstler*innen, gemeinsam mit Wissenschaftler*innen der Nachhaltigkeitsforschung und lokalen Akteur*innen „eine veränderte Wahrnehmung des ländlichen Lebensraums“ zu entwickeln – im Sinne eines „neu zu erobernden Landstrichs“.

Partizipative Handlungsanleitungen: Künstlerische Voraussetzungen gibt es keine, um an den Einzelprojekten teilzunehmen. Es bedarf lediglich der Bereitschaft, in Begegnungen mit Mitbürger*innen einmal einen

anderen Blickwinkel einzunehmen und die eigenen Erfahrungen daraus zu kommunizieren. Den jeweiligen Anlass bieten die Aktionen der beteiligten Künstler*innen, die teilweise als Stadtbewohner*innen in die „Fremde (des) ländlichen und landwirtschaftlichen Lebens und Wirtschaftens“ kommen:

„Es wird an eigene Lieblingsplätze eingeladen, um zu verweilen, sie zu teilen und sich mitzuteilen; von Eiche zu Eiche gezogen, Geschichten gesammelt und Aufmerksamkeit dem Selbstverständlichen geschenkt und der eigenen Lebendigkeit nachgespürt, um Fülle wieder zu entdecken und sie im Forschen, Formen und Transformieren fruchtbar zu machen. Verschiedenste Aktivitäten entfalten in ihrem Neben- und Miteinander eine ganz besondere Wirkkraft. Die offene, kooperative Haltung aller Beteiligten erlaubt, die Risse, die sich in gesellschaftlichen Gefügen in Krisenzeiten eröffnen, fruchtbar zu machen.“

Teilnehmende als Protagonist*innen: Der Aufbau des Gesamtprojektes ermöglicht, dass die vorgeschlagenen Themen und Projekte von den aus allen Teilen der Bundesrepublik mehrfach angereisten Künstler*innen von den teilnehmenden Kooperationspartnerinstitutionen des Landkreises ausgewählt werden. Hierzu zählten:

„Hochsitz für Innovationspotenziale“ (Peer Holthuizen), „Lebendigkeits-Werkstatt“ (Hildegard Kurt), „Eiche zu Eiche“-Geschichten (Insa Winkler), Regionale Ernährung, Wildkräuter, „Küchenmobil“ (Jaana Prüss), Gespräche über Alltagshandlungspraxis: was tust du selbst. (R&Stkollektiv), „GeLiebter Neophyt“, Wahrnehmung von Wegrändern und Nutzen von Neophyten (Anja Schoeller), „CIVIL WILDERNESS“, Flächennutzung: Wildnis – Zivilisation (Helene von Oldenburg, Claudia Reiche), Regionale Landwirtschaft: „GildE“ (Kerstin Polzin), „Lieblingsplätze“ (Werner Henkel).“

Zu diesen Themen entwarfen die Künstler*innen Visionen, Interventionen und Beteiligungsformate. So wurden sie einerseits mithilfe ästhetischer Mittel für einen längeren Zeitraum präsent und andererseits beteiligten sie die Menschen vor Ort als Protagonist*innen, indem die Kunstaktionen „transdisziplinäre Begegnungen kontroverser Bevölkerungsgruppen“ ermöglichten.

Vertrauen durch Partnerschaft: Die Projektinitiatoren ziehen eine positive Bilanz aus der Synthese von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wenngleich betont wird, dass die Künstler*innen stets angehalten waren, „ihre Arbeitsweisen und Strategien im Prozess mehrfach zu überdenken und an lokale Gegebenheiten sowie diverse Hürden anzupassen“, kann im Ergebnis ein Mehrwert für alle Beteiligten attestiert werden:

*„Die künstlerisch, katalytische Kompetenz, ergebnisoffene gesellschaftliche Transformationsprozesse mit ungewöhnlichen Kunstformaten anzukurbeln, hat Vertrauen bei den Kooperationspartner*innen für das artecology_network in der Region Oldenburg geschaffen. Insbesondere konnte durch die Kooperation mit der Wissenschaft deutlich werden, welche Qualität und Vorteile konkrete narrative Vermittlung im Gegensatz zum Dogma der Forschung und Verwaltung hat. Jedoch konnte im Gegenzug die konkrete Partnerschaft von Kunst, Verwaltung und Forschung mehr Vertrauen in der Bevölkerung erlangen als das freie Agieren der Kunst für sich.“*

Weiterführende Informationen zu diesem Beispiel Guter Praxis

www.artecology.eu

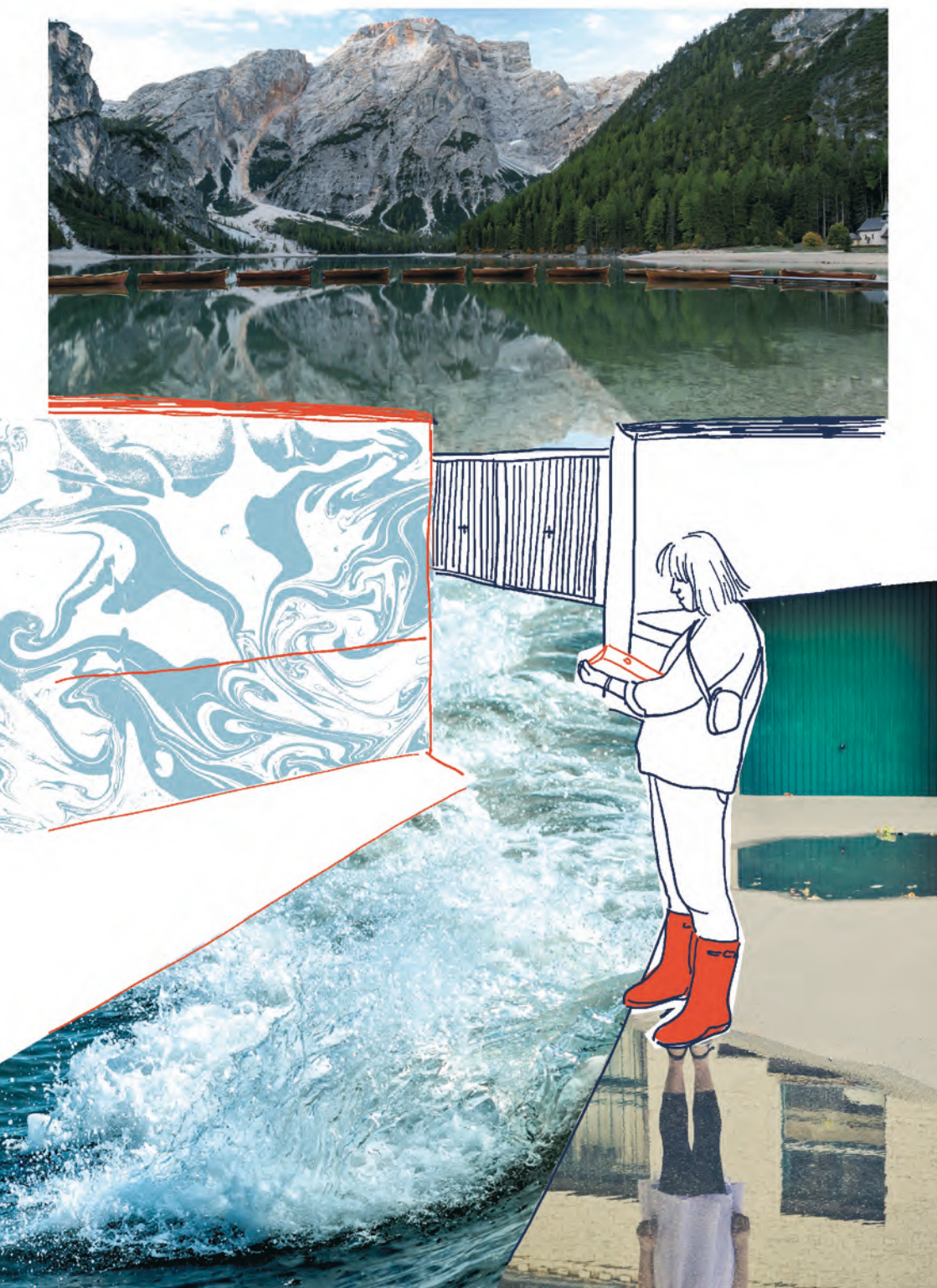
Wasserwerkstatt

Botschaften vom Bach

Die Informationen und Statements zu diesem Beispiel Guter Praxis basieren auf den Angaben von Günter Klarner.

Um was geht es? In der *Wasserwerkstatt* beschäftigen sich verschiedene Zielgruppen mit der Erkundung des Phänomens des Fließens aus mehrerer Perspektiven – vom Betrachten über das Untersuchen und Experimentieren bis hin zum Philosophieren. Wissenschaft wird hierbei zur Kunst, künstlerisches Erforschen zur wissenschaftlichen Methode, so die Projektinitiatoren. Der Grundaufbau der Wasserwerkstatt gliedert sich in elf Phasen, in denen es ein komplexes System, den Bach, zu erforschen gilt. Ziel ist es, die dabei gewonnenen Erkenntnisse auch auf andere Systeme übertragen zu können: „Didaktisches Prinzip ist die Erforschung durch die Beteiligten (jede*r ein*e Forscher*in) mit künstlerischen Mitteln (jede*r ein*e Künstler*in). Im Idealfall wird als Ergebnis eine Bildergeschichte von allen gemeinsam produziert (jede*r ein*e Produzent*in).“ In jeder der elf Phasen kommen Methoden unterschiedlichster Disziplinen zum Einsatz. Der Einstieg erfolgt über eine Gewässergütebestimmung am Bach. Danach wird der Fokus auf Verwirbelungen im Wasser gerichtet und versucht, diese zeichnerisch festzuhalten: „Die erste Begegnung mit einem dynamischen System zeigt: Es ist unmöglich, eine Verwirbelung abzuzeichnen.“ Mit der Technik des Marmorierens, einer künstlerisch-experimentell-philosophischen Anordnung zur Untersuchung komplexer Systeme, wird in einer weiteren Phase versucht, in selbsterzeugten Wasserwirbeln Bilder zu lesen: „Die Beteiligten erkennen, dass Bilder nicht objektiv sind, sondern deutbar, denn jede*r sieht etwas anderes.“ In weiteren Phasen folgen Formspiele und Analogiebildungen, Ausflüge in die Bionik sowie in die Geschichte von Geografie und Geologie. Das Programm mündet in einer Reflexion, was die gewonnenen Erkenntnisse für die Sicht auf Klimasysteme, Verkehrssysteme, Städte, Ökosysteme etc. bedeuten.

Wer wird angesprochen? Es gibt Formate für Pädagog*innen und Multiplikator*innen der Umweltbildung (*Wasserwerkstatt*), für Kinder und Jugendliche (*Botschaften vom Bach*) sowie Schulklassen (*Forscher-Werkstatt*).



Wer steckt dahinter? Die *Wasserwerkstatt* ist ein Angebot der Werkstatt CREative Taten und der Jugendherberge Lindlar. Sie wurde entwickelt und erprobt von Günter Klarner, Wilhelm Walgenbach, Roland Oesker und Hartmut Giest.

Wann und wo findet es statt? Die Wasserwerkstatt wird seit 30 Jahren bundesweit in verschiedenen Jugendherbergen, Naturfreundehäusern, Schulandheimen und Bildungsstätten angeboten und erreichte bislang allein rund 25.000 Kinder und Jugendliche.

Wie wird es finanziert? Die Finanzierung erfolgt über Teilnehmerbeiträge.

Was kennzeichnet dieses Beispiel als *Gute Praxis* an der Schnittstelle von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Entwicklung konkreter Utopien: Die Wasserwerkstatt zielt darauf ab, dass sich die Teilnehmenden mit der Dynamik von komplexen Systemen über einen interdisziplinären Ansatz auseinandersetzen:

„Es geht weniger um die Vermittlung von (bestehendem) Wissen, sondern um die Entwicklung eines besonderen Blicks in die Welt, bei dem es um das eigene Erforschen, das selbstständige Denken geht. Der Ansatz ist ein Beitrag zur Entwicklung einer Persönlichkeit, die die komplexen Fragen der Zukunft bearbeiten und dabei mit Uneindeutigkeit und Dilemmata umgehen kann.“

Gleichberechtigte Teilhabe: Die Wahl des fließenden Gewässers als ‚Anschauungsbeispiel‘ erfolgt auch unter dem Aspekt, dass diese fast überall zu finden und zugänglich sind. Die Verantwortlichen achten zudem bewusst auf die Verwendung von einfachem Gebrauchsmaterial, für das kein hoher finanzieller Aufwand nötig ist. So erfolgt beispielsweise im Medienteil des Programms die Verwendung von Freeware.

Die Künstlerische Erforschung der Welt: Im Rahmen des Programms werden verschiedene gestalterische Elemente bzw. künstlerische Ausdrucksformen (u. a. Zeichnen, das Bauen von Wasserskulpturen, das Erstellen von Fotogeschiedten, Marmorieren etc.) als Erkenntnismittel zur Erforschung der Welt eingesetzt und mit kulturellen Entwicklungen (z. B. der Gestaltung von Landschaften durch die menschliche Tätigkeit) in Beziehung gesetzt.

Bildung für nachhaltige Entwicklung als Rahmen: Mit ihrem Ansatz verfolgen die Verantwortlichen ein BNE-konformes Ziel, welches sie vor allem durch die Öffnung gegenüber Herangehensweisen aus der Kulturellen Bildung erreichen:

„Ziel ist ein Verständnis für die Komplexität von Entscheidungen für zukünftige Entwicklungen und die Entwicklung von Handlungskompetenz in der Gestaltung der Welt, ebenso wie die Entwicklung von Kriterien zur Bewertung von Ideen und Vorhaben. Möglich wird [durch den Einfluss Kultureller Bildung] ein umfassender Blick auf die Welt und deren mögliche Entwicklung aus den verschiedensten Perspektiven.“

Mit Komplexität umgehen: Gleichwohl sehen die Projektverantwortlichen aber auch Herausforderungen in der Synthese von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Kultureller Bildung. Sie erzeuge eine „hohe Komplexität und Diversität“ des Bildungsvorhabens, was wiederum von den involvierten Pädagog*innen eine stetige Auseinandersetzung mit beiden Bildungsansätzen erfordere.

Weiterführende Informationen zu diesem Beispiel Guter Praxis

www.creta.de

Hochschullehre anders denken

Critical Diversity Literacy

Die Informationen und Statements zu diesem Beispiel Guter Praxis basieren auf den Angaben von Constanze Schulte und Anna-Carolin Weber.

Um was geht es? Das für die pädagogische sowie sozial-/kulturwissenschaftliche Hochschullehre entwickelte Seminarkonzept *Critical Diversity Literacy – Methoden zur transkulturellen Sensibilisierung* bewegt sich in dem weiten Themenfeld von Diversität, (Un-)Gleichheit und Bildung. Die Konzeptverantwortlichen stellten hierfür „neben einem Textkorpus aus dem Bereich postkoloniale Theorie, Video- und Filmbeispiele sowie einen umfangreichen Methodenkatalog mit künstlerisch-kreativen Reflexionsübungen zusammen“. Das Seminar zielt darauf ab, Studierende zunächst in die aktuellen Diskurse über Vielfalt, Diversität und Machtverhältnisse einzuführen. Im Vorfeld des Seminars im Selbststudium erarbeitetes Wissen wird hierzu „anhand methodisch unterschiedlicher Settings aktualisiert und vertieft“. Um reproduzierbares in „eigenes, aktives Wissen“ umzuwandeln, kommen sowohl „die übliche Seminarstruktur überschreitende Diskussionsformate“ als auch künstlerisch-ästhetische Ansätze zum Einsatz. Diese „alternativen Formen der Wissensaneignung“ erweisen sich als sinnvolle Erweiterung der klassischen universitären Lehrformen für den Zugang zu einem komplexen Themenfeld, wie das der Diversität. In einem weiteren Schritt werden die Studierenden „über das erfahrungsbasierte Erproben bestimmter Methoden für ihre eigene gesellschaftliche Positioniertheit sensibilisiert“ und in einer äußerst vertrauensvollen Atmosphäre zu einer intensiven Selbstreflexion animiert. Abschließend wird erwirkt, „die erprobten Methoden auch stets bezüglich ihrer Übertragbarkeit auf andere Zielgruppen und Kontexte zu reflektieren, sodass sie ins konkrete pädagogische Handlungsrepertoire der Studierenden übergehen“.

Wer wird angesprochen? Das Seminar wurde für Lehramtsstudierende sowie Studierende des Masters Gender Studies an der Ruhr-Universität Bochum konzipiert.

Wer steckt dahinter? Im Rahmen des Projektes *inSTUDIESplus* wurde an der Ruhr-Universität Bochum das Kooperationsprojekt *RUB arts & culture international* initiiert. Als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Projektteam

entwickeln Constanze Schulte und Anna-Carolin Weber u. a. Seminarformate.

Wann und wo findet es statt? Das Seminar fand einmalig im zweiwöchigen Turnus über ein Semester und zweimal als viertägiger Block statt (2018–2020).

Wie wird es finanziert? Personal und Material wurden im Rahmen des Drittmittelprojekts *inSTUDIESplus* (gefördert vom BMBF) finanziert.

Was kennzeichnet dieses Beispiel als *Gute Praxis* an der Schnittstelle von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Kombination unterschiedlicher Wissenszugänge: Neben dem klassisch-akademischen Zugang zur Wissensaneignung über Lese-, Schreib- und verbale Vortragsaufträge an die Studierenden wird in dem Seminarkonzept *Critical Diversity Literacy* auf Zugänge der Wissensaneignung aus dem Kunst-/Kulturkontext zurückgegriffen. Insbesondere kommen erfahrungsbaasierte, ästhetische Zugänge zum Einsatz:

„Explizit kulturpädagogische Methoden ermöglichen andere Formen der Wissenserschließung und -aneignung: bildnerisches Gestalten mit bunten Papieren, Materialien von Draht über Pfeifenreiniger bis hin zu Fingerfarbe und Moosgummi waren dabei ebenso Teil des Lernprozesses wie die Arbeit mit tänzerischen Bewegungsaufgaben im Raum. An einer kontinuierlich wachsenden, kollaborativ gestalteten, großformatigen Visualisierung, die (Text-)Inhalte und Bezüge gestalterisch aufarbeitet, entsteht im Seminarverlauf an den Seminarraumwänden eine Wissens-Collage, die es ermöglicht, sich selbst körperlich zu bestimmten Inhalten in Beziehung zu setzen und Verbindungen darzustellen, die vielleicht erst am dritten oder vierten Tag entdeckt werden.“

Zudem kommen die Studierenden über Aushandlungsprozesse in einen intensiven Austausch und klären Verständnisfragen untereinander, was zu „erhöhter Motivation und Selbstwirksamkeit“ beiträgt.

Das Bildungsumfeld (selbst-)kritisch im Blick: Die Konzeptverantwortlichen richten im thematischen Diskurs den Blick ebenfalls auf das eigene Bildungsumfeld Hochschule. Diversität und ungleiche Machtverhältnisse bergen schließlich auch dort „großes Konflikt- und Diskussionspotenzial“:



„Zudem ist ein Seminar im Hochschulkontext nicht davor gefeit, genau die thematisierten Machtverhältnisse zu reproduzieren, z.B. im Verhältnis Dozierende – Studierende, in der vorherrschenden Geschlechterverteilung oder im Hinblick auf unterschiedlichen (Bildungs-)Habitus aufgrund verschiedener sozialer Herkünfte.“

Anforderungen an die Lernumgebung: Um – in dem Bewusstsein der voranstehenden Rahmenbedingungen – eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, die Intimität und Bewegungsfreiheit ermöglicht, wird ein Seminarraum zu einem „alternativen Lernraum“ umfunktioniert. Die Seminargröße ist bewusst auf zehn bis maximal 25 Teilnehmende begrenzt. Anforderungen, die auch auf methodischer Ebene Berücksichtigung finden:

*„Um ein Seminar zu ermöglichen, in dem sich jede*r mit seinen und ihren Erfahrungen, Wissen und kreativen Ideen einbringen kann, besteht in der Eröffnungsphase großer Fokus darauf, eine aufgeschlossene, fehlerfreundliche Atmosphäre zu kreieren.“*

Gleichwohl muss das Seminar „bestimmte strukturelle Anforderungen“ erfüllen, zum Beispiel in Form prüfbaren Klausurwissens. Hier zeigt sich, dass die erforderliche „Offenheit“ schnell an Grenzen stößt.

BNE erleben: Das Seminar soll einen Raum schaffen, „der klassische universitäre Hierarchien in Frage stellt, zur aktiven Partizipation einlädt“ und die Studierenden „mit ihren eigenen Erfahrungen beteiligt“ sowie „Diskurs-Wissen wie auch methodisch-pädagogisches Handlungsrepertoire vermittelt“. Auf diese Weise soll es einen Beitrag zur Vision einer gleichberechtigten Gesellschaft leisten und macht zu diesem Zwecke die Grundsätze einer Bildung für nachhaltige Entwicklung direkt erlebbar:

„Indem es selbst einen offenen Erfahrungs- und Lernraum darstellt, in dem zum kollaborativen Arbeiten eingeladen wird, ist das Besondere an diesem Angebot, dass es die theoretisch und methodisch verhandelten Inhalte gleichzeitig bereits performativ umsetzt. In diesem Sinne behandelt das Seminar nicht bloß qualitativ nachhaltige Bildung, sondern bietet synchron die Möglichkeit, eine so verstandene Bildung am eigenen Leib zu erfahren und mitzugestalten.“

Den eigenen Lebensbezug erkennen: Die Konzeptverantwortlichen stellen fest, dass Studierende häufig nicht in der Lage sind, ihr erworbenes Wissen in Bezug zur eigenen Person oder Position zu setzen. Oft fehlten

„die entsprechenden Kompetenzen oder der Rahmen, sich selbst als Person im Kontext eines Seminars zu sehen“. Unsicherheiten, eigene Betroffenheit oder Verständnisprobleme blieben zumeist im Verborgenen.

„Der Bildungsraum, der in diesem Seminar hergestellt wird, eröffnet die Möglichkeit zur Mitgestaltung und involviert das Individuum über die erfahrungsbasierten, künstlerisch-ästhetischen Methoden auf eine direktere, persönlichere Art. Gerade in Hinblick auf das Thema Diversität und (Bildungs-)Ungleichheit eröffnet diese Art des Arbeitens einen nachhaltigen Zugang und adressiert die persönliche Involviertheit und gesellschaftliche Verantwortung der Studierenden – sowohl als Privatperson, als auch in ihren (späteren) professionellen Kontexten.“

Weiterführende Informationen zu diesem Beispiel Guter Praxis

www.ruhr-uni-bochum.de/institutes/artsandculture.html



Circusfest

Den Circus ins Dorf holen

Die Informationen und Statements zu diesem Beispiel Guter Praxis basieren auf den Angaben von Simone Hieber.

Um was geht es? Das Projekt *Den Circus ins Dorf holen* bringt Reisende mit den Bürger*innen der Region Malchin zusammen, indem sie ein gemeinsames Circusfest gestalten. Es steht unter dem Motto: „Mit offenen Augen von der Zukunft träumen“ und formuliert darin zwei Herausforderungen: (1) „die eines gemeinsamen, eines solidarischen Miteinanders, der Akzeptanz und Toleranz zwischen Reisenden und Privaten und in der Gesellschaft“ sowie (2) „in die Zukunft zu blicken und Veränderungen eines sozial-ökologischen Wandels wahrzunehmen, die richtigen Fragen zu stellen, zu diskutieren und ins gemeinsame Handeln zu kommen“. Dazu werden in allen Phasen des Projektes – vom gegenseitigen Kennenlernen bis zur Ergebnisreflexion – für den ländlichen Raum Mecklenburg-Vorpommerns relevante Themen wie Diskriminierungserfahrung, solidarisches Miteinander, Mobilität im ländlichen Raum sowie gesellschaftliche und ökologische Veränderungen aufgegriffen. Sie werden „durch die Brillen“ zweier Gesellschaftsmilieus beleuchtet, reflektiert und erfahrbar gemacht. Dies geschieht zum einen im Tun, das heißt durch die Planung und Gestaltung des Circusfestes, das Erlernen der körperlichen Kunstformen des Circus und der abschließenden Präsentation des Erlernenen. Zum anderen werden die Themen im Rahmen von Erzählcafés, Gesprächs- und Diskussionsrunden sowie Workshops inhaltlich und diskursiv behandelt. Zwei stark voneinander distanzierte Gesellschaftsgruppen lernen hier von- und miteinander durch Partizipation und transparente Kommunikation.

Wer wird angesprochen? Zielgruppe des Projekts sind die Bürger*innen der Region Malchin (vor allem Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene) sowie die Reisenden des regional verorteten Circus Barlay.

Wer steckt dahinter? Der Projekthof Karnitz e. V. ist Initiator des Projektes und setzt es unter der Leitung von Simone Hieber und Dennis Burmeister gemeinsam mit Artist*innen des Circus Barlay und dem Kino Malchin um.

Wann und wo findet es statt? Das Projekt hat eine zweijährige Laufzeit (2019–2020). Die einzelnen Programmpunkte finden an verschiedenen Standorten in Malchin statt (Stadtbibliothek, Kino etc.). Das Circuszelt, das wäh-

rend des Circusfestes in Malchin als Begegnungsraum allen Bürger*innen offensteht, bildet den Hauptschauplatz des Circusfestes.

Wie wird es finanziert? Die Finanzierung erfolgt im Rahmen einer Projektförderung aus dem Fond Soziokultur.

Was kennzeichnet dieses Beispiel als *Gute Praxis* an der Schnittstelle von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Kultur ermöglichen: Das Circuszelt, welches über den gesamten Festzeitraum im Ort Malchin den Bürger*innen als Begegnungsraum offensteht, soll animieren, „Kultur einfach selbst zu machen, an einem Ort, wo kulturelle Angebote rar sind“. Die körperlichen Kunstformen im Circus ermöglichen einerseits ein einfaches Mitmachen, andererseits können sie die Teilnehmenden auch an ihre persönlichen Grenzen bringen. So sind vielfältige individuelle Erfahrungen möglich. Das Angebot, Kultur selbst mitzugestalten, setzt einerseits auf die Neugier der Bürger*innen, andererseits verlangt es ihnen aber auch einen gewissen Mut ab, sich auf eine besondere Form der Partizipation sowie den Ausdruck in körperlichen Formen des Circus einzulassen.

*„Weil sich viel verändert in der Region und der Welt, weil wir als Bürger*innen in Bewegung bleiben wollen und weil wir Teil der Veränderung sein wollen, anstatt nur zuzusehen, stellen wir gemeinsam ein kulturelles Event, ein Circusfest auf die Beine. Damit schaffen wir einen unkomplizierten Begegnungsort in der Region, der zum Mitmachen einlädt.“*

Partizipation mit Verbindlichkeit: Das Projekt startet mit drei Erzählcafés von Reisenden des Circus Barlay. Sie dienen der ersten Annäherung innerhalb der heterogenen Projektzielgruppe und rücken stereotype Narrative über die Menschen und das Leben im Circus in ein anderes Licht. Die gemeinsame Planungsphase wird von informellen Treffen begleitet, die darauf ausgerichtet sind, die Circusakteur*innen und die teilnehmenden Bürger*innen in ihrem gemeinsamen Vorhaben zu stärken. Allen Parteien wird die Bereitschaft zur kontinuierlichen Partizipation abverlangt. Dieser Herausforderung stellen sich die Initiator*innen, indem sie auf eine „gute Kommunikation, konkrete Zielsetzungen des Circusfestes sowie auf die Akzeptanz und Wertschätzung unterschiedlicher Arbeitsweisen“ achten.

Empathie und Wahrnehmung fördern: Das Projekt öffnet sich bewusst für weitere Teile der Bevölkerung, indem zum Beispiel eine Kinoreihe mit ausgewählten Circusfilmen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene sowie natürlich abschließend das große Circusfest im Chapiteau mit Workshops, Gesprächsrunden und einem ‚Offenen Abend‘ angeboten werden. Bei allen Aktivitäten steht die Botschaft des Circusfestes immer im Fokus:

„Das Motto des Circusfestes lautet ‚Mit offenen Augen von der Zukunft träumen‘, woraus sich das Narrativ ergibt, dass gegenseitiges Wahrnehmen der erste Schritt für das Denken und Gestalten einer gemeinsamen Zukunft ist.“

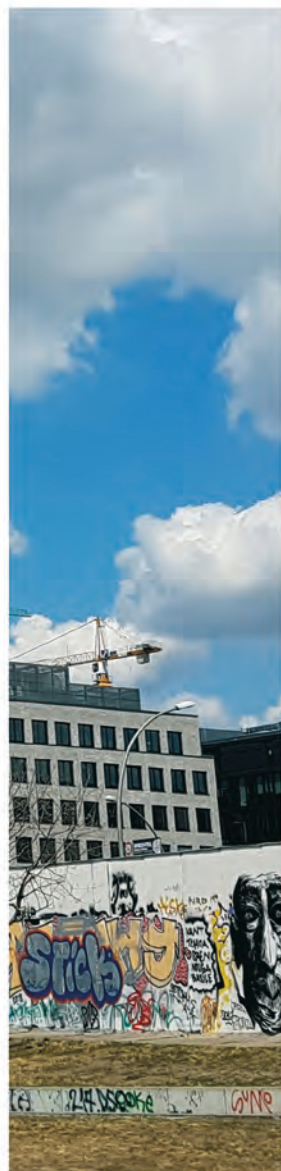
Agenda 2030 als Rahmen: Die Projektinitiator*innen beziehen sich in ihrem Wirken auf die Agenda 2030. Dabei richten sie entwicklungspolitische Fragen explizit auf die eigene Region:

„Das Projekt orientiert sich an der Annahme der Agenda 2030, dass alle Länder Entwicklungsländer sind, also auch Deutschland, auch Mecklenburg-Vorpommern. Unter dieser Annahme verbindet das Circusfest Antirassismusarbeit (unter Berücksichtigung vielfältiger Diskriminierungserfahrungen) mit entwicklungspolitischen Fragen der Region, die auf sozial-ökologische Veränderungen reagieren und innovative Lösungen finden muss.“

Raus aus der Milieublase: Die Synthese von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung birgt für die Projektinitiator*innen den Mehrwert, dass für zwei Zielgruppen mit augenscheinlich wenig Berührungspunkten ein Raum zur gleichberechtigten Auseinandersetzung mit zukunftsrelevanten Fragen geschaffen werden kann:

„Die Synthese aus kultureller und entwicklungspolitischer Bildung (BNE) ermöglicht es beim Circusfest gemeinsame Themen einer heterogenen Zielgruppe zu finden und sich damit auseinanderzusetzen. Die Synthese beider Ansätze kann aus gewohnten Milieublasen herausführen und dabei konkrete entwicklungspolitische Themen zum Bildungsgegenstand machen. Dies gibt der kulturellen Veranstaltung Substanz, ohne zu ambitioniert, appellativ und akademisiert entwicklungspolitische Themen zu bearbeiten.“

Weiterführende Informationen zu diesem Beispiel Guter Praxis
projekthof-karnitz.de/zirkusfest



Schule verändern

Du kannst mich mal Wertschöpfen

Die Informationen und Statements zu diesem Beispiel Guter Praxis basieren auf den Angaben von Doris Enders.

Um was geht es? Das Schulprojekt *Du kannst mich mal Wertschöpfen* entstand im Rahmen von ÜBER LEBENSKUNST.Schule. Das Programm bildete Künstler*innen und Kulturschaffende in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) weiter und beauftragte sie mit der Konzeption und Umsetzung von Schulprojekten an der Schnittstelle von BNE und Kultureller Bildung. Ziel der Projekte war es, für Schüler*innen neue Zugangs- und Wahrnehmungsweisen der eigenen Umwelt zu schaffen und mit ihnen nachhaltige Handlungsweisen zu erproben. Das Projekt *Du kannst mich mal Wertschöpfen* untersucht dabei die ökonomische Dimension der Nachhaltigkeitsmodelle und will die Schüler*innen dazu befähigen, mittels Theater- und Filmarbeit die Ökonomisierung verschiedener Lebensbereiche kritisch zu reflektieren. Hierzu wurden ein Wahlpflichtkurs und 2 Projektwochen mit 50 teilnehmenden Berufsschüler*innen durchgeführt. Unter anderem entstand dabei ein gemeinsam erarbeiteter Videofilm zur kritischen Auseinandersetzung mit Bewerbungsgesprächen und deren Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung. Dabei sollten die Schüler*innen ausprobieren, durch welche Verhaltensweisen auf Seiten der Bewerber*innen ein solches Gespräch möglichst großartig ‚scheitern‘ kann. Zur Vorbereitung analysierten die Schüler*innen das (eigene) rollenkonforme Bewerbungsverhalten. Anschließend erfolgte eine Verfremdung und Dekodierung dieser Situationen mittels Theaterübungen und filmischen Experimenten sowie der Erarbeitung alternativer Szenarien von Bewerbungssituationen und Rollen. Das Interesse an dieser „paradoxen Konstruktion“ war zweifach: „Einerseits die Teilnehmer*innen in ihrer Unterschiedlichkeit und in Abweichungen von der Norm zu bestärken und andererseits eine Reflexion über Strategien im Umgang mit der vorherrschenden sozioökonomischen Situation des ‚dauernden Wettbewerbs‘ anzustoßen.“

Wer wird angesprochen? Das Projekt *Du kannst mich mal Wertschöpfen* adressierte Schüler*innen Berufsbildender Schulen in Berlin.

Wer steckt dahinter? Das Konzept stammt von Doris Enders (Kulturwissenschaftlerin) und Arne Vogelgesang (Theatermacher).

Wann und wo findet es statt? ÜBERLEBENSKUNST.Schule fand in den Jahren 2010 bis 2012 statt. Im Rahmen dieses Programms erfolgte die Konzeption, Durchführung und Evaluation von insgesamt 14 Schulprojekten.

Wie wird es finanziert? Mittel zur Umsetzung der konzipierten Schulprojekte wurden von der Kulturstiftung des Bundes bereitgestellt.

Was kennzeichnet dieses Beispiel als *Gute Praxis* an der Schnittstelle von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Normierte individuelle und gesellschaftliche Verhaltensweisen aufbrechen: Den Schüler*innen wird einerseits ein ästhetisch-kreatives Erleben ermöglicht, indem sie theoretisch wie auch praktisch in theaterspielerische Methoden, Kreatives Schreiben und Vorgänge filmischer Produktion eingeführt werden. Dadurch wird gleichsam ihr Wissen über die künstlerische Ausdrucksvielfalt gefördert. In Vorträgen und Diskussionen wird andererseits Wissen zu den vier Dimensionen Nachhaltiger Entwicklung vermittelt. Dabei werden insbesondere die Zielkonflikte herausgearbeitet, die von der ökonomischen Dimension ausgehen. Durch die bewusste Kombination dieser unterschiedlichen Bildungsansätze können „Wissen zu widerständigen Praktiken erprobt und kritische Denkweisen geübt werden“.

Infragestellen von Verhaltensmustern durch ästhetische Verfremdung: Anhand der künstlerischen Mittel können die Schüler*innen widerständiges und ‚nichtkonformes‘ Verhalten und Denken explizit ausprobieren, ohne dass sie Konsequenzen fürchten müssen:

*„Die Schüler*innen konnten Kritik an bestehenden Machtverhältnissen – in ihrem Leben als Azubis und der Welt allgemein – ausleben und divers darstellen. Als ‚selbstverständlich und normal‘ vorausgesetzte Mechanismen der Selbstoptimierung und Selbstvermarktung wurden mittels der ästhetischen Verfremdung als gesellschaftlich konstruiert analysiert und dadurch auch als veränderbar wahrgenommen. Künstlerisches Schaffen als Freiheit zu begreifen, Gewohnheiten und Normen als solche sichtbar und hinterfragbar zu machen, war eine wichtige Voraussetzung in unserem Verständnis des Bildungsvorhabens als Projekt der Kulturellen Bildung.“*

‚Ökonomische Zwänge‘ und gesellschaftliche Realitäten hinterfragen:

Die Projektverantwortlichen vertreten die These, dass das bestehende Wirtschaftsparadigma, das sowohl in der Schule als auch im Alltag implizit und explizit gelehrt werde, „eine umfassende Veränderung menschlichen Verhaltens hin zu nachhaltigen Lebensweisen verhindert“. Genau diese Annahmen wollen sie mit den Schüler*innen diskutieren und im kreativen Tun praktisch verhandeln.

Plädoyer für die Synthese von Kultureller Bildung und BNE: Das Projekt *Du kannst mich mal Wertschöpfen* zeige, so die Projektverantwortlichen, wie die Verbindung beider Bildungsansätze gelingen kann, wenn das Projekt auf der Idee der ‚Freiheit‘ basiert und die Schüler*innen in die Lage versetzt werden, Selbstbefragungen und kritische Betrachtungen sozialer Verhältnisse durch künstlerische Zugänge initiieren und austesten zu können.

„Die thematische Ausrichtung an den Zielkonflikten die sich aus den Verbindungen ökologischer, ökonomischer und sozialer Nachhaltigkeitsstrategien ergeben, bildeten den Fokus der künstlerischen und pädagogischen ‚Übersetzungsarbeit‘. Diese führte im Ergebnis zu einem ästhetischen Produkt in filmischer Form, ohne die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsdilemmata lediglich zu bebildern. Das Hinterfragen und Verändern von Haltungen und Handlungen kann durch künstlerische Praktiken angestoßen und erprobt werden und dadurch ein grundsätzliches Erleben und nicht nur kognitives Erlernen abstrakt erscheinender Nachhaltigkeitsdiskurse ermöglichen.“

‚Kritisches Korrektiv‘ für bestehende Gesellschaftsverhältnisse: Die Projektverantwortlichen resümieren aus der Zusammenarbeit mit den Berufsbildenden Schulen, dass allein über ein zeitlich knapp bemessenes Projekt kein transformatorisches Lernen bewirkt werden könne. Gleichermäßen sei auch eine Kulturförderung nicht nachhaltig, wenn sie sich nur auf einen befristeten Projektzeitraum beziehe. Aus diesen Umständen ziehen sie folgendes Fazit:

*„Die Schüler*innen der Berufsbildenden Schulen und uns durchführende Künstler*innen einte so die Gemeinsamkeit, in prekären Verhältnissen lebend agieren zu müssen. Beiden Personengruppen lastet ebenso der defizitäre Blick des sich ‚beweisen-müssens‘ an und der Makel, nur etwas wert zu sein, wenn das eigene Sein und Tun einen gesellschaftlichen ‚Mehrwert‘ erzeugt. Die Synthese beider Ansätze – Nachhaltigkeit und künstlerisches Schaffen, BNE und kulturelle Bildung – kann nur fruchtbar sein, wenn sie als jeweils kritisches*

Korrektiv für das andere agieren darf. Und in ihrer Synthese als kritisches Korrektiv für die bestehenden Gesellschaftsverhältnisse.“

Weiterführende Informationen zu diesem Beispiel Guter Praxis

www.ueber-lebenskunst.org/schule/data/doc/UeberLebenskunstSchule.pdf

Erlebnislabor

Farbfelder und bewegter Klang

Die Informationen und Statements zu diesem Beispiel Guter Praxis basieren auf Angaben von Anna Maria Mintsi-Scholze, Gabi dan Droste, Kerstin Wiehe und Stefan Weber.

Um was geht es? Das Erlebnis- und Experimentierlabor *Farbfelder und bewegter Klang* sensibilisiert Kinder für die Natur, die natürlichen Ressourcen und Kreisläufe. In drei aufeinander aufbauenden Phasen werden Erlebnis- und Experimentierräume geschaffen. Dabei greifen Ansätze der Darstellenden und Bildenden Künste und der Klangforschung ineinander. Das lokale Umfeld der Schule wird als sinnlicher Erfahrungsraum aktiv einbezogen. Im Rahmen des Schulunterrichtes nehmen die Kinder zunächst an einem einführenden ‚Farbenlabor‘ teil. Dort erlernen sie die traditionsreiche Kulturtechnik der Gewinnung von Naturfarben aus Färberpflanzen kennen. Sie erfahren, wie sie natürliche und umweltschonende Farben aus Blättern, Wurzeln, Blüten und Beeren gewinnen können. Die künstlerische Anwendung ihrer selbst hergestellten Naturfarben erfolgt anschließend – auf freiwilliger Basis – im Ganztagsbereich der Schule. In dieser Intensivphase erkunden die Kinder das Thema ‚Farbfelder‘ in der Kunstgeschichte und entdecken bei einem ‚Klangfeld-Spaziergang‘ sinnlich ihre Schulumgebung. Sie halten die Klänge und Eindrücke zeichnerisch fest und interpretieren diese mit ihren Stimmen und Körpern. Das gesammelte Wissen und die Erfahrungen aus der Einführungs- und Vertiefungsphase münden in eine abschließende Präsentation – einer selbstentwickelten Performance vor Eltern, Freunden, Lehrkräften und Mitschüler*innen.

Wer wird angesprochen? Das Angebot wurde bislang mit Schüler*innen aus den jahrgangsübergreifenden Klassen 1 und 2 einer Grundschule sowie deren Lehrenden bzw. Erziehenden durchgeführt.

Wer steckt dahinter? Initiatorinnen sind Gabi dan Droste (Theaterpädagogin, Regisseurin) und Anna Maria Mintsi-Scholze (Kunsttherapeutin, BNE-Referentin, sevengardens-Netzwerkerin) unter der Trägerschaft von Kulturkontakte e.V. An der Konzeption und Umsetzung waren zudem die Musikpädagogin Kerstin Wiehe und der Künstler und Geigenbauer Stefan Weber beteiligt.



Wann und wo findet es statt? Das erste Projekt dieser Art startete im September und November 2019 mit fünf Klassen an einer Berliner Grundschule. Als Lernumfeld wurden neben der Schule die umgebende Stadtnatur, der Kiez und eine Kirche als Erfahrungsraum einbezogen.

Wie wird es finanziert? Die Kosten trug der Bundesverband Freie Darstellende Künste im Rahmen des Programms „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

Was kennzeichnet dieses Beispiel als *Gute Praxis* an der Schnittstelle von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Lernen mit Kopf, Herz und Hand: Im ‚Farbenlabor‘ nähern sich die Kinder ästhetisch spielerisch dem – bereits in großen Teilen verlorengegangenen – historischen Wissen über sogenannte ‚Färberpflanzen‘. Der Einstieg in die Thematik rund um die Kulturtechnik der Farbengewinnung aus Pflanzen erfolgt über einen von den Projektverantwortlichen entwickelten Sinnesparcours. Die Kinder erforschen die Pflanzen durch Sinneswahrnehmung und Beobachtung: Welche Farbe hat die Pflanze? Wie fühlt sich die Pflanze an, wie riecht sie? Die Sensibilisierung des Hörens erfolgt durch das Entdecken und Explorieren von Klängen durch Material wie Papier, „Lauschen in die Natur“ sowie anhand selbstgebauter Instrumente, die die Kinder miteinander zum Klingen bringen.

Die Schulung der Sinneswahrnehmung hat – so die Erfahrung der Projektverantwortlichen – mittelbar auch Auswirkungen auf das Sozialverhalten der Kinder:

„Die Unruhe, die das Leben der Kinder im häuslichen Umfeld und auch in der Schule prägt und die zu einem beobachtbaren, abwertenden und schnell aggressiven Verhalten führt, kann durch unseren Projektansatz unterbrochen bzw. aufgebrochen werden. Das Hören lernen und damit auch Zu-hören und Aufeinander-hören, aber auch die Schulung von Wahrnehmung im Allgemeinen und im Speziellen, bewirkt so eine erlebbare Veränderung im Sozialverhalten der Kinder.“

Kompetenzerwerb durch Erfahrung und Selbermachen: Die Schüler*innen setzen sich mit der fast vergessenen Kulturtechnik der Farben-

gewinnung aus Färberpflanzen auseinander. Färberpflanzen bieten ein unerschöpfliches Spektrum an Farben. Schon das Sammeln und Untersuchen der Pflanzen ist eine sinnliche Erfahrung, die den Blick für die Vielfalt der Natur schärft. Das Malen mit Naturfarben oder das Färben von Textilien mit Pflanzen ist zudem eine umweltfreundliche, aber auch kreative Praxis, Farben ganz ohne giftige Chemie einfach und kostengünstig herzustellen. Beim Experimentieren lernen die Kinder zudem den Umgang mit unterschiedlichen Arbeitsmaterialien sowie chemische und biologische Grundkenntnisse. Gleichzeitig werden mithilfe des Farbenlabors Themen wie die Kultur des Selbermachens, der Erhalt der biologischen Vielfalt, ökologische Kreisläufe und die Idee naturnaher Bewirtschaftung praktisch erlebbar gemacht. So erwerben die Kinder einen Schatz aus Wissen und Fertigkeiten, den sie mit in ihre Alltagspraxis nehmen und als ‚Expert*innen‘ an andere weitergeben können.

„Das Bildungsvorhaben ist prädestiniert für die Entwicklung eines jahrgangs- und fächerübergreifendes Lernangebotes. Es lässt sich an Lehrinhalte verschiedener Fächer andocken und diese auch kombinieren. Auch können weiterhin die bereits herangewachsenen Farbenexperten ihre Fähigkeiten weitergeben.“

Inspiration aus der Kunstgeschichte: Ausgestattet mit einer praktisch anwendbaren Fachexpertise im Herstellen von Naturfarben aus Pflanzen starten die Kinder nach dem Farbenlabor in die kreative Umsetzungsphase. Hier erproben sie, wie sie die selbst gewonnene Farbenvielfalt in einem künstlerischen Prozess anwenden können. Inspiriert durch die Farben und Formsprachen bekannter Künstler*innen wie Claude Boutet, Christo und Jeanne-Claude, Paul Klee oder Mark Rothko setzen sie ihre Farbexperimente künstlerisch um.

Interdisziplinärer Methodeneinsatz mit Blick auf die eigene Handlungsfähigkeit: Das Projekt integriert sowohl künstlerisch-ästhetische als auch Methoden des Forschens und Experimentierens. Durch die Verknüpfung verschiedener künstlerischer Tätigkeiten (Bildende Kunst, Musik und Darstellende Kunst) und das Einbeziehen des lokalen Umfeldes (Kiez, Schule und Stadtnatur) in alle drei Projektabschnitte wechseln die Einheiten zwischen aktiven und kontemplativen Phasen. Dabei wird ein dialogischer und prozessorientierter Ansatz verfolgt. Die Kinder werden zum eigenen Tun und Ausprobieren ermuntert und ihrer Selbstwirksamkeit bestärkt. Gleichzeitig

wird über das Experiment und im Feedback mit den Workshoptrainer*innen die Persönlichkeitsentwicklung, die Sozialkompetenz und Beurteilungsfähigkeit dem eigenen Schaffen gegenüber befördert.

Synergetische Zusammenführung künstlerisch-ästhetischer und ökologischer Fragestellungen: Durch Methoden der ästhetischen Praxis und der sinnlich-emotionalen Handlungsorientierung kombinieren die Projektverantwortlichen das Entdecken und Erlernen einer alten Kulturtechnik (Färben mit Pflanzen) sowie experimentelle Klangexperimente mit dem Thema Ressourcenschutz. Damit einher geht die Sensibilisierung für einen wertschätzenden, respektvollen und achtsamen Umgang mit der Natur. Insbesondere durch den Akt des Selbermachens erfahren die Kinder, dass es kreative und umweltschonende Handlungsalternativen zu gängigen Konsummustern gibt, bei denen sich gleichzeitig die Vielfalt der Natur entdecken lässt.

Weiterführende Informationen zu diesem Beispiel Guter Praxis

www.mintsi.de, www.jungesfeld.de, www.gabidandroste.de,
www.kulturkontakte.de, www.kultkom.de



Natur-Klang-Parcours

Im Vielklang mit der Natur

Die Informationen und Statements zu diesem Beispiel Guter Praxis basieren auf den Angaben von Ursula Wendeberg.

Um was geht es? Die *Vielklang*-Veranstaltungen „Auf dem Klangteppich der Wildnis durch die deutschen Nationalparks“ ermöglichen eine Naturerfahrung, die sich der Akustik bedient. Im Fokus dieses Musik- und Umweltbildungsprojektes steht die Sensibilisierung des Gehörs für natürliche Klänge. Deren wohltuende Eigenschaften entwickeln bei den Hörenden eine Empathie für die Natur, gepaart mit der Motivation, diese zu schützen. Parallel lernen die Teilnehmenden die Nationalparks, deren Auftrag und Angebote kennen. Die Veranstaltungen gliedern sich hierzu in je drei Programmteile: Natur-Klang-Parcours, Viel-Klang-Konzert und die abschließende Weitergabe des Projekts an eine*n lokale*n Künstler*in. Im Natur-Klang-Parcours lauschen die Teilnehmenden zunächst an 16 Hörstationen der Naturkulisse eines Nationalparks und erhalten Informationen über das Schutzgebiet. Anschließend vertonen sie eigenständig die Naturklänge anhand bereitgestellter Instrumente oder Naturmaterialien. Dabei ahmen sie entweder das Gehörte nach oder drücken die eigene Stimmung aus, die beim Streifzug durch den Nationalpark innerlich entstanden ist. In einer nächsten Station bereisen die Teilnehmenden noch vier weitere Nationalparks mit ihren Ohren. Der Parcours endet in einer gemeinsamen Reflexion und lädt zu einem abendlichen, öffentlichen Viel-Klang-Konzert mit eigens für die Parks komponierten Musikstücken, gepaart mit eingespielten Naturstimmen, ein.

Wer wird angesprochen? Zielgruppe sind Nationalpark-Besucher*innen, Schüler*innen der Nationalpark-Partnerschulen sowie Menschen, die sich für Natur, Kultur und Technik begeistern. Pro Veranstaltungstag im Natur-Klang-Parcours werden ca. 100 Personen erreicht, je Konzert rund 200.

Wer steckt dahinter? Das *Vielklang*-Konzept stammt von dem freischaffenden Künstlerpaar Frank (Musiker, Komponist, Tontechniker, Fieldrecorder, Psychologe) und Ursula Wendeberg (Historikerin, Politologin, Pädagogin in der Erwachsenenbildung). Bei der Umsetzung kooperieren sie mit den Nationalpark-Verwaltungen, Ranger*innen sowie lokalen Künstler*innen.

Wann und wo findet es statt? Der *Vielklang* tourt von 2020 bis 2021 durch mindestens 12 der 16 deutschen Nationalparks. Bei den ein- bis zweitägigen Aufenthalten in jedem Park erfolgen in der Regel je drei Durchläufe des Natur-Klang-Parcours. Stets wird auch ein Viel-Klang-Konzert aufgeführt.

Wie wird es finanziert? Die Initialkosten stammen aus Eigenmitteln. Die Refinanzierung erfolgt aus Gagen der Nationalparks und CD-Verkäufen.

Was kennzeichnet dieses Beispiel als *Gute Praxis* an der Schnittstelle von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Wahl einer Lernumgebung mit vielfältigem Potenzial: Die Projektverantwortlichen greifen in ihrem Angebot die Idee der Nationalparks als Schutzgebiete bzw. Orte zur „Bewahrung von ursprünglichen Naturprozessen, Artenvielfalt“ aber auch der „Forschung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Kulturellen Bildung“ auf. Sie lassen die Teilnehmenden in dieser besonderen Umgebung mit eigenen Sinnen erfahren, wie es klingt, wenn man die Natur ohne menschliches Eingreifen Natur sein lässt. Mit dem von ihnen gewählten rein akustischen und musikalisch-interaktiven Zugang versprechen sich die Verantwortlichen, „die Teilnehmenden auf berührende Weise mit Natur in Kontakt zu bringen und sie nachhaltig für deren Bewahrung zu sensibilisieren“.

Etwas „Bleibendes“ hinterlassen, das zur Fortsetzung und Neuinterpretation animiert: Schon seit seiner Entstehung folgt das Konzept des *Vielklangs* dem natürlichen Verlauf des Werdens, Seins und Vergehens. Nach einem zweijährigen vorbereitenden intensiven Fieldrecording (*Werden*) und der Durchführung in den Nationalparks (*Sein*) wird das Projekt im Rahmen des abschließenden Viel-Klang-Konzertes in die örtlichen Hände zur Weiterführung bzw. Neuinterpretation übergeben (*Vergehen*). Im Viel-Klang-Konzert spielt Frank Wendeborg 16 selbst komponierte Titel, von denen jeder einem Nationalpark gewidmet ist und dessen Originalnaturstimmen enthält. Am Ende des Konzerts wird der über die gesamte Veranstaltung hinweg erlebbar gewordene *Vielklang* der Natur an eine*n lokale*n Künstler*in weitergereicht. Diese Übergabe ist verbunden mit dem Auftrag, das Thema völlig

frei in der eigenen Kunstrichtung fortzuführen und das Ergebnis ein Jahr später am gleichen Ort vorzustellen.

Vertiefung des Bewusstseins durch Interaktion und Teilhabe: Auch im Rahmen der Parcours entstehen – mit jeder Veranstaltung weitere neue – Geräusch-Konzerte aller Nationalparks, an denen die Teilnehmenden durch die Kompositionen und Aufzeichnungen ihrer Interpretation des Gehörten selbst mitwirken. Für die Verantwortlichen ist diese Form der Teilhabe und Interaktion ein wesentlicher Bestandteil des Konzeptes:

„Der Vielklang ermöglicht ein tieferes Bewusstsein von Natur, das durch Momente der inneren Kontemplation und gleichzeitig in Gemeinschaft mit anderen Menschen eine hohe Intensität und eindruckliche Nachhaltigkeit erfährt. Er hinterlässt Empfindungen wie Motivation, Tatkraft zur Veränderung, Eingebundensein in Gemeinschaft, Wertschätzung und Spaß. Es besteht nicht nur per verbalem Dialog die Möglichkeit zum Austausch, sondern z.B. auch per Kommunikation über Musik und Klänge.“

Interdisziplinäre Wissens- und Kompetenzvermittlung: Den Teilnehmenden werden im Rahmen der Veranstaltung Wissen und Fertigkeiten unterschiedlichster Disziplinen zuteil, die sie zu großer Wahrscheinlichkeit im Vorfeld nicht miteinander in Verbindung gebracht hätten. Die Vermittlung von Faktenwissen zur Natur und den Nationalparks wird gepaart mit einer niedrigschwelligen Einführung in die Kunst des Komponierens und Musizierens – ein „unkonventionelles neuartiges Setting“, so die Verantwortlichen. Diese sinnesbezogene und Emotionen ansprechende Herangehensweise an mitunter komplexe Sachverhalte des Naturschutzes zählt auf eine „nachhaltige Würdigung von Natur“ ein.

Verzahnung von Kultureller Bildung und BNE: Die Inspiration menschgemachter Musik an den Klängen der Natur hat eine weit zurückliegende Tradition. *Vielklang* knüpft genau hier an. Durch die Synthese von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung in diesem „Musik- und (!) Umweltbildungsprojekt“ soll ein emotionaler Zugang zur Natur erleichtert und damit die Grundlage für ein verändertes Handeln bewirkt werden, das auf eine „erhöhte nachhaltige Würdigung von Natur abzielt“.

Weiterführende Informationen zu diesem Beispiel Guter Praxis

www.im-vielklang-mit-der-natur.de



Orte zum Selbst-Lernen

Remida – das kreative Recycling Centro

Die Informationen und Statements zu diesem Beispiel Guter Praxis basieren auf den Angaben von Susanne Günsch.

Um was geht es? Das Konzept der *Remida* als „kreatives Recycling Centro“ fußt auf der sogenannten Reggio-Pädagogik. Es handelt sich hierbei um eine Bildungsphilosophie, welche die Ästhetische Bildung als Weg der Auseinandersetzung mit der Welt sieht und diese mit Kreativität und Nachhaltigkeit verknüpft. Die *Remida* ist einerseits ein Ort der Materialvermittlung zwischen zumeist Gewerbebetrieben und Bildungs-/Kultureinrichtungen. Sie hat aber auch eine hohe Relevanz als Wahrnehmungs- und Bildungsort. Menschen, die in die *Remida* kommen, um sich ausranierte Materialien von Betrieben aus Industrie, Handel, Handwerk etc. für ihre Kunst- und Kulturprojekte auszusuchen, kommen unmittelbar mit Themen wie Re- und Upcycling, Konsumverhalten und Ressourcenbewusstsein in Berührung. In der besonderen Umgebung des Centro, in dem die Materialien „wie kostbare Schätze anregend präsentiert“ werden, entwickeln sich häufig Gespräche „über den Ausdruck der Dinge“. Diese münden wiederum in persönliche Erkenntnisse über ein nachhaltiges Verhalten. Auf Nachfrage werden auch explizite Workshops zu Ästhetischer Bildung, Raumgestaltung, Materialpräsentation, Kreativität oder der Reggio-Pädagogik durchgeführt. Eine integrierte Ausstellung über reggianische Projektarbeiten mache zudem „den dialogischen und partizipatorischen Ansatz dieser Pädagogik deutlich“ und rege „zum Philosophieren mit den Kindern an“.

Wer wird angesprochen? Über die Kitas, Schulen und Kulturprojekte wurden über die Zeit geschätzt 100.000 Menschen erreicht. Das sind Pädagog*innen und Künstler*innen einerseits sowie andererseits Menschen (jeden Alters), die mit den Angeboten und Materialien der *Remida* über verschiedenste Wege in persönlichen Kontakt gekommen sind.

Wer steckt dahinter? *Remida e. V.*, gegründet von Susanne Günsch, hat die *Remida* nach dem Vorbild des Konzepts der italienischen Stadt Reggio Emilia entwickelt. Es bestehen Kooperationen u. a. mit der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung und der Hamburger LAG Kinder- und Jugendkultur.

Wann und wo findet es statt? Die *Remida* in Hamburg existiert seit dem Jahr 2007 und befindet sich in einem ehemaligen Ladenlokal.

Wie wird es finanziert? Die *Remida* wird ehrenamtlich organisiert und vornehmlich durch Förderer (Kita-/Schulträger, Verbände etc.) und Spenden finanziert. Nutzende Einrichtungen zahlen – entsprechend ihrer Größe – einen Jahresbeitrag und können sich dafür regelmäßig Materialien aussuchen.

Was kennzeichnet dieses Beispiel als *Gute Praxis* an der Schnittstelle von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Inspiration aus fremden Ländern: Die Idee zur Gründung der *Remida* in Hamburg fußt auf den Erfahrungen, welche die Projektinitiatorin auf einem einwöchigen Workshop in der italienischen Stadt Reggio Emilia sammeln durfte. Seit mehreren Jahrzehnten beschäftigt sie sich bereits mit dem Bildungsverständnis der Reggio-Pädagogik, an der stets auch Künstler*innen beteiligt sind:

„Auf diese Verbindung geht auch die Idee der Remida zurück. Der Weg zu den Materialien geht über die Schönheit, Kreativität, danach kommt die Nachhaltigkeit. Wenn diese praktische Verbindung wahrgenommen und erlebt werden konnte, entstanden sehr innovative Projekte.“

Mehr als Material: Wenn Besucher*innen mit der Intention in die *Remida* kommen, mehr über die Idee und die Hintergründe des Angebotes zu erfahren, haben sie die Möglichkeit, sich dem Konzept in Einführungsworkshops zu nähern. Dabei erhalten sie u. a. auch Zeit, sich mit den Materialien intensiv auseinanderzusetzen und sich auf ein sinnliches Erleben sowie den Aufforderungscharakter des Materials einzulassen:

„Konkretes Material, Platz, eine Stunde Zeit in Einzelarbeit oder einer Kleingruppe – keine weitere Aufgabe, keine Hilfsmittel. Da durchlaufen die Teilnehmenden Phasen der Expansion und Begeisterung, des Stillstands oder Langeweile sowie der Überwindung.“

Wahrnehmen und Erleben: Um ein eigenes Nachdenken nicht durch vor-schnelle Antworten zu verhindern, liegt der Fokus auf dem eigenen Forschen.

„Es geht darum, über das Materialangebot hinaus die Verknüpfung zur Reggio-Pädagogik, der ästhetischen Bildung sowie der Nachhaltigkeit bzw. BNE spürbar zu machen. Die eigenen Wahrnehmungen und das eigene Erleben haben Folgen in der Handlungsweise.“

Blickwinkel verändern: Der Einfluss der Reggio-Pädagogik zeigt sich darin, dass es den Projektverantwortlichen nicht primär um die Verwendung von Abfallmaterialien geht, sondern um einen anderen Blickwinkel, der hierdurch eingenommen wird.

„Die Materialien sind wie kostbare Schätze anregend präsentiert. Die sprechen und wirken für sich. Diese Dinge durch die eigenen Ideen zu recyceln, ihnen abseits von Bastelanregungen eine neue Form und Ausdruck zu geben ist die Botschaft der Remida – im Abgang kommt dann das Bewusstsein für (begrenzte) Rohstoffe, die Wegwerfmentalität, das energieaufwändige konventionelle Recycling, den Müll durch das eigene Konsumverhalten.“

Ein „poetischer Flirt“: Die Annäherung des Menschen an die Natur beinhaltet auch, so die Sichtweise in der *Remida*, sich den Dingen zu nähern, die durch menschliche Modifikation entstanden sind. Dies könne wiederum zu einer neuen Betrachtungsweise der Kultur(en) des Umgangs mit den Dingen führen. Häufig entstehen beim praktischen Forschen und im gemeinsamen Diskurs hierüber viele neue Erkenntnisse.

Kunst und Kultur als „Zugangsweg“: Wenn die *Remida* mit der Aussage „Die Schönheit des Abfalls“ spielt, dann will sie gewöhnliche Denkmuster sprengen, die Abfall mit dreckigem, stinkenden Müll gleichsetzen. Sie wählt bewusst den Weg über die Begeisterung für die Schönheit von – für einen bestimmten Bereich nicht mehr verwertbaren – Materialien, um die Menschen zu einem nachhaltigeren Handeln zu bewegen. Zentraler Punkt, der kulturelle Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung auf gewisse Weise eint, ist die Entwicklung bzw. Bestärkung der „Fähigkeit, sich auf Neues und Unbekanntes einzulassen und eigene Herangehensweisen zu entwickeln“.

Lernen auf Augenhöhe: Die Akteur*innen in der *Remida* erleben, dass „Bildung sehr häufig im Dialog mit Besucher*innen unterschiedlichster Bereiche“ stattfindet und fördern dies als inspirierenden Austausch.

*„Künstler*innen haben eine andere Perspektive auf die Dinge als Pädagog*innen. Und wenn Studierende des ‚Kunstanalogen Coachings‘ die Remida*

aufsuchen, entspinnen sich noch mal andere Themen. Es ist Lernen auf Augenhöhe.“

Anregung zur Nachahmung: Der Verein Remida e. V. unterstützt mit seiner langjährigen Erfahrung Nachfolgeprojekte in ganz Deutschland. Er berät sie und lässt sie an den eignen Erfahrungen teilhaben. Auf diese Weise entsteht einerseits ein breites Netzwerk. Andererseits wird so das Konzept der *Remida* – in unterschiedlichen Ausprägungen – auch in anderen Teilen der Bundesrepublik zugänglich. Es findet sich beispielsweise im benachbarten Niedersachsen mit der *Netzwerkstatt einfallsreich* der Kunstschule Kunst-Werk e.V. ein ähnliches Projekt. Dort wird seit 2013 – angelehnt an die Reggio-Pädagogik – durch die Verbindung von Materialsammlung, Netzwerk und Werkstatt, das selbstständige und experimentelle Lernen in Kitas und Schulen nachhaltig gefördert und dabei ein ressourcen- und wertebewusster Umgang mit Material vermittelt.

Weiterführende Informationen zu diesem Beispiel Guter Praxis

www.remida.de; netzwerkstatt-einfallsreich.de

Festival SAVE THE WORLD – YOUNG PLANET

Die Informationen und Statements zu diesem Beispiel Guter Praxis basieren auf den Angaben von Angela Merl und Nicola Bramkamp.

Um was geht es? Die „Art meets Science“-Initiative *SAVE THE WORLD* etablierte sich in den Jahren 2014 bis 2017 als Festival, das globale Themen wie den Klimawandel für ein breites Publikum sinnlich erfahrbar macht. Mit dem Selbstverständnis eines „künstlerischen Vermittlungsformats“ wurden globale Zukunftsfragen gemeinsam mit Akteur*innen aus Kunst, Wissenschaft und Politik in Szene gesetzt. Während die Wissenschaft die Expertise einbringt, sind die mitwirkenden Künstler*innen mit der performativen Umsetzung betraut. Nach diesem Prinzip erarbeitet *SAVE THE WORLD* bis heute Projekte, die für die globalen Nachhaltigkeitsziele (SDGs) sensibilisieren sollen. Mit dem „Education“-Format *YOUNG PLANET* wurde 2016 eine eigenständige interaktive Plattform für Kinder und Jugendliche entwickelt, bei der durch spielerisches Mitgestalten neue Zukunftsvisionen entstehen. Gemeinsam mit den „Art meets Science“-Teams werden Beiträge erarbeitet, die sie nach einer längeren Forschungs- und Probenphase einem Publikum präsentieren. In einer interdisziplinären Wissensshow entstehen so unterschiedlichste Formate: Theaterstücke, Lieder, Kunstinstallationen etc. Die Teilnehmenden werden zu Klimabotschafter*innen, kreativen Architekt*innen, Fair-Fashion-Designer*innen, erfinden sprechende Roboter oder Climate Astronauts. Spielerisch, kreativ aber vor allem auch wissenschaftlich fundiert entdecken sie gemeinsam mit ihrem Publikum, wie wir unsere Welt ein bisschen besser machen können.

Wer wird angesprochen? *SAVE THE WORLD* adressiert sowohl Fachpublikum als auch die breite Öffentlichkeit mit seinen Formaten, während *YOUNG PLANET* sich auf Kinder und Jugendliche im schulischen und außerschulischen Kontext im Alter von fünf bis 19 Jahren konzentriert.

Wer steckt dahinter? Im Verein *SAVE THE WORLD* e. V. verantworten die Künstlerische Leitung Nicola Bramkamp und, für *YOUNG PLANET*, Angela Merl. Sie arbeiten zusammen mit Expert*innen von Wissenschaftseinrichtungen, Forschungszentren, NGOs und den Vereinten Nationen sowie Künstler*innen aller Genres.



Wann und wo findet es statt? *SAVE THE WORLD* nutzte bis 2018 u. a. die Theaterwerkstätten, Prohebühnen und Spielstätten des Theater Bonn. Aktuell finden Projekte und Veranstaltungen in unterschiedlichen Räumen und Kontexten (Konferenzen, in Wissenschaftsinstitutionen, virtuell etc.) national und international statt.

Wie wird es finanziert? Die Finanzierung der vier Festivals erfolgte durch den Bund und das Schauspiel Bonn. Heute finanziert sich der Verein durch Aufträge für theatrale, interaktive, crossmediale, partizipative Formate.

Was kennzeichnet dieses Beispiel als *Gute Praxis* an der Schnittstelle von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Kunst und Wissenschaft in einem Boot: Die Verantwortlichen nehmen sich der Herausforderung an, Wissenschaftler*innen und Künstler*innen auf Augenhöhe zusammenarbeiten zu lassen – wohl wissend, dass es Zeit braucht, bis sie ihre unterschiedlichen Sprachen und Herangehensweisen gegenseitig verstehen. Während die Wissenschaftler*innen ihre fachbezogene Expertise einbringen, bereichern die Künstler*innen die Projekte mit ihren performativen Qualifikationen. So entsteht ein gegenseitiger und gemeinsamer Wissenstransfer, der wiederum ein breiteres Publikum erreicht, da abstraktes Wissen erfahrbarer wird.

Im Rahmen der Ausgaben von *YOUNG PLANET* haben z. B. Expert*innen namhafter Institutionen spezifische wissenschaftliche Themen den Teilnehmer*innen in Workshops nahegebracht. Die neugewonnene wissenschaftliche Expertise wurde in Zusammenarbeit mit den Künstler*innen in der Gruppe diskutiert und gemeinsam in eine künstlerische, ästhetische Form übertragen, die den Ideen der Teilnehmenden entspricht. Jugendliche lernten so, Wissen zu verarbeiten und in ihre eigene ästhetische Sprache zu übersetzen.

Künstlerisches (er-)forschen: Die voranstehend erläuterte Umsetzung von Wissen in die eigene ästhetische Sprache titulieren die Verantwortlichen als eine Methode der „künstlerischen Forschung“, die sich dadurch kennzeichne, dass sie „spontan, spielerisch, interaktiv, gemeinsam“ erfolgt. Die Teilnehmenden lassen sich vom wissenschaftlichen Input und Material in-

spirieren und bewegen sich in einem interpretativen Freiraum, bei dem sie auch das Aushalten einer gewissen Ergebnisoffenheit kennenlernen. Dieser ergebnisoffene Lernprozess ermögliche den Teilnehmenden eine persönliche Auseinandersetzung und Befragung des Themas:

„In neuen ästhetischen Handlungsräumen können sie sich ausprobieren, ihre Ideen und Gedanken auf die Bühne bringen. In Modellen, Skulpturen, Prints, Musik, Hörspielen, Filmen und vielen anderen Formen werden sie künstlerisch aktiv und die Inhalte sichtbar.“

SDGs im Fokus: Je nach Projekt stehen unterschiedliche Sustainable Development Goals (SDGs) im Fokus, denen sich die Teilnehmenden anhand von Themenbeispielen handlungsorientiert annähern. So wird beim Ziel „Maßnahmen zum Klimaschutz“ Musik zum klimafreundlichen „Treibstoff“:

*„Junge Klimaforscher*innen sind zu Gast beim Klimasekretariat der Vereinten Nationen und erforschen den Zusammenhang zwischen Mobilität und globaler Erderwärmung. Musik dient hier als Treibstoff den CO₂-Ausstoß auf null zu setzen und mit einem gemeinsam geschriebenen Lied um die Welt zu reisen.“*

Empathie als Schlüssel: YOUNG PLANET will durch persönliche, ästhetische und wissenschaftliche Expertise nachhaltiges Wissen vermitteln und die Teilnehmer*innen zum nachhaltigen Handeln anregen. Dabei folgen die Verantwortlichen dem Leitsatz „From empathy to action“. In Formaten mit sinnlicher Teilhabe erfolgt eine gleichsam ökologisch-konsumkritische als auch ästhetisch-künstlerische Auseinandersetzung mit den SDGs, bei der die Teilnehmenden empathisch eingebunden werden:

„Erst wenn wir Dinge spüren und erleben, ändern wir unser Verhalten und unsere Sicht auf die Welt. Unser Slogan: FROM EMPATHY TO ACTION ist der Schlüssel für diesen Ansatz. Durch Synergie und Wechselwirkung entsteht so ein positiver Zugang zu ansonsten abstrakten und komplexen Themen wie Klimawandel etc.“

Narrative finden: YOUNG PLANET versteht sich als „offener Prozess“, in dem kein bestimmtes Narrativ vorgegeben wird. Den Verantwortlichen ist daran gelegen, dass die jungen Menschen sich Themen einer Nachhaltigen Entwicklung authentisch nähern und dabei eigene Narrative finden. Einzig die Überzeugung, dass Menschen durch ein sinnliches, künstlerisches Er-

lebnis einen kathartischen Prozess durchlaufen, leitet die Akteur*innen von *YOUNG PLANET* in der Ausrichtung ihrer Projekte.

Weiterführende Informationen zu diesem Beispiel Guter Praxis

www.savetheworld.de



Adventuregame

Serena Supergreen und der abgebrochene Flügel

Die Informationen und Statements zu diesem Beispiel Guter Praxis basieren auf den Angaben von Dr. Pia Spangenberg.

Um was geht es? Im Point-and-Click-Adventure „Serena Supergreen“ wird die Kulturtechnik des Spiels in Gestalt des mediengeprägten Computerspiels genutzt, um anhand einer lebensnahen Abenteuergeschichte das Arbeitsfeld der Erneuerbaren Energien für junge Menschen erfahrbar zu machen. Während die Bedeutung Erneuerbarer Energien weitläufig bekannt ist, werden die dahinterstehenden technischen Aspekte oft erst im Rahmen beruflicher Spezialisierungen vertieft. Das Spiel ist darauf ausgerichtet, jungen Menschen schon frühzeitig berufliche Tätigkeiten mit Bezug zu Erneuerbaren Energien näherzubringen. Zum anderen nimmt das Thema ‚Gendergerechtigkeit‘ einen hohen Stellenwert ein. Denn das Spiel will vor allem das Interesse von Mädchen für technische Ausbildungsberufe im Arbeitsfeld der Erneuerbaren Energien stärken. Das sogenannte ‚Serious Game‘ legt daher besonderes Augenmerk darauf, die Selbstwirksamkeit besonders von Mädchen im Lösen technischer Aufgaben zu fördern. So bietet das Spiel auf zwei Wegen Transferleistungen für die individuelle Berufsorientierung: Durch die Auseinandersetzung mit technischen Aufgaben und indem die Gamer*innen die Rolle der Hauptfigur – das Mädchen Serena – spielen, die von mehrheitlich weiblichen Rollenvorbildern begleitet und unterstützt wird.

Wer wird angesprochen? Das Spiel eignet sich für Jungen und Mädchen im Alter von zwölf bis sechzehn Jahren. Die Entwicklung des Spiels wurde vor allem an den Bedürfnissen von Mädchen ausgerichtet.

Wer steckt dahinter? Das Computerspiel wurde im Forschungsverbund mit Beteiligten aus den Bereichen Psychologie, Berufspädagogik, BNE und Game Design entwickelt. Verbundpartner waren die Technische Universität Berlin, die Technische Universität Dresden, der Wissenschaftsladen Bonn e. V. sowie das Game Studio „The Good Evil“ GmbH unter der Leitung von Dr. Pia Spangenberg (TU Berlin).

Wann und wo findet es statt? Das Spiel kann individuell zuhause, im Schulunterricht oder in der außerschulischen Berufsorientierung eingesetzt

und hierfür kostenlos, samt Unterrichtsmaterialien, bezogen werden. Aktuell wird es im Rahmen einer Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit in der Berufsberatung eingesetzt, die über eine Million Jugendliche deutschlandweit erreicht.

Wie wird es finanziert? Die Finanzierung erfolgte über das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Forschungsprojekte *Serena* und *MitEffekt* mit einer Laufzeit von 3,5 Jahren (2015–2019).

Was kennzeichnet dieses Beispiel als *Gute Praxis* an der Schnittstelle von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Inter- und transdisziplinäre Spielentwicklung: Besonderes Merkmal des Forschungsprojektes, auf dem das Serious Game „Serena Supergreen“ gründet, ist die inter- und transdisziplinäre Zusammensetzung des Entwicklerteams, die sich auch in der Herangehensweise der Spielentwicklung widerspiegelt. Es werden Kompetenzen der gendersensiblen Berufsorientierung und Pädagogik mit denen der Lernpsychologie und Didaktik sowie der Gamekonzeption und -entwicklung vereint, um ein gemeinsames methodisch-didaktisches Konzept zu erarbeiten. Mit dem Wissenschaftsladen Bonn e. V. ist darüber hinaus ein Partner im Verbund vertreten, der langjährige Erfahrung in der Bildung für nachhaltige Entwicklung vorweist. Alle Beteiligten vereint der künstlerische Anspruch, der an das Format Computerspiel als Kulturgut anzulegen ist.

Konsequente Einbindung der Zielgruppe in die Spielkonzeption: Schülerinnen mehrerer Partnerschulen sowie eine eigens dafür aufgebaute Gamerinnen-Community waren an allen Phasen der Entwicklung des Serious Games beteiligt. Durch ihren Einbezug konnten die Zwischenergebnisse fortlaufend evaluiert und angepasst werden. Schon in der ersten Phase (Analyse) wurden Befragungen und Zielgruppenworkshops durchgeführt. In der zweiten Phase (Design) folgte die Entwicklung eines methodisch-didaktischen Konzepts, um die Lernziele und Lerninhalte für das Spiel festzulegen. In der dritten Phase (Develop) wurde ein Prototyp entwickelt und an Schulen getestet, der in der vierten Phase (Implement) mithilfe von didaktischem Begleitmaterial in die Praxis implementiert wurde.

Künstlerischer Prozess als Wegbereiter: Der Ansatz, ein Computerspiel zur Förderung einer gendersensiblen Berufsorientierung im Bereich technischer Ausbildungsberufe im Arbeitsfeld Erneuerbarer Energien zu gestalten, erfordert die Bereitschaft, sich auf einen künstlerisch-ästhetischen Such- und Teamprozess im Kontext der nachhaltigen Entwicklung einzulassen.

Ein Narrativ zu Rollenbildern im Kontext von Nachhaltigkeit: Das Spiel thematisiert ein wichtiges Ziel der Globalen Nachhaltigkeitsagenda, die Geschlechtergleichheit. Die Entwicklung des Computerspiels in einem transdisziplinären Team als auch die im Spiel verankerte Botschaft, dass Mädchen technische Aufgaben erfolgreich meistern, sind Anreize für junge Menschen sich mit der Situation von Frauen im Berufsleben auseinanderzusetzen.

Das Spiel bietet somit nicht nur Transferleistungen für die individuelle Berufsorientierung durch die Auseinandersetzung mit technischen Aufgaben. Durch die Einnahme der Rolle einer weiblichen Hauptfigur, der Avatarin Serena, durchlaufen die Spieler*innen eine Geschichte, in der ihr Spielcharakter mithilfe von mehrheitlich weiblichen Rollenvorbildern zum Ziel kommt. Dabei wurde bei der Entwicklung des Spiels darauf geachtet, dass es sowohl Mädchen als auch Jungen anspricht – allerdings an den Bedürfnissen von Mädchen ausgerichtet ist.

Unabhängig davon, ob weiblicher oder männlicher Spieler, zielt das Spiel in seiner Botschaft darauf ab, „den vorhandenen rollenstereotypischen Berufsvorstellungen entgegenzuwirken“.

Adressierung des Fähigkeitsselbstkonzeptes: Die Spieler*innen erwarten verschiedenste technische Herausforderungen im Zuge der Abenteuergeschichte, zu deren Bewältigung sie wiederum unterschiedliche Feedback- und Unterstützungsquellen nutzen können, falls sie auf Schwierigkeiten stoßen. Sie lernen auf diese Weise einerseits, sich technische Aufgaben eher zuzutrauen, andererseits wird auch (praktisches) Wissen rund um die Erneuerbaren Energien vermittelt – beispielsweise wie Solarzellen miteinander verlötet werden. Um junge Menschen zur aktiven Teilhabe an politischen Entscheidungen im Zuge der Energiewende zu verhelfen, dient das Spiel mit entsprechenden didaktischen Begleitmaterialien als thematischer Einstieg.

Weiterführende Informationen zu diesem Beispiel Guter Praxis

serena.thegoodevil.com



Kulturvermittlung im Science Center WeltKulturEntdecker

Die Informationen und Statements zu diesem Beispiel Guter Praxis basieren auf den Angaben von Henrike Welpinghus, Bildungsreferentin Klimahaus® Bremerhaven.

Um was geht es? Das „WeltKulturEntdecker“-Programm ist ein Bildungsangebot des Klimahaus® Bremerhaven 8° Ost. Es zielt darauf ab, Kinder für die Bewahrung der kulturellen und biologischen Vielfalt zu sensibilisieren. Das Programm ist angelehnt an die Ausstellung „Reise“ entlang des 8. östlichen Längengrads, die die klimatischen Bedingungen an acht Reisestationen hautnah erlebbar macht. Vier dieser Stationen sind Teil des „WeltKulturEntdecker“-Programms: es geht in den Regenwald Kameruns, in die Wüste Nigers, auf die Pazifikinsel Samoa und die Nordseehallig Langeneß. Bevor die Reise für die Kinder startet, erfahren die Erzieher*innen und Lehrer*innen in einer Fortbildung, wie sie ihre Gruppe begleiten können. Zu jedem Reise-land gibt es eine Leihkiste zur Vorbereitung in der Kita oder Grundschule und einen anderthalbstündigen Workshop im Klimahaus. Die Leihkisten enthalten Materialien und eine Handreichung mit Informationen, Bastelanleitungen, Rezepten und Literaturempfehlungen. Im Klimahaus geht es auf eine Reise in das entsprechende Land. Die Kinder erleben die klimatischen Bedingungen, sehen die Landschaft und bekommen die Tiere, Menschen und Lebensweisen der Reisestation vorgestellt. Der Besuch mündet in einer gemeinsamen Aktion: Beispielsweise können sie im Workshop „Kamerun“ ein gemeinsames Regenwald-Orchester bilden und zu den Rhythmen des Waldes trommeln. Oder sie spielen anhand von theaterpädagogischen Methoden den Wechsel zwischen Ebbe und Flut nach, der auf der Hallig Langeneß das Leben der Inselbewohner*innen bestimmt. Die neu entdeckten Lebensbedingungen werden abschließend mit den eigenen verglichen und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektiert.

Wer wird angesprochen? Das Angebot richtet sich an Gruppen aus Kitas und Grundschulen im Alter von drei bis zehn Jahren. Seit der Erprobungsphase im Jahre 2013 konnten fast 350 Kinder an dem Projekt teilnehmen.

Wer steckt dahinter? Das Klimahaus entwickelte das Angebot von 2013 bis 2017 im Rahmen des Förderprogramms „Kunst und Spiele – Phantasievolle

Kulturvermittlung für Kinder“ gemeinsam mit einer Kita und Grundschule. Das „Kunst und Spiele“-Programm wurde von der Robert Bosch Stiftung gefördert und in Kooperation mit der Stiftung Brandenburger Tor durchgeführt.

Wann und wo findet es statt? Das Lernumfeld bilden einführend die Kitas bzw. Grundschulen selbst und darauf aufbauend die Ausstellungsbereiche „Niger“, „Kamerun“, „Samoa“ und „Langeneß“ der „Reise“ im Klimahaus.

Wie wird es finanziert? Seit Ende der Förderung unterstützt ein lokales Unternehmen die Fortführung des Programms im Bildungsangebot finanziell.

Was kennzeichnet dieses Beispiel als *Gute Praxis* an der Schnittstelle von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Lernen mit allen Sinnen: Die in der Ausstellung „Reise“ repräsentierten Landschaften wurden in einer aufwändigen Szenografie so aufgearbeitet, dass die Besucher*innen in die Reisestationen mit allen Sinnen eintauchen können. Tiere, Pflanzen und die Lebensweisen der Menschen, die durch die Klimazonen geprägt sind, werden mit verschiedenen medialen und authentischen Begegnungen den Reisenden (Besucher*innen) nahegebracht – so auch den Kindern des „WeltKulturEntdecker“-Programms.

Wissensvermittlung durch Handlungsorientierung: Die interaktiven Programmelemente nach dem Ausstellungsbesuch sind stets handlungsorientiert und beziehen alle Kinder der Gruppe mit ein. Sie zielen darauf ab, ihre motorischen und/oder sprachlichen Fähigkeiten weiterzuentwickeln und gleichzeitig das erworbene Faktenwissen zu festigen. Dies gelingt beispielsweise über die gemeinsame Zubereitung landestypischer Gerichte.

Wechselwirkungen aufzeigen: Die Mitarbeiter*innen des Klimahauses vermitteln den Kindern ergänzend zu den sinnesbezogenen emotionalen Eindrücken Faktenwissen über die klimatischen Bedingungen, die Landschaften, die Flora und Fauna sowie die Lebensweisen und Kulturen der Menschen vor Ort. Die Kinder erlernen, eine Verbindung zwischen der Umwelt und dem Lebensstil der Menschen herzustellen. Gleichwohl stellen sie Bezüge zur ihrer eigenen Lebenswelt her und beginnen diese zu reflektieren.

Kulturelle Teilhabe fördern: Die kulturelle Vielfalt auf dem 8. östlichen Längengrad steht im Fokus des „WeltKulturEntdecker“-Programms. Hierfür wurden Orte ausgewählt, an denen Menschen noch weitgehend traditionell und im Einklang mit der Natur leben. Genau diese Lebensweise, von der Wohnsituation über die Ernährung sowie die jeweilige Kultur aus Sprache, Musik und Tanz, Spiel und Traditionen sind Themen des Bildungsangebotes. Indem die Kinder spielerisch in diese Kulturenvielfalt eintauchen, lernen sie anzuerkennen, dass auch das ‚anders sein‘ in eigenen kulturellen Kontexten normal und wertzuschätzen ist.

Globale Zusammenhänge erfahrbar machen: Die Kinder erfahren auf ihrer Reise, wie sehr die klimatischen und landschaftlichen Bedingungen das Leben der Menschen beeinflussen:

„Die Umwelt prägt das kulturelle Leben. Sie prägt sie nicht nur: Der Mensch ist abhängig in seiner Lebensweise und Kultur von seiner Umgebung und den vorherrschenden Umweltbedingungen. Die Erkenntnis, diese durch die eigene Lebensweise zu zerstören, ist der Ausgangspunkt für die notwendigen Transformationen in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung. Insbesondere in den ausgewählten Reisestationen leben die Menschen noch im Einklang mit und von der Natur. Wie aber leben ohne Regenwald oder auf Inseln, die dem steigenden Meeresspiegel ausgesetzt sind? Wenn durch den aktuellen Lebenswandel immer mehr Lebensräume, auch für den Menschen, zerstört werden, verschwindet die kulturelle ebenso wie die biologische Vielfalt. Beides zu schützen, ist eng miteinander verbunden.“

Kooperation auf Augenhöhe: Innerhalb des „Kunst und Spiele“-Förderprogramms war die Zusammenarbeit auf Augenhöhe der Kultureinrichtung mit einem Bildungspartner ein wesentlicher Baustein. Das Klimahaus® Bremerhaven hält bis heute an dieser Maßgabe fest und arbeitet in enger Kooperation mit einer Kita aus dem städtischen Umfeld.

Fortlaufende Qualitätsprüfung: Durch Feedbackfragebögen an die Erzieher*innen sowie an die Mitarbeiter*innen des Klimahauses, die fester Bestandteil des Bildungsangebotes sind, wird es kontinuierlich mit Blick auf seine Zielsetzungen überprüft.

Erweiterung des ‚Bildungshorizontes‘: Das Klimahaus® Bremerhaven konnte sein „WeltKulturEntdecker“-Projekt über mehrere Phasen hinweg entwickeln, erproben, evaluieren und schlussendlich in ein etabliertes Bil-

dungsangebot transferieren. So gelang es, der bisweilen stark auf eine Bildung für nachhaltige Entwicklung fokussierten Einrichtung sich auch für eine Kulturelle Bildung zu öffnen und beide Ansätze zu kombinieren:

„Bereits in der Entstehung der Ausstellung wurden Expertisen aus verschiedenen Disziplinen mit einbezogen: die naturwissenschaftliche Dimension der Klimaveränderungen, genauso wie die sozialwissenschaftlichen und insbesondere kulturwissenschaftlichen Blickwinkel.“

Weiterführende Informationen zu diesem Beispiel Guter Praxis

www.klimahaus-bremerhaven.de, www.kunstundspiele.org

Mitmach-Aktion

WorldWideBlanket

Die Informationen und Statements zu diesem Beispiel Guter Praxis basieren auf den Angaben von Klemens Gieles.

Um was geht es? *WorldWideBlanket* ist ein mehrjähriges, offenes und niedrigschwelliges Mitmach-Projekt, welches das Ziel verfolgte, die Idee „nachhaltig zu leben“ breit zu kommunizieren, gemeinsam zu diskutieren und kreativ auszugestalten. Bundesweit wurden Bürgerinnen und Bürger animiert, sich an der Erstellung eines „künstlerischen Katalogs“ in Form von Bettlaken zu beteiligen. Ohne Vorgaben konnten die Mitwirkenden ihr Wissen, ihre Haltungen, Ideen und Visionen von einem nachhaltigen Leben auf den Laken spontan und künstlerisch zum Ausdruck bringen. Die Verbreitung zur Beteiligung erfolgte über gemeinschaftliche Malaktionen im Format sogenannter Open Events inner- und außerhalb Deutschlands. Die Vorgaben für die Durchführung beschränkten sich auf den ressourcenschonenden Einsatz von Arbeitsmitteln sowie eine klimafreundliche Veranstaltungsorganisation. Die aus diesen Gemeinschaftsaktionen entstandenen Bettlaken wurden anschließend zu einem 320 Meter langem *WorldWideBlanket* zusammengenäht und an mehreren Orten wie Berlin, Darmstadt, Frankfurt und Aschaffenburg ausgestellt. Am Ende der Aktion wurden die Laken in einer gemeinsamen Upcycling-Aktion weiterverwertet. Begleitet von einem kulturellen Rahmenprogramm löste sich das *WorldWideBlanket* auf diese Weise in den vielfältigen Ideen – „von Tasche über Schlafanzug bis hin zum Lampenschirm“ – der Mitwirkenden auf.

Wer wird angesprochen? Über die Mitwirkung von Multiplikator*innen aus verschiedenen Kontexten verbreitete sich die Idee des *WorldWideBlanket* schnell und fand viele Nachahmer*innen. So wurde die Aktion von vielen Menschen weitergetragen. Durch den niedrigschwelligen Ansatz konnten dabei verschiedene Alters- und Milieugruppen erreicht werden.

Wer steckt dahinter? Das Steuerungsteam hinter *WorldWideBlanket* bilden Klemens Gieles, Birgit Becker und Julia-Kim Sieber unter dem Dach der Deutschen Gesellschaft AGENDA 21 e. V.

Wann und wo findet es statt? Das Projekt startete im April 2013 in Aschaffenburg mit einem Open Event. Bis zum Jahr 2015 folgten Bemalungen



und Beschriftungen der Einzellaken, die anschließend zum *WorldWideBlanket* vernäht und ausgestellt wurden. 2017 erfolgte das Upcycling.

Wie wird es finanziert? Die Finanzierung erfolgte aus privaten Mitteln, ergänzt um Zuschüsse der Deutschen Gesellschaft AGENDA 21 e. V.

Was kennzeichnet dieses Beispiel als *Gute Praxis* an der Schnittstelle von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Niederschwelligkeit und Offenheit: Die Open Events werden zwar durch Handreichungen, Ablaufkonzepte und Presstexte beratend von den Initiator*innen begleitet, letztendlich sind die Akteur*innen jedoch frei in der Ausgestaltung der Events. Diese können an bestehende Veranstaltungen unter Beteiligung von Künstler*innen angedockt oder als eigenständige Aktionen durchgeführt werden. Auch in Bezug auf die Vermittlung von Inhalten erfolgen keine Vorgaben: Der „Bildungsprozess“ erfolgt non-formal in gemeinsamen Gesprächen der Laken-Gestalter*innen. Einzig der Leitgedanke „nachhaltig leben“ dient als Rahmung und Grundlage für einen breiten Ideen- und Gedankenaustausch der Mitwirkenden. Im Fokus der Aktion steht, dass die Menschen zusammenkommen, gemeinsam diskutieren, was „nachhaltig leben“ für sie bedeutet und wie sie dies künstlerisch auf dem Bettlaken zum Ausdruck bringen und ihre Ideen auf diese Weise weitertragen können – ganz spontan, freiwillig und ohne Leistungsdruck.

Teil eines Gesamtkunstwerks werden: Die Verantwortlichen schaffen während des mehrjährigen Projektzeitraums immer wieder Anlässe, sich an dem Gemeinschaftskunstwerk *WorldWideBlanket* zu beteiligen. Sie starten Aufrufe zur Organisation von Open Events, zur Mitgestaltung der Laken im Kontext verschiedener Veranstaltungen, zum gemeinschaftlichen Zusammennähen, zur (künstlerischen) Dokumentation, zur Beteiligung an Wanderausstellungen sowie zu Ideenwettbewerben bezüglich eines kreativen Upcyclings des *WorldWideBlanket*.

Die Projektverantwortlichen schätzen, dass sich insgesamt über 2.000 Personen mit der Organisation eigener Open Events, der Gestaltung der Laken oder durch Diskussionen an diversen Aktionsständen beteiligt haben.

Vom nachhaltigen Denken zum Handeln: Die Mitwirkenden werden mitunter angeregt, die Ideen zum Thema „nachhaltig leben“ im Zuge ihrer Beteiligung am *WorldWideBlanket* auch direkt in die Tat umzusetzen. Die Projektverantwortlichen gehen mit gutem Beispiel voran:

„Das gesamte Projekt wurde mit nachhaltigen Ausführungsprozessen und Arbeitsmitteln aus vorhandenen Beständen bestritten. Die Laken stammten aus ausgemusterten Klinik- oder Wäschereibeständen oder aus dem eigenen Fundus. Die Reisetätigkeiten und Transporte des WWB erfolgten per Bahn, Mitfahrgelegenheit oder auch per Tramptour.“

Nicht nur in Bezug auf den Transport der einzelnen Laken zur großen Vernähaktion im Rahmen des Umweltfestivals 2015 in Berlin wurde Einfallsreichtum mit Blick auf eine klimafreundliche Anreise gefordert. Auch die Wiederverwertung des entstandenen Riesenbettlakens ist – wie bereits angedeutet – von Beginn an ein großes Thema. Die Teilnehmenden werden hieran aktiv beteiligt und dürfen ihre Ideen nicht nur einbringen, sondern auch umsetzen.

Das Narrativ von der schützenden Umhüllung der Welt: Die Initiator*innen haben sich der Idee verschrieben, „nachhaltig leben“ im „kulturellen Gedächtnis zu verankern“. Das Bettlaken dient dabei nicht nur als Transportmittel von Botschaften, es hat auch nachhaltigen Symbolcharakter:

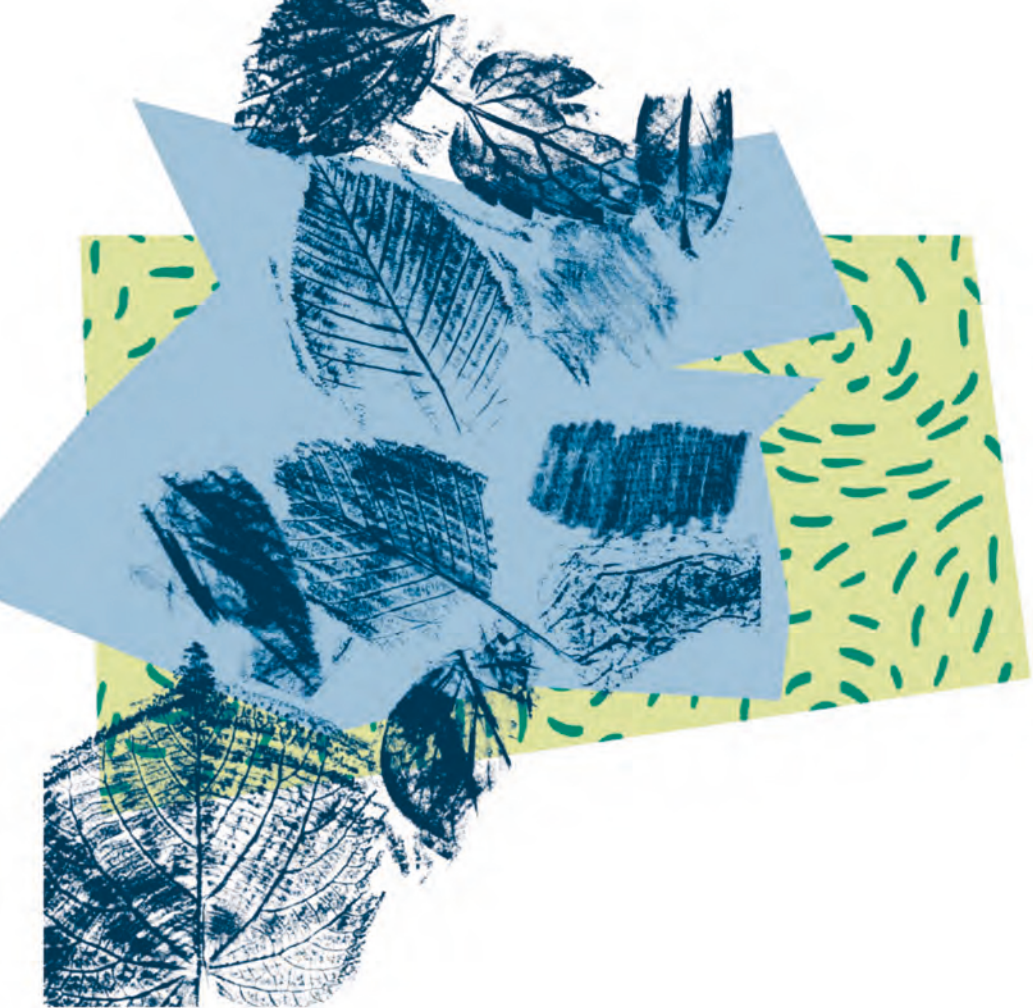
„Damit können wir locker die Medien, Politik und Wirtschaft einwickeln und was Handfestes zu Nachhaltigkeit erzählen.“

Weiterführende Informationen zu diesem Beispiel Guter Praxis

www.worldwideblanket.org

Weiter nahmen zu den Fragen zu ihrer Guten Praxis Stellung

Münchner Klimaherbst (Veranstaltungsreihe)	klimaherbst.de
Tanz- und Kulturwerkstatt Ingolstadt (Tanztheaterworkshop)	tanzwerkstatt.com
PA/SPIELkultur e. V., München (Kultur-, Natur-, Spiel-, Medienprojekte)	www.spielkultur.de
Bis es mir vom Leibe fällt e. V., Berlin (Veränderungsatelier)	bisesmirvomleibefaellet.com
vollehalle – die Klimashow, die Mut macht (Bühnenprogramm)	vollehalle.de
NetzWerkstatt einfallsreich, Hannover (Materialsammlung, Reggio-Pädagogik)	netzwerkstatt-einfallsreich.de
KunstWerkZukunft – natürlich nachhaltige Lebensstile, Bayern (Mitmach-Aktion)	www.kunstwerkzukunft.de
NATUR SCHÖPFEN. Eine wachsende Ausstellung, Oldenburg (Museumsprojekt)	Kuratorin: Insa Winkler



stimmen aus
kultur & bildung

BNE im Technikmuseum

Im Gespräch mit Lorenz Kampschulte vom Deutschen Museum, München

Dr. Lorenz Kampschulte ist Leiter der Hauptabteilung Bildung des Deutschen Museum, München. Die Schwerpunkte seiner dortigen Forschungstätigkeit liegen in der Evaluations- und Besucherforschung, dem Einsatz von (mobilen) digitalen Medien an formellen und informellen Lernorten sowie der Vermittlung eines authentischen Bildes von Wissenschaft an unterschiedliche Zielgruppen.



Herr Kampschulte, Sie sind seit etwas mehr als zwei Jahren Leiter der Bildungsabteilung am Deutschen Museum in München, dem größten Wissenschafts- und Technikmuseum der Welt. Dabei haben Sie einmal Holztechnik studiert, in Nanowissenschaften promoviert und als Koordinator am Kiel Science Outreach Campus gearbeitet. Können Sie ein persönliches Statement zum Thema Nachhaltigkeit abgeben?

Nachhaltigkeit ist für mich ein Thema, das sich tatsächlich schon länger durch mein Leben zieht, durchaus auch im beruflichen Feld. Ursprünglich habe ich Holztechnik studiert, weil ich die Idee der innovativen Nutzung des nachwachsenden Rohstoffes absolut faszinierend fand. Wobei man auch ganz klar sagen muss, dass es da eine riesige Bandbreite gibt – meine ehemaligen Kollegen arbeiten sowohl bei Firmen, die Möbel für Ikea produzieren als auch bei Holzhausherstellern, die Wände aus Holz, Schafwolle und Lehm bauen. Die Nanotechnologie hat eine andere Art von Nachhaltigkeit: Durch die winzigen Strukturen kann man mit minimalem Materialeinsatz große Effekte erreichen, etwa bei antibakteriellen Beschichtungen mit Nanosilber. Nachhaltigkeit hat so viele Ebenen: politisch, wirtschaftlich, sozial. Aber es ist auch etwas, das uns im persönlichen Alltag permanent umgibt. Ist die Edeldahldose jetzt wirklich so viel besser als die Plastikbox? Die Fragen dazu sind omnipräsent, aber die Antworten dazu schwer zu finden. Aber das ist genau das, was mich daran fasziniert: Wie kann ich zu begründeten Entscheidungen kommen? Wo bekomme ich überhaupt die Informationen her? Wie viel kann ich nachprüfen, wie viel muss ich glauben? Und wenn,

wem glaube ich? Das finde ich persönlich spannend, aber das ist auch etwas, was mir wichtig ist in unseren Angeboten am Museum zu vermitteln.

Das müssen Sie mir bitte genauer erklären. Die Beispiele aus Ihrer Biografie kommen ja, wenn ich es recht sehe, aus dem Bereich der Herstellung von Produkten. Aus der Sicht des Museums fokussieren Sie aber eher den Konsumenten, der Kaufentscheidungen trifft. Stimmt diese Gegenüberstellung?

Ich glaube das kann man gar nicht trennen, es sind verschiedene Teilbereiche des Systems Nachhaltigkeit: Durch innovative Produkte entstehen neue bzw. veränderte Bedürfnisse („durch Nanosilber kann ich Brotzeitdosen bauen, die länger frisch halten“), neue Anforderungen aus der Gesellschaft fördern die Entwicklung neuer Produkte („das schafwollgedämmte Holzhaus“). Und die politische Ebene darf man dabei auch nicht vergessen: Politik schafft viele der Rahmenbedingungen, schafft Anreize oder Hürden. Die Gesellschaft beeinflusst diese politischen Entscheidungen – durch Wahlen, durch Aktivitäten wie Fridays for Future. Im Grunde braucht es einen fundierten Überblick über das Gesamtsystem mit allen seinen Parametern.

Also, wo anfangen?

Ich empfinde gerade an einem nichtschulischen Lernort wie dem Museum die Konsumschiene als besonders niederschwellig. Zum einen kann ich so die Nachhaltigkeit an viele Themen anbinden und damit verschiedene Einstiegs- punkte schaffen. Zum anderen kann ich die Leute direkt in ihrer Lebenswelt abholen. Das hat unmittelbaren Bezug zu ihrem Alltag. Und sie können da direkt im Kleinen anfangen. Es sind ihre persönlichen Entscheidungen, die sie treffen – und die lassen sich auch unmittelbar (monetär) nachvollziehen: Welchen Kaffee kaufe ich: normalen Kaffee, weil er günstig ist? Bio-Kaffee, um die Umwelt zu schonen? Fair-Trade, um die Menschen in den Anbaure- gionen zu unterstützen? Oder sollte ich Kaffee eigentlich ganz von meiner Einkaufsliste streichen, weil der Anbau ökologisch nicht zu vertreten ist? Von diesem persönlich relevanten Startpunkt kann ich mich dann weiter ins System vorarbeiten: Was sind die Einflussfaktoren? Wer verfolgt wo welche Interessen? Wo sind politische oder gesellschaftliche Schranken? Das kann im Museum geschehen, oder außerhalb – je nach Zeit und Interesse. Wichtig ist, den Anreiz zu setzen, den Prozess zu starten.

Sie zeigen ja gerade eine Ausstellung mit dem Titel „Kosmos Kaffee“ im Deutschen Museum. Führen Sie uns in Gedanken an das Objekt, das Ihnen am liebsten ist?

Oh ja, am Thema Kaffee lässt sich das Thema Nachhaltigkeit wunderbar aufzeigen. Und in der Ausstellung wird an vielen Stellen darauf eingegangen. An einer Station kann man sich zum Beispiel sein eigenes Gütesiegel zusammenbauen: Welche Faktoren sind mir wichtig? Biologischer Anbau? Vogelschutz? Biodiversität? Faire Arbeitsbedingungen? Unterstützung von Kleinbauern? Gar nicht so einfach...

Im direkt in die Ausstellung gebauten Café kann man die verschiedenen Kaffeesorten gleich vor Ort probieren – mit ganz unterschiedlichen Zubereitungsarten. Das ist für Kaffeeliebhaber wie mich schon ein sehr schöner Ort im Museum, leider nur noch bis Ende September. Es gibt unheimlich viele tolle Orte im Museum, da ist es wirklich schwer sich zu entscheiden. Bei schönem Wetter die Sonnenuhren-Terrasse mit faszinierenden Instrumenten und einem Blick auf die Zugspitze und das gesamte Alpenpanorama. An allen andern Tagen vielleicht die Ausstellung Kraftmaschinen: Der intensive Geruch nach altem Schmieröl. Die wuchtigen Maschinen mit den vielen gusseisernen Teilen, die oft auch noch nicht nur funktional, sondern auch wunderbar verziert sind. Das Plätschern und Knarzen der Wasserräder. Die maschinenhallenartige Architektur der Gebäudehülle. Das Gesamterlebnis ist einfach packend.

Die Sinnlichkeit und den Genuss, den Sie gerade beschwören, ist uns aus der kulturellen Bildung ja sehr vertraut und wichtig. Interessant finde ich in unserem Zusammenhang Ihr Beispiel mit dem „Gütesiegel selbst zusammenbauen“, da die Besucher dabei zu Gestalten und Entscheiden werden. Wäre das ein Modell für das, was Museen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung leisten können? Vielleicht sogar das Idealmodell?

Idealmodell ist sicher etwas hoch gegriffen, aber es ist aus meiner Sicht ein guter Baustein, um die Schwierigkeiten bei Nachhaltiger Entwicklung aufzuzeigen. Die Besucherinnen und Besucher haben 16 verschiedene Optionen bzw. Bausteine, die sie in ein eigenes Kaffee-Gütesiegel einbauen können. Alle klingen irgendwie vernünftig und sinnvoll. Aber es gibt nur sechs Plätze, die belegt werden können. Also muss ich auswählen, eigene Entscheidungen treffen – basierend auf meinen Vorlieben, aber auch auf meinem Wissensstand. Das funktioniert wunderbar, um kognitive Prozesse anzuregen. Für

Schulklassen oder Gruppen kann man es zudem sehr gut nutzen, um Diskussionen zu starten. Was ist mir oder dir wichtig? Und warum?

Das heißt, Sie nutzen die Sinnlichkeit des Kaffeetrinkens als niedrigschwelligen Einstieg, um Erkenntnisprozesse freizusetzen und damit den Besucher zum verantwortungsvollen Handeln außerhalb des Museums zu bringen?

Ja!

Das Deutsche Museum betreibt Bildung im Bereich der Naturwissenschaften. Wie steht es da mit der Kulturellen Bildung? Gibt es da im Hinblick auf unser Thema Nachhaltigkeit eine Schnittstelle aus Ihrer Sicht?

Ja, absolut! Und ich denke es ist mehr als nur eine „Schnittstelle“. Aus meiner Perspektive bilden alle drei zusammen die Basis für die transnationale Zivilgesellschaft, die unsere Welt in den kommenden Jahrzehnten prägen wird. Die Bildung im Bereich (Natur-)Wissenschaften liefert die wissenschaftliche Grundlage, das Verständnis, wie Wissenschaft an sich funktioniert, die Fakten, aber auch die Frage nach der Beurteilung derselben (Stichwort „Trust“). Die Kulturelle Bildung liefert ganz andere Bausteine: Das freie Arbeiten, sich ausprobieren, soziale Erfahrungen im internationalen Umfeld zu sammeln, aber auch ein Bewusstsein für die eigene Kultur zu entwickeln. BNE liefert die Zielperspektive: Wie sieht die Lebensrealität unserer Zukunft aus? Wie beeinflusst unser Handeln heute die Zukunft? Was müssen wir/was muss ich tun, um eine lebenswerte Zukunft mitzugestalten? Das Zusammewirken der drei Felder fördert Individuen, die gleichzeitig weltweit vernetzt sind und denken, und zugleich lokal passgenaue Aktionen durchführen, weil sie in beiden Dimensionen gut sozialisiert sind. So legen wir das Fundament für eine transnationale Zivilgesellschaft, die als Ganzes über Ländergrenzen hinweg gestaltet und so die Resilienz der Gesellschaft fördert. Um das wirklich in die Praxis zu bringen haben wir aber noch einiges zu tun.

Das Interview führte, in schriftlicher Form, Ernst Wagner.

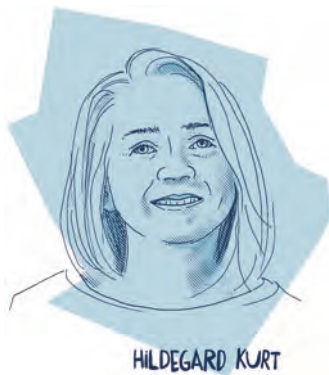
Weitere Informationen:

www.deutsches-museum.de

Die Ressource der Imagination

Im Gespräch mit der Künstlerin und Kulturwissenschaftlerin Hildegard Kurt

Hildegard Kurt ist freie Kulturwissenschaftlerin und Autorin. Ihre Schwerpunkte sind Kunst und Nachhaltigkeit, Kulturen der Nachhaltigkeit, ästhetische Bildung, Soziale Plastik, Interkultur und Dialog der Kulturen. Sie ist Initiatorin von Kultur- und Kunstprojekten. 2004 hat sie das *und.Institut für Kunst, Kultur und Zukunftsfähigkeit e. V.* (und.Institut) mitgegründet. Seit 2009 ist sie praktisch auf dem Feld der Sozialen Plastik tätig.



*Frau Kurt, im Partnernetzwerk Kulturelle Bildung und Kulturpolitik beschäftigen wir uns mit der Frage, welchen Beitrag Kunst und Kultur zu einer nachhaltigen Entwicklung leisten können. Dabei begegnet uns oft die Befürchtung der Künstler*innen, sie könnten für ein politisches Ziel vereinnahmt werden. Wie sehen Sie die Beziehung zwischen Kultureller Bildung und nachhaltiger Entwicklung?*

Diese Frage ist so komplex, dass sich leicht ein ganzes Seminar oder Buch damit füllen ließe. Letzteres geschah mit dem Band „Kultur – Kunst – Nachhaltigkeit. Die Bedeutung von Kultur für das Leitbild Nachhaltige Entwicklung“, herausgegeben von Bernd Wagner und mir im Jahr 2002. Der Band dokumentiert eine gleichnamige Fachtagung, gefördert vom Umweltministerium, in der Berliner Akademie der Künste und ist inzwischen ein Grundlagenwerk geworden. Auch damals stand seitens etlicher Künstler*innen die Frage im Raum, ob das neuerdings zu verzeichnende Interesse der Nachhaltigkeitszene für Kultur und Kunst vielleicht schlicht der zwischen Pragmatismus und Hilflosigkeit oszillierende Versuch sei, die im eigenen Bereich vorgefertigten Inhalte ästhetisch verpackt endlich besser zu verkaufen. Zwar verstanden avancierte gesellschaftskritische Künstler*innen sich durchaus als ‚ästhetische Dienstleister‘, wobei sie indes eigenen Konzepten folgten und folgen. Tatsächlich kann es bei einer Annäherung der Bezugsfelder Nachhaltigkeit und Kunst nicht darum gehen, künstlerisches Gestaltungswissen zum bloßen Vermitteln vorgefertigter Inhalte zu benutzen. Stattdessen, so postulierten wir damals, sollte das Wissen der Kunst weit mehr als bisher von Anfang

an in die Konzipierung gesellschaftsreformerischer Projekte und Strategien einbezogen werden: Gebraucht würden transdisziplinäre ‚Versuchsanordnungen‘, bei denen Akteur*innen beider Bezugsfelder zusammen entlang gemeinsamer Fragestellungen experimentell und innovativ Modelle, Formen und Muster für zukunftsfähige Lebens- und Wirtschaftsweisen entwickeln. Dieser Ansatz spiegelte sich auch im „Tutzingener Manifest für die Stärkung der kulturell-ästhetischen Dimension Nachhaltiger Entwicklung“ wider, das 2001 mit Blick auf den UN-Gipfel in Johannesburg entstand.

*Mit den zukunftsfähigen Lebens- und Wirtschaftsweisen sprechen Sie ein großes Problem an: Die Zukunft ist stets unbekannt. Eigentlich können wir doch noch gar nicht wissen, welche Fähigkeiten zu entwickeln sind, um die Aufgaben zu lösen, von deren Existenz wir noch nicht wissen. Denken Sie, Menschen, die sich für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung engagieren, können von den Künstler*innen lernen, dieses Dilemma zu bewältigen?*

Vorweg: Das Wort „Problem“ habe ich aus meinem Wortschatz gestrichen. Denn es entfaltet eine negative Konnotation, die ich als völlig unproduktiv empfinde. Statt von Problemen spreche ich lieber von offenen Fragen.

In der Tat können wir nicht wissen, welche Aufgaben vor uns liegen – wohl aber welche Fähigkeiten es braucht, um diese Aufgaben zu bewältigen. Ein Schlüssel dafür liegt im Wort ‚Zukunftsfähigkeit‘ selbst – zusammen mit ‚Nachhaltigkeit‘ die deutsche Entsprechung von ‚sustainability‘. Es gibt einen tiefgreifenden Bedeutungsunterschied zwischen diesen beiden Übersetzungen ein und desselben englischen Begriffes. Wie seltsam, dass dies bislang so gut wie unhinterfragt geblieben ist! ‚Nachhaltigkeit‘ entstammt bekanntlich der Forstwirtschaft und steht dort für das Prinzip, in einem Wald nur so viel Holz zu schlagen, wie in wirtschaftlich überschaubaren Zeiträumen nachwächst. Auf alle Lebens- und Arbeitsfelder angewandt, würde dieses Prinzip der pflegenden Vorsorge in der Tat maßgeblich zur Verwirklichung einer lebensfördernden Welt beitragen. ‚Zukunftsfähigkeit‘ hingegen verweist auf eine Fähigkeit. In diesem Wort scheint also der Akteur gesellschaftlicher Transformation auf – der Mensch. ‚Zukunftsfähigkeit‘ bezeichnet die Fähigkeit des Menschen, Phänomene nicht nur von bisherigen Erfahrungen und bislang Gewesenem aus wahrzunehmen, sondern auch in ihren Potenzialen – in dem, was sie noch nicht sind. Wir können auf die Zukunft hin gestalten und sogar, noch spannender, von der Zukunft her. Und in der Art, wie wir das, was noch nicht Wirklichkeit ist, wahrnehmen, für wahr nehmen oder

auch nicht, formen wir es mit. Zukunftsfähig sein bedeutet daher, Orientierung nicht allein aus dem zu beziehen, was derzeit vorherrscht, sondern Potenziale jenseits von Pfadabhängigkeiten und Systemlogiken zu erschließen; Wege heraus aus dem reaktiven Modus, hin zu proaktiv gestaltendem Denken und Handeln zu finden. In all dem scheint das Prinzip des Schöpferischen auf, das allem Lebendigen innewohnt, während es in uns Menschen in eine beispiellose, faszinierende, aber auch abgründige Freiheit hinausragt. Von da aus wird erkennbar: Das weltpolitische Leitbild ‚sustainability‘ holt ein Terrain neu herein, das in der westlichen Neuzeit seit vielen Jahrhunderten als Hochkultur von den übrigen gesellschaftlichen Bereichen abgetrennt ist – das Terrain der Kunst. Ein Vorschein dessen findet sich u. a. bei Dag Hammarskjöld, dem charismatischen zweiten Generalsekretär der Vereinten Nationen, der 1954 zum 25. Jahrestag des Museum of Modern Art in New York erklärte:

„In der modernen internationalen Politik, die auf eine Welt von Recht und Ordnung abzielt, müssen wir uns den Aufgaben im selben Geist stellen, der auch den modernen Künstler erfüllt. Moderne Kunst lehrt uns eindringlich, alle unsere Sinne, unseren Verstand und unsere Sensibilität zu gebrauchen. Sie macht uns sehend, Seher und Entdecker; das müssen wir sein, wenn wir etwas bewegen wollen.“

Wird eine dereinst – vielleicht, hoffentlich – lebensfördernde Zivilisation die Absonderung des Künstlerischen als eine der so charakteristischen, fatalen Fragmentierungen der Moderne hinter sich gelassen haben?

An welche Beispiele aus der Kunstgeschichte denken Sie konkret?

Vom Feld der westlichen Kunst her hat es seit dem Beginn des letzten Jahrhunderts mindestens zwei groß angelegte Versuche gegeben, angesichts chaotischer Weltverhältnisse Kunst neu als Nährboden gedeihlicher Gesellschaftsformen zu erschließen: Mit Wassily Kandinsky, Paul Klee und zahlreichen weiteren Protagonist*innen erforschte die ‚historische Avantgarde‘ aus den Erschütterungen des Ersten Weltkriegs heraus, auf welchen Wegen die Industriemoderne sich kraft der Kunst erneuern ließe. Das Bauhaus, gegründet 1919 in Weimar, ist ein bis heute ausstrahlender, wiewohl von Anfang an in sich widersprüchlicher Ausdruck dessen. Und seit den frühen 1970er Jahren tritt der ‚Erweiterte Kunstbegriff‘ zutage, von dem Joseph Beuys sagte, er habe ihn nicht er-funden, sondern ge-funden: ein Verständnis von Kunst, demzufolge jeder Mensch fähig und berufen ist, schöpferisch den Wandel hin

zu überhaupt erst menschenwürdigen Verhältnissen mitzugestalten – ob in der Wirtschaft, der Bildung, im Geldwesen oder wo auch immer. Die eingängige, doch im Grunde nach wie vor rätselhafte Formel hierfür lautet „jeder Mensch ist ein Künstler“. In den späten 1970er Jahren begann Beuys, diesen Erweiterten Kunstbegriff als Arbeit an der ‚Sozialen Plastik‘ zu umschreiben.

Joseph Beuys spielt in Ihren Publikationen stets eine wichtige Rolle. Woran liegt das?

Ebenfalls auf Beuys geht das Bild einer ‚neuen Muse‘ zurück, welches sich, wie mir scheint, hervorragend als Metapher für Zukunftsfähigkeit eignet. Als Teil der Installation „Hirschdenkmäler“, präsentiert 1982 im Rahmen der „Zeitgeist“-Ausstellung im Berliner Martin Gropius-Bau, legte Beuys ein Manifest vor, das vom Erscheinen einer ‚neuen Muse‘ kündigt. Anders als ihre neun klassischen Vorgängerinnen befasste diese Muse sich nicht mehr mit den Traditionsbereichen der Kunst, die Beuys für „ermattet“ hielt. Stattdessen versinnbildlichte sie den Erweiterten Kunstbegriff, die Soziale Plastik. Erstaunlicherweise hat man in der Folge selbst unter Akteur*innen auf dem Feld der Sozialen Plastik kaum Bezug auf diese neue Muse genommen. Ist dafür vielleicht schlicht die Zeit noch nicht reif gewesen? Inzwischen hat sich das Weltgefüge im Vergleich zu den 70er, 80er Jahren noch weitaus kritischer an den Rand ökologischer und sozialer Kippunkte verlagert. Und es liegt heute sonnenklar zutage, wie wenig Handlungsansätze, die primär oder gar allein auf Errechenbares, Vorhersagbares und Kontrollierbares ausgerichtet sind, noch tragen. Während zugleich, befördert von Populisten der internationalen Neuen Rechten, ‚Postfaktisches‘ in der Luft liegt, dem Affekte wichtiger als Fakten sind. Angesichts all dessen ist das Vermögen, zugunsten einer lebenswerten, enkeltauglichen Zukunft tiefere Erkenntnisquellen zu erschließen, geradezu überlebenswichtig geworden.

Welchen Bezug stellen Sie zu dieser Muse her, über die Sie im Jahr 2017 ja auch Ihr jüngstes Buch, „Die neue Muse. Versuch über die Zukunftsfähigkeit“ veröffentlicht haben?

Ich schlage vor, die neue Muse, aufbauend auf dem Erweiterten Kunstbegriff, als „Muse der Zukunftsfähigkeit“ zu sehen; als Sinnbild einer normativen Vorgabe für sozial-ökologische Gerechtigkeit und Transformation; als geistig-seelische Wirkkraft, die dazu begaben möchte, nicht mehr nur planend und prognostizierend auf die Zukunft hin tätig zu sein, sondern auch umgekehrt in verantwortbarer Kreativität von der Zukunft her wahrzunehmen,

zu denken, zu gestalten. Die neue Muse lädt dazu ein, die Gabe des Wahrnehmens als Aufgabe zu ergreifen. Sie regt zu einer von Berührbarkeit, von Gewärtigsein getragenen Geisteshaltung an. Sie bestätigt die Vermutung, dass Werden, dass Wandel möglich ist – keineswegs nur zum Schlimmeren. Sie fordert dazu auf, sich nicht vom eigenen Entwicklungspotenzial abtrennen zu lassen, wie es genmanipuliertem Saatgut geschieht. Sie verweist den Manager- und Ingenieursblick, der – siehe etwa das Geo-Engineering – ultimative Herrschaft über das Lebendige beansprucht, in seine Schranken. Sie lehrt, dass das Neue von der Art, wie es jetzt gebraucht wird, weniger gemacht werden kann als vielmehr erkannt, eingelassen und genährt werden will. Sie befähigt dazu, ihre Gegen- und Schattenbilder, etwa in Gestalt ‚postfaktisch‘ agitierender Menschenfänger zu entlarven. Sie ermutigt, ‚neue Organe der Wahrnehmung‘ (Johann Wolfgang von Goethe) zu entwickeln, um aus dem lebendigen Wissen der lebendigen Welt, das sich wortlos, aber ausdrucksstark mitteilt, zu schöpfen. Sie ermuntert dazu, im täglichen Leben Überflüssiges, Verstopfendes, Zerfaserndes loszulassen; sich vom Zuviel zu emanzipieren. Und nicht zuletzt inspiriert die neue Muse dazu, Gestaltungskraft mit Bewusstheit, Freiheit mit Verantwortung zu verbinden. Ist doch das schöpferische Vermögen des Menschen mitnichten per se segensreich. Streubomben, ausbeuterische und dabei legale Finanzsysteme, Massentierhaltung, Cyberattacken: Auch solchem liegt Kreativität zugrunde!

Vom Kunstfeld aus in die Welt kommend, erhellt das Bild einer ‚Muse der Zukunftsfähigkeit‘ auf dem Feld der Wissenschaft jene ‚transformative Zukunftsforschung‘, um die ab den späten 1970er Jahren namentlich Robert Jungk sich als Pionier verdient gemacht hat. Basiert dieser transformative Ansatz doch dezidiert auf einem Fördern gemeinschaftlicher Kreativität – als Gegenprogramm zu entmündigender staatlicher Planung, die Menschen zu Objekten macht. Einen verwandten Akzent setzt in den letzten Jahren die ‚Transformationsforschung‘, namentlich wenn sie, wie etwa die *Futurzwei – Stiftung Zukunftsfähigkeit*, mit „Geschichten des Gelingens“ die Imagination als Ressource für zukunftsfähiges Handeln aktiviert.

Im globalen Kontext wird Zukunftsfähigkeit als Vermögen, ‚von der Zukunft her‘ zu gestalten, derzeit namentlich am Massachusetts Institute of Technology (MIT) in Boston erforscht. Mit Publikationen wie „Von der Zukunft her führen“ – Untertitel des Standardwerks „Theorie U“ und Titel des darauf folgenden Buchs, das Wege „Von der Egosystem- zur Ökosystem-Wirtschaft“ weist –, führen praxisorientierte Forscher um den Transformationsforscher

Otto Scharmer auf das noch kaum erschlossene Terrain jenseits logisch-kausaler Linearität, von dem aus wesentlich Neues in die Welt kommen kann.

Das Interview führte, in schriftlicher Form, Günter Klarner.

Weitere Informationen:

www.hildegard-kurt.de

www.und-institut.de

Literatur

Kurt, H. (2010). *Wachsen! Über das Geistige in der Nachhaltigkeit*. Stuttgart: Mayer.

Kurt, H. (2017). *Die neue Muse. Versuch über die Zukunftsfähigkeit*. Klein Jasedow: ThinkOya.

Kurt, H. & Sacks, S. (2013). *Die rote Blume. Ästhetische Praxis in Zeiten des Wandels*. Klein Jasedow: ThinkOya.

Kurt, H. & Wagner, B. (Hrsg.). (2002). *Kultur – Kunst – Nachhaltigkeit. Die Bedeutung von Kultur für das Leitbild nachhaltige Entwicklung* (Dokumentation, Bd. 57). Fachtagung am 10./11. Januar 2002, Akademie der Künste, Berlin. Bonn: Klartext. Zugriff am 29.06.2020. Verfügbar unter <https://kupoge.de/wp-content/uploads/2020/03/dok57.pdf>

Raus aus alten Mustern

Im Gespräch mit der Bildungsinnovatorin Margret Rasfeld

Schulen zukunftsfähig machen – dafür steht die Bildungsinnovatorin Margret Rasfeld. Sie ist Mitbegründerin der Initiative *Schule im Aufbruch* und setzt sich seit Jahrzehnten bundesweit für die Transformation des deutschen Schul- und Bildungssystems ein. Ihre Initiative steht für eine ganzheitliche Lernkultur, wie sie im Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung von der UNESCO formuliert wird.



Frau Rasfeld, Sie sind Mitgründerin der Initiative Schule im Aufbruch. Was gilt es an unserem herkömmlichen Schulsystem aufzubrechen?

Unsere Welt verändert sich. Die Arbeits- und Lebenswelt der Menschen ist im Wandel begriffen. Schüler*innen gehen auf die Straße und setzen sich angesichts der Klimakrise weltweit für einen konsequenten Klimaschutz ein. Aber die meisten Schulen in Deutschland verharren weiter im alten System: Der Schulalltag ist im 45-Minuten-Takt in Fächer zersplittert, die nichts miteinander zu tun haben, es werden Tests geschrieben und Aufgabenblätter ausgefüllt, deren Lösungen längst im Lehrerhandbuch stehen.

In Schulen sollten die Kinder und Jugendlichen aber schon frühzeitig erfahren, wie sie mit Komplexität und Unsicherheiten umgehen und wie sie Systemwissen erwerben können: Wie hängen Systeme zusammen? Welche Auswirkungen hat unser Handeln auf die Welt? Im Fächerlernen ist dafür aber keine Zeit. Zudem ist das Schulsystem sehr selektiv. Wenn ihre Noten nicht reichen, müssen Schüler*innen wiederholen oder kommen nicht auf das Gymnasium, was sich aber viele Eltern wünschen. Sie werden dann zur Nachhilfe geschickt, um bessere Noten zu bekommen und so haben wir dann Kinder, die nicht an sich glauben und schon früh verinnerlichen „Ich bin nicht richtig, so wie ich bin“. Wir haben ja auch immer noch Haupt- und Nebenfächer. Gerade aber die Erfahrungen in den Nebenfächern – wie Kunst, Theater, Musik – machen doch eine ganzheitliche Persönlichkeit aus.

Heißt das, dass sich Schulen ganz neu aufstellen müssen?

Schule prägt uns sehr stark. In unserem jetzigen Schulsystem herrscht leider allzu oft ein ‚heimlicher Lehrplan‘, der geprägt ist vom Geist der Kontrolle, von Konkurrenz, mangelnder Wertschätzung und einem Lernen im Gleichschritt. Diese Organisation von Schule wird für Lehrer*innen zunehmend schwieriger. Sie unterrichten rund 100 Schüler*innen am Tag, die sie eigentlich individuell fördern sollten. Doch wenn sie nur von Klasse zu Klasse rennen, ist eine Beziehung oder ein individualisiertes Lernen kaum möglich. Das frustriert alle. Die Kinder und Jugendlichen sind im Unterricht gelangweilt oder desinteressiert, weil sie unter Druck Dinge lernen sollen, die für sie wenig Sinn machen. Sie sind überfordert von den fremdbestimmten Inhalten, da ihnen der Bezug zum Leben fehlt. Diesen heimlichen Lehrplan und Muster gilt es aufzubrechen.

Sie waren über 40 Jahre Schulleiterin an verschiedenen Schulen. Zuletzt leiteten Sie die Evangelische Schule Berlin Zentrum (ESBZ). Wie haben Sie dort diesen ‚heimlichen Lehrplan‘ verändert?

Wir haben die ESBZ gleich unter dem Vorzeichen einer neuen Lehr- und Lernkultur aufgebaut. Unser Lernprinzip basiert nicht auf ‚Beschulung‘, sondern auf einem Lernen in Zusammenhängen und an gesellschaftlich relevanten Problemstellungen. Das heißt, weg von der fächerbezogenen Wissensvermittlung, hin zu einer Lernkultur der Potenzialentfaltung. Unsere Schulkultur ist geprägt von einer wertschätzenden Beziehungskultur und es weht ein neuer Geist. Jede und jeder wird als einzigartig gesehen, mit einem Schatz in sich. „Mensch vor Stoff“ heißt unsere Devise. Das macht viel aus. Wir glauben, dass alle Kinder Potenziale haben und viel können. Bei uns können sie ihre Potenziale voll entfalten und so zu verantwortungsbewussten und aktiven Weltbürger*innen werden. Das heißt, wir nehmen den ganzen Druck und Stress „Ich muss gute Noten haben, muss besser sein als die anderen“ raus, unter dem die Kinder und auch die Lehrkräfte in dem heutigen System so sehr leiden. Die Musterbrüche heißen für uns selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Lernen, Peer Learning, projektbasiertes Lernen sowie Lernen im Leben an ernsthaften Aufgaben und Herausforderungen. In unserer Schule kann sich kein*e Lehrer*in mehr einfach vor die Klasse stellen und sagen: „Holt mal eure Hefte raus.“ Die Rolle der Lehrenden wechselt in die Rolle der Lernbegleiter*innen und Coaches. Wir setzen auf eine wertschätzende Beziehungskultur und ein Lernen von und miteinander. Und bei uns darf und soll man auch Fehler machen.

Welche neuen Lernfächer gibt es an der ESBZ, um Kinder und Jugendliche auf das Leben und die Zukunft vorzubereiten?

Junge Menschen brauchen Freiräume, um relevante Aufgaben des Lebens kreativ, ökologisch, kulturell und sozial für sich zu entdecken. Dafür müssen sie eigene Fragen stellen können. An der ESBZ haben sie dazu die Möglichkeit. Wir haben dort das Fach „Eine Herausforderung meistern“. Die Schüler*innen im Jahrgang 8, 9 und 10 suchen sich für drei Wochen außerhalb Berlins allein oder in der Gruppe eine Herausforderung. Sie bekommen 150 Euro und müssen damit zurechtkommen. Das heißt, sie müssen sich ihre Übernachtungen und ihr Essen in der Zeit organisieren, an Türen klopfen und für Kost und Logis arbeiten. Die Jugendlichen können sich so in der Natur und im Unbekannten erproben, kommen an ihre Grenzen, machen Fehler, lernen daraus und kommen aber sehr stolz zurück. Die Eltern sind regelmäßig überrascht, welches Potenzial in ihren 13-Jährigen steckt und wie gestärkt sie zurückkommen. Sie sind vorbereitet. Mit diesen selbstwirksamen Erfahrungen haben sie ein riesiges Transformationspotenzial für unsere Gesellschaft. Ähnlich läuft es bei unserem Fach „Verantwortung“.

*Wie gelingt es, Schule zu einem Ort zu machen, an dem Schüler*innen gerne Verantwortung übernehmen?*

Lernen hat immer mit dir selbst zu tun, damit, ob dich was begeistert. Die wichtigsten Fächer finden im Leben statt. Der Ethos unserer Schule ist, dass wir die Schüler*innen dazu befähigen, eine friedliche, gerechte und ökologische Gesellschaft aufzubauen. Dafür brauchen junge Menschen das Lernen im Leben. In dem Fach „Verantwortung“ entwickeln die Schüler*innen ihre eigenen Projekte. Für zwei Stunden pro Woche können sie sich im Umfeld der Schule sozial, ökologisch oder politisch engagieren – zum Beispiel in Kitas, in Grundschulen oder im Seniorenheim. Hier erfahren die Schüler*innen eine ‚Herzensbildung‘ durch die übertragene Verantwortung und dass wir ihnen etwas zutrauen.

Wichtig ist dabei, dass wir als Schulleitung, Lehrkräfte und Eltern eine Vorbildfunktion übernehmen. Kinder und Jugendliche lernen sehr stark über Vorbilder. Unsere Kolleg*innen erhalten daher regelmäßig Weiterbildungen u. a. in gewaltfreier Kommunikation. Teil der neuen Schulkultur sind natürlich auch Naturerfahrungen und Lernen an außerschulischen Lernorten. Aber um globale Herausforderungen zu lösen, muss auch der Schulbetrieb als Ganzes einen Beitrag zur Gestaltung einer nachhaltigeren Gesellschaft

leisten. Insofern geht es nicht nur um eine neue Lernkultur, sondern auch darum, dass die Mensa, das Schulessen, unser Schulcampus, der Einkauf, die Schulgestaltung etc. nach nachhaltigen Kriterien gestaltet sind und dies auch von der Schulgemeinschaft mitgetragen wird.

In Deutschland gibt es rund 40.000 Schulen. Wie viele Schulen haben sich als Aufbruchschulen schon auf den Weg gemacht?

Es gibt viele, überall. Ich kann keine Zahl nennen. „Schule im Aufbruch“ begleitet in drei Netzwerken aktuell 70 Schulen beim Whole system approach. Diese Schulen nehmen die Nachhaltigkeit rundum in den Blick. Rund 50 weitere Schulen haben das Fach „Herausforderung“ eingeführt. Von Seiten der Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern besteht eine große Sehnsucht nach Veränderung, es fehlen die Bilder. Wir haben an der ESBZ jährlich hunderte Besucher*innen, die bei uns hospitieren und unsere Schulkultur erleben wollen. Das ist auch der beste Weg, wenn es darum geht, die eigene Schule zu transformieren: Geh an eine Schule, die das schon umgesetzt hat. Ausschwärmen und gucken! Viele können gar nicht glauben, was da passiert. Sie müssen das fühlen, erspüren und selbst sehen, wie das ist und was es auslöst. Das ist immer ein großes Aha-Erlebnis.

Ist die ESBZ also der Leuchtturm unter den Aufbruchschulen?

Die ESBZ ist der Prototyp für den ganzheitlichen Ansatz und für viele neue Formate wie die Fächer Herausforderung, Verantwortung, das Lernbüro, die Ausrichtung der Inhalte auf die 17 Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 oder den Projekttag. Damit wir aber noch mehr Schulen erreichen, bin ich seit längerer Zeit mit dem FREI DAY in Deutschland auf Tour. Dieses Konzept habe ich bewusst an die „Fridays for Future“-Bewegung der Schüler*innen angelehnt, deren Engagement ich voll unterstütze.

Ist der FREI DAY der Hebel für den Musterbruch?

Ja, genau. Eine neue ganzheitliche Lehr- und Lernkultur ist viel mehr als eine thematische Verankerung der Nachhaltigkeitsziele im Unterricht. Die Schlüssel sind das eigene Handeln und das Erfahren von Selbstwirksamkeit. Für das Lernen im Leben an relevanten Fragestellungen fehlt in den aktuellen Stundenplänen und im Fächerkorsett leider die Zeit. Aktuell werben wir in Schulen dafür, den FREI DAY, also einen freien Tag pro Woche für projektbasiertes Lernen, strukturell in Schulen zu verankern. Denn das Thema Zukunft kommt in Lehrplänen und Schulbüchern ja gar nicht vor. Der FREI DAY

soll das jeweils am Freitag für vier Stunden ermöglichen: Eine Zeit, in der die Schüler*innen selbst entscheiden, mit welchem Zukunftsthema sie sich beschäftigen. Von diesen vier Stunden profitieren auch die Pädagog*innen. Denn auch sie brauchen Zeit, sich mit neuen Mustern vertraut zu machen, Altes los- und sich auf Neues einzulassen. Die Idee des FREI DAYS hat richtig eingeschlagen. Das zeigt, dass die Zeit reif für Veränderung ist.

Viele Schulen haben angesichts der aktuellen Corona-Pandemie große Probleme. Wie meistert die ESBZ die Herausforderungen des Home-Schoolings und der großen Unsicherheit im Umgang mit der Digitalisierung?

Unsere Schüler*innen können alle sehr gut eigenständig zu Hause arbeiten. Das haben sie eingeübt und das bewährt sich nun im Home-Schooling. Morgens trifft sich die Klasse im virtuellen Klassenzimmer und arbeitet dann viereinhalb Stunden zu Hause. Das selbstbestimmte Arbeiten ist bei uns der Normalfall. Wenn es jetzt schrittweise zurück an die Schule geht, dann unterrichten wir aber kein Mathe oder Deutsch, sondern das, was zu Hause zu kurz kommt: Theater, Musik, Kunst. Corona bereitet viel Angst. Aber wir begegnen der Angst nicht mit noch mehr Aufholdruck, sondern mit dem Interesse an den Menschen – das heißt, wie es ihnen geht, was sie brauchen. Corona hat vieles, das schief läuft an deutschen Schulen, zutage gefördert: Das fremdbestimmte Lernen im Hamsterrad, den Druck, den Stress, das Verzwecken der Schüler*innen etc. Wir merken an der Reaktion auf den FREI DAY, dass sich nun ein gesellschaftliches Fenster weit öffnet. Viele Menschen wollen eine Veränderung. Sie wollen Gemeinschaft erleben, Sinn erfahren und wollen raus aus den alten Mustern. Der FREI DAY ist dafür ein guter Anfang.

Das Interview führte, in mündlicher Form, Karola Braun-Wanke.

Weitere Informationen:

www.frei-day.org

www.schule-im-aufbruch.de

www.margret-rasfeld.de

Von Baukultur, Bildung und Nachhaltigkeit

Im Gespräch mit Stadtplanerin Marta Doehler-Behzadi

Dr. Marta Doehler-Behzadi ist seit 2014 Geschäftsführerin der Internationalen Bauausstellung (IBA) Thüringen, die sich als „Reallabor für das praktische Erproben neuer Ideen und Vorgehensweisen“ versteht. Sie ist „Experimentierfeld, Lern- und Handlungsraum“ in einem, mit dem Ziel, ressourcenbewusste Stadt-Land-Projekte mit gemeinwohlorientierten Werten in und für Thüringen zu entwickeln.



Frau Doehler-Behzadi, Sie haben Stadtplanung studiert und an verschiedenen Stellen als Stadtplanerin gearbeitet. Das scheint auf den ersten Blick noch nichts mit Kultureller Bildung zu tun zu haben. Wie ist Ihre persönliche Beziehung zur Kulturellen Bildung?

Vielleicht haben Sie übersehen, dass ich mehrere Jahre das Baukulturreferat beim Bund geleitet habe. Wenn das nichts mit Kultureller Bildung zu tun hat! Meine Tätigkeit als freie Stadtplanerin, später als Geschäftsführerin der IBA, der Internationalen Bauausstellung Thüringen, hat enorm viel mit komplexen gesellschaftlichen Zusammenhängen im Raum und mit einer breiten Kommunikation ihrer Wandlungs- und Gestaltungsprozesse zu tun. Aber ja: Ich bin nicht in der kulturellen Bildung tätig und habe, soweit ich mich erinnere, nie explizit kulturelle Bildung erfahren. Ganz im Gegenteil zu überwältigenden Kulturerlebnissen und -erfahrungen.

Jetzt haben Sie mich noch neugieriger gemacht. Können Sie uns ein solches Erlebnis verraten?

Ich lasse eine Vielzahl von großartigen Theater- und Konzertbesuchen beiseite, erwähne aber das Konzert von Daniel Barenboim mit dem West-Eastern-Divan-Orchestra 1999. Zum musikalischen Vergnügen kam die große Freude, dass junge arabische und jüdische Menschen jenseits ihrer persönlichen Erfahrungen von Feindseligkeit so wunderbar zusammen musizieren können. Das war wirklich sehr ergreifend. Bei einer Reise durch Georgien habe ich die Kraft des gemeinsamen Musizierens auf andere Art und Weise erlebt. Dort singt jeder und jede, der Alltag wird von Musik förmlich durch-

drungen. Und in meiner Tätigkeit beim Bund hatte ich die Gelegenheit, deutschlandweit Klein- und Mittelstädte zu besuchen, die in ihren historischen Stadtkernen und Ensembles je etwas Besonderes waren. Diese Stadtbaukultur habe ich als einen großen Schatz empfunden.

Ihr letztes Beispiel, bei dem Sie auf urbanen Raum kommen, schlägt eine Brücke von der Baukultur zur Bildung, die für unseren Kontext interessant ist: Schließlich bildet der städtische Raum, da keiner sich ihm entziehen kann, die Menschen im umfassenden Sinn. Sie tut das aber sehr indirekt, d. h. da steht kein Lehrer, der etwas erklärt. Es gibt ja auch keine Tests, keinen Nachweis, was da gelernt wurde. Im Hinblick auf die Inhalte, die Baukultur vermitteln kann, könnte man die vielleicht als Information über die Wurzeln einer Gesellschaft ansprechen, die zugleich die Sprache der Vielfalt spricht: Jede Lösung ist individuell. Wenn ich das richtig verstanden habe, wo kann man da nun die Nachhaltigkeit verorten?

„Wenn ... ich nicht nur weiß, was schlimm und hässlich, sondern auch, was schön ist, so verdanke ich diese Gabe dem Glück, in Dresden aufgewachsen zu sein. Ich musste, was schön ist, nicht erst aus Büchern lernen ... ich durfte die Schönheit einatmen wie Försterkinder die Waldluft“, so beschreibt es Erich Kästner (1957, o. S.) in seinen Memoiren. Wie ich finde, ist dies einfach eine andere Formulierung für das, was auch Sie ansprechen. Und richtig: Es geht nie nur um die Schönheit einer Stadt, sondern um grundlegende gesellschaftliche Prinzipien des Zusammenlebens, des öffentlichen Raums, des Gemeinsamen, des Öffentlichen, des Verhältnisses zum Privaten. Insofern sind Städte, Stadtquartiere, auch dörfliche Strukturen immer auch ein Ausdruck der Wertorientierungen und Beziehungen, im Übrigen natürlich auch von ökonomischen Verhältnissen und Machtstrukturen. Nachhaltigkeit – ganz eindeutig – wird in diesem Wertesystem immer wichtiger und infolgedessen auch präsenter. In Zeiten des Klimawandels werden die natürlichen Lebensgrundlagen und die Beziehungen der Gesellschaft zu ihren Sources und Ressourcen hinterfragt und neu gestaltet.

Erzählen Sie uns, wie Sie, als Geschäftsführerin der Internationalen Bauausstellung Thüringen, dies in den Projekten der IBA umgesetzt sehen?

Die IBA hat 2016 eine Studie zur Mitte von Thüringen beauftragt und die beteiligten Landschaftsarchitekten haben in wenigen Wochen ihr Raumbild, ihre Rauminterpretation vorgestellt (vgl. IBA Thüringen, Stein + Schulz, station C23 & rabe landschaften, 2016). Die Landschaft wird in dieser Region

hocheffizient genutzt. Aber sie fällt immer stärker in einzelne ‚Monoländer‘ auseinander, die jeweils ihren eigenen Logiken folgen. Weder verstehen wir als Gesellschaft so richtig und vollständig, was da wie und warum geschieht, zum Beispiel in der Landwirtschaft, noch bekümmern uns jenseits von Sonntagsreden die gewaltigen Flächenverbräuche von Infrastrukturinvestitionen oder Gewerbeagglomerationen. Auf der anderen Seite werden immer mehr Flächen der Produktion entzogen und bspw. zu Schutzgebieten erklärt und in Reservate verwandelt (Denkmalschutz, Natur- und Landschaftsschutz, Welterbe, Biosphärenreservate, Nationalparks ...). Währenddessen wird die ‚Restlandschaft‘ immer eindimensionaler.

In Kannawurf z.B., einem kleinen Dorf im fruchtbaren Thüringer Becken, wird Landwirtschaft dagegen als Landschaft angesehen. Die Projektakteure überlegen gemeinsam, wie eine intensiv genutzte Fläche von etwa 1.500 Hektar zu einer ökologisch, ökonomisch und sozial nachhaltigen, gestalterisch aufgewerteten Kulturlandschaft werden kann. Das heißt, die Kritiker der modernen Effizienz-Landwirtschaft haben hier eingesehen, dass eine Veränderung ohne Landwirte nicht möglich sein wird; und die beteiligten Landwirte haben verstanden, dass ihre Probleme wie Dürre, Bodenerosion, explodierende Bodenpreise und Pachten oder fehlende regionale Absatzmärkte aufgegriffen und ernsthaft bearbeitet werden und nicht etwa in realitätsfernen manieristischen Gestaltungsüberlegungen münden. Die Beteiligten stehen noch mitten in einem Prozess mit offenem Ausgang. Wir werden sehen, ob im Rahmen der IBA im nördlichen Thüringen eine neue Landschaftstypologie des 21. Jahrhunderts experimentiert werden kann.

Eine neue Landschaftstypologie des 21. Jahrhunderts, das klingt äußerst ambitioniert. Welche Rolle spielt dabei die von Ihnen vorhin so prominent gestellte Schönheit?

Es gibt hunderte Beispiele bewusster und guter Gestaltung für Freiräume in den Städten – ganz im Gegensatz zur Landschaftsgestaltung außerhalb der Städte. Dort passiert Landschaft einfach, so hat es einmal Maria Lezzi, Direktorin des Schweizer Bundesamts für Raumentwicklung gesagt. Auf die Frage, welche Akteure in der Schweiz die Landschaft machten, antwortete Maria Lezzi: „Ihre Frage suggeriert, dass Landschaft aktiv ‚gemacht‘ wird, aber das ist nicht der Fall: Landschaft ‚passiert‘ einfach, sie verändert sich als Summe von Einzelentscheidungen und Interessen von Privaten und Gemeinden. Das Resultat ist dann für alle überraschend.“ (Kurz & Joanelly, 2014, S. 57)

Sieht man einmal von Windkraftgegnern und Gerichtsverfahren gegen Stromtrassen ab, fallen die neuen Landschaftselemente überwiegend aus der kollektiven Wahrnehmung heraus, weil sie trotz ihrer Größe keine faktische Bedeutung im Alltagsleben haben. Es entsteht die paradoxe Situation, dass sie trotz ihrer räumlichen Ausmaße und sozioökonomischen Relevanz gesellschaftlich ‚unsichtbar‘ sind. In den schon angesprochenen Schutzgebieten und Reservaten wird hingegen das von Ihnen angesprochene Bedürfnis nach Schönheit in der Landschaft ausgelebt. Aber ganz ehrlich: Wir verfügen nicht so recht über alternative und überzeugende Vorstellungsbilder für die Gestaltung produktiver zeitgenössischer Landschaften einer großen Dimension. Noch weniger haben wir ein ausgearbeitetes Instrumentarium, die jeweiligen Binnenlogiken zu verschmelzen. Die Landschaftsarchitekt*innen sind als Disziplin in einer ganz neuen Weise und in einem Maßstab gefordert, die kaum historische Vorbilder hat.

Wäre das auch eine Bildungsaufgabe? Ein Aufgabe ‚kultureller Bildung‘?

Die Landschaftsgestaltung selbst würde ich schon gern den professionellen Landschaftsarchitekt*innen überlassen, so dass es hauptsächlich eine Frage der Ausbildung an den Hochschulen ist. Die gesellschaftliche Wahrnehmung der geschilderten Prozesse indes könnte natürlich als eine Aufgabe kultureller Bildung eingeordnet werden. Ob dieser Begriff hinreichend ist, um die Zusammenhänge globalisierter Landwirtschaft und dem Sojaanbau in Brasilien, der Massentierhaltung und Fleischverarbeitung, dem Bodeneigentum und den Pachten für Flurstücke auf den Feldern und schlussendlich dem Erscheinungsbild der solcherart konstituierten Kulturlandschaft nachzuvollziehen und gar zu verändern, können Sie besser beantworten. Kulturelle Bildung ist in jedem Fall ein Bestandteil von einem anzustrebenden, grundlegend veränderten gesellschaftlichen Wertekanon, um den wir uns nicht mehr lange herumschummeln können.

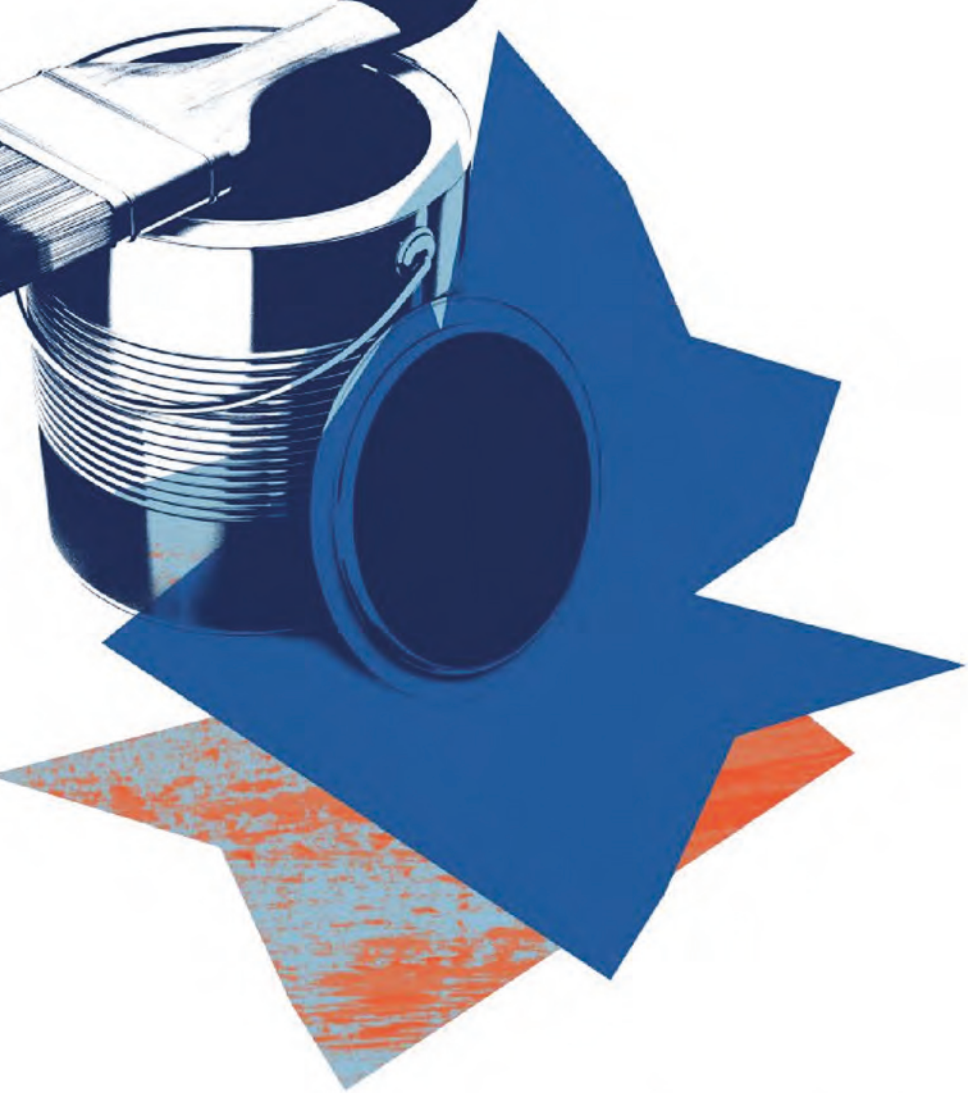
Das Interview führte, in schriftlicher Form, Ernst Wagner.

Weitere Informationen:

www.iba-thuringen.de

Literatur

- Kästner, E. (1957). *Als ich ein kleiner Junge war*. Zugriff am 27.08.2020. Verfügbar unter <https://www.you-books.com/book/E-Kastner/Als-ich-ein-kleiner-Junge-war>
- Kurz, D. & Joanelly, T. (2014). Landschaft muss nicht schön sein. Maria Lezzi, Stefan Kurath und Martina Voser im Gespräch mit Daniel Kurz und Tibor Joanelly. *werk, bauen + wohnen*, 100(6), 56–63.
- IBA Thüringen, Stein+Schulz, station C23& rabe landschaften (2016). *Landschaft Unternehmen – Raumbild für Thüringens Mitte*. Weimar.



ausblick

Bildung für nachhaltige kulturelle Entwicklung

Leopold Klepacki

Einleitung: zum Verhältnis von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Dass sich die Felder Kulturelle Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung in vielfältiger Weise aufeinander beziehen und verschränken lassen, zeigt nicht zuletzt die vorliegende Publikation. Vor allem in den Diskursen über Kulturelle Bildung werden dabei immer wieder Parallelen auf den Ebenen der Ziele, der Konzeptionen, der Inhalte und der Methoden aufgezeigt (vgl. z. B. Leipprand, 2012; Fischer, 2012). Dies ist nun insofern weder verwunderlich noch abwegig, als das Prinzip der nachhaltigen Entwicklung notwendigerweise eine Idee von Wandel bzw. Transformation menschlicher Praxis beinhaltet – und diese Praxis ist anthropologisch gesehen eben eine kulturelle – natürlich in einem weiten Sinn. Dementsprechend ist es naheliegend, Bildung für nachhaltige Entwicklung immer auch als einen Prozess zu denken, in dem bzw. durch den ein kultureller Wandel, also ein Wandel unserer kulturellen Praxis, erfolgen muss. Das erscheint logisch. Folglich ist es auch einsichtig, dass seit Jahren „auf die Bedeutung der Kultur für das Leitbild Nachhaltige Entwicklung hingewiesen“ (Leipprand, 2012, S. 794) wird.

Gleichzeitig ist es aber auch so, dass in den Diskursen über nachhaltige Entwicklung ‚die‘ kulturelle Dimension bzw. ‚der‘ Kulturbegriff nicht einheitlich verortet ist. Zudem eröffnen die Komposita ‚Kulturelle Bildung‘ und ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘, wie auch die Begriffe ‚Kultur‘, ‚Bildung‘ und ‚Nachhaltigkeit‘ jeweils für sich genommen, nicht nur komplexe Bedeutungshorizonte, sondern erscheinen auch in hohem Maße diskurspolitisch umkämpft, interessengeleitet mit Bedeutungen aufgeladen und diskursiv instrumentalisiert.

Jenseits eines Aufzeigens möglicher Schnittstellen bzw. gegenseitiger Befruchtungen der Felder Kulturelle Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung stellt sich angesichts dessen somit die Frage, inwiefern die Begriffe Kultur, Nachhaltigkeit bzw. nachhaltige Entwicklung und Bildung so miteinander in Verbindung gebracht werden können, dass sie gerade nicht als Container bzw. leere Signifikanten (Laclau) gebraucht werden, sondern, dass durch sie ein spezifischer Gegenstands- bzw. Problembereich beschrieben werden kann.

Dieser Frage soll nun im weiteren Verlauf dieses Textes in zwei Schritten näher nachgegangen werden: Erstens soll eine Möglichkeit aufgezeigt werden, wie die Begriffe Kultur und Nachhaltigkeit bzw. nachhaltige Entwicklung semantisch miteinander verschränkt werden können. Zweitens soll darauf aufbauend das Begriffskonzept ‚Bildung für nachhaltige kulturelle Entwicklung‘ im Sinne einer spezifischen Bildungsperspektive entfaltet werden.

Nachhaltigkeit und Kultur

In einer ersten – sehr allgemeinen – Annäherung könnte man auf Basis der oben erwähnten anthropologischen Perspektive, die Kultur als all das versteht, was durch menschliche Praxis hervorgebracht und gestaltet ist (vgl. Eagleton, 2001, S. 7 ff.), das Prinzip der Nachhaltigkeit als etwas auffassen, das auf die Veränderung menschlicher Gesamtpraxis (vgl. Benner, 2005, S. 29 ff.) abzielt. Diese wäre dabei zu verstehen als Insgesamt menschlicher Tätigkeit, deren Notwendigkeit aus der Imperfektheit des Menschen und der daraus hervorgehenden Bestimmtheit des Menschen zur Tätigkeit resultiert, durch die jedoch nicht Perfektheit realisiert wird, sondern durch die „der Mensch eine Bestimmung erlangt, welche nicht unmittelbar aus der Imperfektheit folgt, sondern durch seine Tätigkeit allererst hervorgebracht wird“ (Benner, 2005, S. 33).

Die beständige Veränderung tradierter kultureller Formen, Muster, Orientierungen, Werte und Praktiken im Hinblick auf die „Bewahrung einer offenen Zukunft“ (vgl. Dickel, 2020) des Menschen wäre in dieser Hinsicht folglich der elementare Realisierungsmodus von Nachhaltigkeit. Dementsprechend würde Nachhaltigkeit das fortwährende Bemühen um eine Stabilisierung spezifischer Transformationsprozesse von historisch etablierten und als zukunftsverengend identifizierten kulturellen Praktiken meinen. Nachhaltigkeit bezieht sich damit nicht nur auf ökologische, ökonomische und soziale Aspekte im engeren Sinn, sondern insbesondere auch auf ethische, ästhetische, religiöse usw. Dimensionen. Nachhaltigkeit beinhaltet in dieser Sichtweise genauso eine „reflexiv-normative Verantwortung“ für Zukunft als auch die Fähigkeit, die „moderne Zeitordnung einer offenen Zukunft“ (ebd., S. 34) sinngenerierend zu bewahren bzw. zu gestalten. Nachhaltigkeit steht dabei nicht einfach nur mit bestimmten „Wert- und Zukunftsvorstellungen“ in Zusammenhang, sondern auch mit Formen der zukunftsbezogenen kulturellen Imagination und Utopie (vgl. Barth & Henkel, 2020, S. 11 f.). Nachhal-

tige Entwicklung basiert somit einerseits auf Denkformen, die auf die Transformation menschlicher Praxis abzielen und andererseits auf dem – letztlich pädagogischen – Anspruch, tatsächliche „Realisierungsbedingungen“ (ebd., S. 12) für diese Veränderung menschlicher Praxis zu schaffen.

Nachhaltigkeit originär kulturell zu denken, erscheint vor diesem Hintergrund also grundsätzlich möglich. Allerdings weist diese Denkfigur insofern noch eine grundsätzliche Unschärfe auf, als mit dem hier zugrunde gelegten Kulturbegriff weder die konkrete historische und gesellschaftliche Situiertheit bzw. Gelagertheit des avisierten Veränderungsgeschehens von kultureller Praxis beschrieben werden kann, noch verstanden werden kann, wie überhaupt kulturelle Veränderungen entstehen bzw. hervorgebracht werden. Folglich muss das, was mit kultureller Praxis gemeint ist, weiter präzisiert werden. Dafür erscheint ein wissens- und bedeutungsorientierter Kulturbegriff insofern adäquat, als mit diesem Begriff nicht nur ein konkretes Verständnis der Struktur kultureller Praxis bereitet werden kann, sondern auch die wechselseitige Verwobenheit von kulturellen Tradierungs- und Transformationsprozessen mit kulturellen Praktiken aufgezeigt werden kann. In Anlehnung an Andreas Reckwitz (2012, S. 64 ff.) soll Kultur dementsprechend aufgefasst werden als Konglomerat kollektiver Sinnsysteme, die mittels geteilter Wissensordnungen handlungsermöglichend und handlungsstrukturierend wirken und die zugleich als Formgefüge aus sozialen Praktiken hervorgehen und in diesen tradiert und transformiert werden. Kultur meint damit „ein Phänomen, das sich in kollektiven symbolischen Orientierungs- und Artikulationsformen ..., in Routinen, Ritualisierungen und Ritualen ..., auch in Formaspekten materieller und infrastruktureller Konfigurationen ... sowie in institutionellen und politischen Formen ... artikuliert“ (Jörisen, 2018, S. 52).

Nachhaltige Entwicklung in einer originär kulturtheoretischen Lesart könnte vor diesem Hintergrund nun so beschrieben werden, dass kulturelle Muster, Formen usw. derart verändert werden, dass Gesellschaften „in der Gegenwart mit der Zukunft“ (Dickel, 2020, S. 43) so umgehen können, dass für die Menschen offene Zukünfte bewahrt werden, wobei Bewahrung hier gerade nicht Konservierung bedeutet, sondern einen Akt der anhaltenden Transformation der tradierten kulturellen Formen, Muster, Praktiken, Wissensbestände usw. meint, der dadurch eine dynamische Form der kulturellen Stabilisierung zu bereiten vermag (vgl. Klepacki & Klepacki, 2018). Somit – und das wäre der Kern der hier eröffneten kulturellen Nachhaltigkeitsidee – würden offene Zukünfte nicht als bedrohliche Kontingenzen, auf die mit

regressiven kulturellen Normen und Einstellungen, mit affirmativen Traditionskonstruktionen, mit nationalistischen Proklamationen von Leitkultur usw. reagiert werden muss, erscheinen, sondern als in einer jeweiligen konkreten kulturhistorischen Gegenwärtigkeit gebundene Modellierungsmöglichkeiten menschlicher Existenz gelesen werden.

Vor diesem Hintergrund wäre sodann nicht die menschlich-kulturelle Gesamtpraxis an sich der Bezugspunkt von nachhaltiger kultureller Entwicklung, sondern es wäre die je historisch und gesellschaftlich konkrete Relation von subjektiven bzw. kollektiven Praxisvollzügen und den je wirksamen kulturellen Form- und Organisationsbedingungen ebendieser Praxisvollzüge. Oder anders ausgedrückt: Dadurch, dass menschliches Handeln in unterschiedlichen Kulturen in je differente Formen tradierter und mithin sozial zirkulierender Wissens- und Praxisordnungen, Gegenwarts- und Zukunftsvorstellungen usw. eingebettet ist, die Wirksamkeit dieser Ordnungen und Vorstellungen aber zugleich an ihre fortwährende Aktualisierung in und durch Praxis gebunden ist (vgl. Schäfer, 2016), wäre eine nachhaltige Veränderung kultureller Praxis zunächst einmal daran gekoppelt, dass Zukunftsperspektiven nicht innerhalb des Rahmens dieser Ordnungen modelliert werden, sondern in einer kritisch-reflexiven Positionierung zu diesen Ordnungen. Dies würde jedoch wiederum bedeuten, dass Menschen als Akteure der Transformation die, ihre Praxis formierenden kulturellen Muster des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens, Handelns usw., artikulierbar, reflektierbar und dadurch veränderbar werden lassen. Ebendieser Prozess kann als spezifische Form kultureller Bildung aufgefasst werden.

Bildung für nachhaltige kulturelle Entwicklung

Versteht man Bildung im Hinblick auf diese Sichtweise allgemein nun erstens als Prozess der Selbst-Bildung, in dem sich Prozesse der Subjektwerdung dadurch vollziehen, dass Individuen in „ihrer Figuration als Subjekt“ (Kokemohr, 2007, S. 18) „Formungs- und Erfahrungsprozesse“ durchleben, „die man durch Teilnahme an sozialen Praktiken an und mit sich selber macht“ (Alkemeyer, Budde & Freist, 2013, S. 21) und fasst man Bildungsprozesse zweitens auf als grundlegende Refigurationsprozesse des subjektiven Selbst-Welt-Verhältnisses auf, die durch die „Be- oder Verarbeitung solcher Erfahrungen in Gang gesetzt werden ..., die der Subsumtion unter Figuren eines gegebenen Welt- und Selbstentwurfs widerstehen“ (Kokemohr, 2007,

S. 21), die also in dem Sinne Fremdheit bedeutsam werden lassen, als sie auf etwas Bezug nehmen, das „jenseits der Ordnung ist, in deren Denk- und Redefiguren mir meine Welt je gegeben ist“ (ebd.), dann kann Bildung für nachhaltige kulturelle Entwicklung zweierlei bedeuten:

Erstens die Arbeit an kultureller Selbstbefremdung, d.h. am reflexiven Durchbrechen der kulturellen Formiertheit der eigenen Praxis, um in den tradierten kulturellen Formen und Wissensbeständen Zukunftsmöglichkeiten und -limitationen erkennen zu können.

Zweitens das produktive Wenden derjenigen Fremdheitserfahrungen, die sich angesichts des Erlebens kontingenter und emergenter – und mithin Gegenwart und Zukunft disponierender – kultureller Transformationsdynamiken (wie z.B. Globalisierung, Digitalisierung, Beschleunigung, Transkulturalisierung usw.) einstellen.

Kulturelle Bildung wäre dementsprechend als diejenige Form von Bildung zu sehen, in der Kultur gegenständlich und reflexiv präsent wird. Kulturelle Bildungsprozesse wären damit Bildungsprozesse, in denen der kulturelle Formaspekt menschlicher Praxis, der die symbolischen Ordnungen des jeweils zu einer Zeit in einem bestimmten historisch-kulturellen Kontext Empfindbaren, Wahrnehmbaren, Wissbaren, Artikulierbaren usw. und mithin die symbolischen Ordnungen der performativen Hervorbringung kultureller Wirklichkeit begründet, reflexiv verhandelbar und dadurch transformier- und entwickelbar wird.

Bildung für nachhaltige kulturelle Entwicklung meint vor diesem Hintergrund damit schließlich nicht nur das Entwickeln einer transformationsorientierten Haltung hinsichtlich kultureller Praxis sowie eine kritisch-reflexive Haltung etablierten kulturellen Traditionen und Narrationen gegenüber. Vielmehr bedeutet Bildung für nachhaltige kulturelle Entwicklung, kulturelle Transformationsdynamiken in ihrer Wirkung, „den betroffenen gesellschaftlichen Gruppen und dem Einzelnen Neu- oder Umorientierungen, zumindest Reformulierungen bisheriger Orientierungen“ (Düllo, 2011, S. 28) abzunötigen, nicht als etwas bedrohliches zu erfahren, sondern es würde bedeuten, in den durch kulturellen Wandel erzeugten Differenzen zu Gegebenem, Gekanntem, Vertrautem, Verstandenem usw. die Möglichkeit einer fortwährenden Neubewertung der jeweiligen Chancen für eine – realistisch-erweise immer nur als Näherung zu denkende – Bewahrung symmetrischer Zukunftschancen für alle Menschen zu entdecken und diese Chancen für die Weiterentwicklung menschlich-kultureller Praxis nutzbar zu machen.

Literatur

- Alkemeyer, T., Budde, G. & Freist, D. (2013). Einleitung. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (1. Aufl., S. 9–30). Bielefeld: transcript.
- Barth, T. & Henkel, A. (2020). Einleitung. In T. Barth & A. Henkel (Hrsg.), *10 Minuten Soziologie: Nachhaltigkeit* (S. 7–18). Bielefeld: transcript.
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (5., korrigierte Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Dickel, S. (2020). Soziologische Systemtheorie. Nachhaltigkeit als Bewahrung einer offenen Zukunft. In T. Barth & A. Henkel (Hrsg.), *10 Minuten Soziologie: Nachhaltigkeit* (S. 33–46). Bielefeld: transcript.
- Düllo, T. (2011). *Kultur als Transformation. Eine Kulturwissenschaft des Performativen und des Crossover* (Cultural Studies, Bd. 37). Bielefeld: transcript.
- Eagleton, T. (2001). *Was ist Kultur?* (2. Aufl.). München: Beck.
- Fischer, B. (2012). Kulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 241–244). München: kopaed.
- Jörissen, B. (2018). Subjektivation und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94(1), 51–70.
- Klepacki, L. & Klepacki, T. (2018). Processes of Cultural Tradition and Transformation from an Educational Science Perspective. In B. Jörissen, L. Unterberg, L. Klepacki, J. Engel, V. Flasche & T. Klepacki (Hrsg.), *Spectra of transformation. Arts education research and cultural dynamics* (S. 11–17). Münster: Waxmann.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozess-theorie. In W. Marotzki, H.-C. Koller & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (Theorie Bilden, Bd. 7, S. 13–68). Bielefeld: transcript.
- Leipprand, E. (2012). Kultur, Bildung und Nachhaltige Entwicklung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 793–796). München: kopaed.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms* (3. Aufl.). Weilerswist: Velbrück.
- Schäfer, H. (2016). Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (Sozialtheorie, S. 9–25). Bielefeld: transcript.

Kunst, Nachhaltigkeit und Bildung

Ernst Wagner

2007 legte der thailändische Künstler Sakarin Krue-On anlässlich der documenta ein terrassiertes Reisfeld an der Kasseler Wilhelmshöhe an. Damals standen viele Besucher rätselnd vor diesem ‚Werk‘, das so offensichtlich aus dem westlichen Kunstsystem ausbrach. Und als bekannt wurde, dass das indonesische Kollektiv ruangrupa die kommende documenta 2022 kuratieren würde und dafür die Metapher *lumbung* einführte, war das Rätseln noch größer: *lumbung* – so lesen wir – ist in Indonesien eine Reisscheune, die die Überproduktion der jeweiligen Ernte im Mittelpunkt eines Ortes beherbergt, wobei diese dann gemeinschaftlich geteilt wird. Ist *lumbung* nun als Metapher für die Ausstellung oder für das Kunstsystem an sich gedacht, eine Metapher, die gut für nachhaltiges Wirtschaften im Sinne des SDGs passen würde?

Reis und andere Pflanzen kommen auf der documenta, der weltweit wichtigsten Schau zeitgenössischer Kunst, immer mehr ins Spiel: Seit der documenta 7 (1982) wachsen 7000 ‚Eichen‘ im Stadtraum (Joseph Beuys), 2007 gab es ein riesiges Mohnfeld vor dem Fridricianum (Sanja Iveković) und seit der documenta 10 (1997) überwuchern Neophyten – von Menschenhand unbeeinflusst – ein Gleisbett im Kassler Stadtbahnhof (Lois Weinberger). Weinberger gab seinem ‚Werk‘ den rätselhaften Titel „Das über Pflanzen ist eins mit ihnen“ und thematisiert so – indem er im Titel die sprachliche Grammatik auflöst – auch den Kontrollverlust des Menschen über seine Mittel zur Naturbeherrschung, wovon Sprache eines ist, so, wie das Unkrautvernichten im Bahngleis oder auch die Eingrenzung der Kunst auf isolierte, sogenannte ‚autonome‘ Werke im klinisch weißen Ausstellungsraum.

Mit diesem Kontrollverlust sind Machtverhältnisse angesprochen. Und genau diese (Macht-)Verhältnisse des Menschen zu seinem Kontext (Erde/ Natur/Umwelt) bieten produktive Ansätze, Kunst im Hinblick auf deren Bildungspotenziale für BNE zu befragen. Das gilt auch für das Verhältnis des Menschen zu sich selbst.

Vorbemerkung zur Methode

Dabei wäre eine einfache, binäre Entgegensetzung, wie z. B. ‚Unterwerfung – Nichtunterwerfung‘ sowohl im Hinblick auf die Kunst wie auf die Bildung wenig produktiv, da in beiden Bereichen das Entscheidende immer dazwischen geschieht. Wir müssen also differenzierter vorgehen. Auch deshalb stelle ich im Folgenden ausschließlich einzelne Arbeiten vor, um an ihnen Modelle dieses soeben angesprochenen Selbst- und Weltverhältnisses aufzuzeigen, wobei Macht nur ein Aspekt sein wird. Meine These lautet: In diesem Sichtbarwerden liegt das größte Bildungspotenzial der Kunst im Kontext von BNE.

In dem begrenzten Rahmen hier können leider nur knappe analytische Zugänge skizziert werden, die der tatsächlichen Komplexität der ausgewählten künstlerischen Arbeiten nicht gerecht werden – und nicht gerecht werden wollen. Sie werden immer in thematisch verbundenen Paaren gezeigt, was das breite Spektrum möglicher Modelle des Selbst- und Weltverhältnisses andeuten soll und die – als Vergleiche – hoffentlich besonders aufschlussreich sind. Die Überschriften der Abschnitte geben dann das jeweilige Thema an, die Künstlernamen stehen abkürzend für die künstlerischen Arbeiten, die sprachliche Figur „von ... zu ...“ in den Überschriften weist auf die Vielfalt der Lösungen hin, nicht auf eine Entwicklung.

Die Grundfrage von BNE nach den Selbst- und Weltverhältnissen

Wie sich der Mensch in seinem Kontext versteht und wie er, im Hinblick auf Nachhaltigkeitsfragen, sein zukünftiges In-der-Welt-Sein entwirft, ist ein zentrales Thema der Bildenden Kunst. Darum soll es hier gehen. Dabei unterscheidet sich die Art der Auseinandersetzung in der Kunst natürlich von anderen Zugangsweisen wie etwa in der Technik, Wissenschaft, Religion etc. Die Kunst ist einer der Räume, in dem sich die Gesellschaft mit Geschichten zur Selbstvergewisserung in verdichteten, visuellen Symbolisierungen versorgt. Im Hinblick auf die heute anstehenden, entscheidenden Zukunftsfragen der Nachhaltigkeit können wir diese Geschichten als in Narrative eingekleidete Modelle des Selbst- und Weltverhältnisses verstehen.

Über den ‚Sündenfall‘ der Subjekt-Objekt-Trennung: von Dürer bis Friedrich

In dem Bild von Caspar David Friedrich (Abb. 1) ist – vor fast 200 Jahren – das Mensch-Natur-Verhältnis auf damals revolutionäre Weise neu konzipiert. Der Standpunkt des Betrachters (des Künstlers) in dieser Elbe-Landschaft bei Dresden verheißt in Friedrichs Darstellung keine Stabilität, er ist merkwürdig ortlos, fast schwebend. Es gibt auch keinen Weg ins Bild, keine Zugänglichkeit, keine Orientierung. In dieser Natur hat niemand Platz, auch wenn das winzige Segel auf den Menschen verweist, der aber selbst nicht zu erkennen, in Bewegung innerhalb der Landschaft (nicht vor ihr) ist. „Das Geniale an diesem Gemälde liegt darin, dass es die Instabilität jedes Blickpunkts auf die Welt ... bezeichnet.“ (Latour, 2017, S. 376)



Abbildung 1: Caspar David Friedrich, Das große Gehege bei Dresden, um 1832, Öl auf Leinwand, Galerie Neue Meister Dresden, 73,5 cm × 103 cm (Spitzer, 2010, S. 55)

Damit löst sich die uns vertraute Entgegensetzung Betrachter – Landschaft, Mensch – Natur, Subjekt – Objekt auf. Dies gilt übrigens auch für die Beziehung Betrachter – Bild. Der Betrachter „sollte sich eher in sich selbst versenken, um sich endlich in Frage zu stellen. Anders gesagt, wer den Anspruch

erhebt, die verschiedenen Dimensionen der ERDE zu ordnen, verdient nicht die Bezeichnung als Erdverbundener.“ (Latour, 2017, S. 377) Bruno Latour hat übrigens dieses Bild als Titel für die weltweite Vermarktung seines Buchs „Kampf um Gaia“ (ebd.) ausgewählt und seine Auswahl im Buch ausführlich begründet.



Abbildung 2: Albrecht Dürer, Der Zeichner des liegenden Weibes; aus: „Underweysung der Messung mit dem Zirckel und Richtscheit“, 1538, Holzschnitt, 7,5 cm auf 21,5 cm (Knappe, 1964, S. 373)

Mit der Ortlosigkeit des Betrachters im (gemalten) Naturraum ‚korrigiert‘ Friedrich den ‚Sündenfall‘¹, der mit Dürers Holzschnitt (Abb.2) wohl am anschaulichsten markiert werden kann. Mathematisch durchkonstruiert unterwirft dort der (männliche, aktive) Künstler – und damit der Betrachter – die (passive, sich unterwerfende) Welt, bzw. die Natur, bzw. die Frau, und er unterwirft sie dem ehernen Gesetz der Zentralperspektive. Die Basis für die Zentralperspektive wiederum (als Verfahren zur Konstruktion des Bildraums) ist die strikte Subjekt-Objekt-Trennung, markiert auch noch mit dem Gitterrahmen im Zentrum. Als hätte Dürer geahnt, was er hier auf der Prohebühne der Kunst vorantreibt, zählt er dann auch noch das kleine Bäumchen auf dem Fenstersims vor dem schnurgeraden, (fast) leeren Hori-

1 Mit dem Begriff *Sündenfall* ist die (zeitlich spätere) ‚cartesianische Wende‘ im Hinblick auf die Subjekt-Objekt-Trennung gemeint. Die Nutzung des Begriffs hier ist problematisch-polemisch und darf nicht unkommentiert bleiben. Sie greift (rhetorisch) das weitverbreitete apokalyptische Narrativ anlässlich aktueller wie bevorstehender Naturkatastrophen auf: Nach einem Sündenfall – so das Narrativ – muss ein Strafgericht folgen.

zont auf der ‚männlichen Seite‘, während links der Blick in eine erzählerisch aufgelöste Landschaft schweifen kann.

Ohnmacht im Angesicht des Ozeans: von Friedrich zu Bismarck

Caspar David Friedrich zeigt in seinem Bild *Mönch am Meer* (Abb. 3) einen einzelnen, einsamen, kleinen Menschen vor einem unendlichen Meer, Himmel. Das ist offensichtlich dieselbe Mensch-Natur-Konstellation, wie sie schon bei Dürer angelegt war: Der Mönch als Subjekt gegenüber dem Objekt Meer. Mit der Rückenfigur schauen aber auch wir als Betrachter*innen über die Schulter des Protagonisten auf die uns entgegentretende Natur. Dieses Thema spielt aber nicht nur Caspar David Friedrich in vielen Variationen immer wieder durch, es hat eine lange Tradition in der Kunst, z. B. bei Lorrain, Gericault, Turner, Hansen oder Balkenhol – und es bleibt ein Topos bis heute. Dabei wird das Konzept ‚Rückenfigur vor Landschaft‘ heute radikalisiert.



Abbildung 3: Caspar David Friedrich: *Mönch am Meer*. 1808/10, Öl auf Leinwand, 110 cm × 171,5 cm, Alte Nationalgalerie Berlin (Hofmann, 2000, S. 54)



Abbildung 4: Julius von Bismarck: *Punishment I*. 2011 (Videostill) (Levy, 2019)

Julius von Bismarck interagiert anders. In *Punishment I* peitscht er auf das mächtige Meer ein, das ihn mit seinen Wellen immer wieder umreißt. Ein solcher Akt der Züchtigung der Natur ist in der Legende überliefert. (Der Perserkönig Xerxes I. habe um 480 v. Chr. befohlen, das Meer durch Auspeitschen zu bestrafen, da die Natur eine, auf seinen Befehl hin erbaute Brücke über die Dardanellen zerstört hatte.) Was bei Xerxes eine zu belächelnde Anekdote über die Hybris eines orientalischen Despoten ist, die im besten Fall zur ethischen Selbstjustierung im konkurrierenden Abendland dient, und was bei Friedrich ein durchaus positiv gemeintes Modell einer Mensch-Natur-Beziehung ist, das erscheint bei von Bismarck als ein sinnloser Akt der Verzweiflung gegenüber dem Meer. Diese Interaktion erscheint für den Betrachter ohne Anlass – wie bei Friedrich. Und sie betrifft das Meer, aus dem wir alle kommen (wie uns die Evolutionstheorie berichtet) und damit die Mutter Natur.

Schrecken und Zauber des Verlusts: paradoxe Interventionen von Goldsworthy zu Eliasson

Ganz andere Verhältnisse zur Welt können wir in diesen beiden Beispielen beobachten. Mitten im Sommer 2000 brachte Andy Goldsworthy (Abb. 5) dreizehn, zwei Meter dicke Schneebälle, die er in den beiden Wintern zuvor hergestellt hatte, in die City von London. Beim sommerlichen Schmelzen, das bis zu vier Tagen dauerte, gab der Schnee die beim Herstellen zufällig eingeschlossenen Objekte, Blätter, Schafshaare oder Stacheldraht, frei. Die Vergänglichkeit des Schnees von gestern aus der schottischen ‚Natur‘ in der sommerlichen Hochzivilisation der Finanzmetropole des Hochkapitalismus zeigt sich dann im Laufe des Prozesses erschreckend banal im liegenbleibenden Müll und dem traurigen Rinnsal des Schmelzwassers.

Ähnlich mutet zunächst die Aktion von Ólafur Eliásson an (Abb. 6). Dieser hatte sehr große, insgesamt 80 Tonnen schwere Brocken von Eisbergen in einem grönländischen Fjord einsammeln lassen und jeweils zwölf dieser Blöcke zwischen 2014 und 2018 in Kopenhagen, Paris und London in Kreisform installiert. Interessant ist für uns vor allem die Pariser Präsentation (Hofmann, 2000, S. 54) anlässlich der *UN-Klimakonferenz* im Jahr 2015.



Abbildung 5: Andy Goldsworthy, Midsummer Snowball 2000, London (Goldsworthy, 2001)



Abbildung 6: Ólafur Eliasson and Minik Rosing, Ice Watch 2015, Paris (Yalcinkaya, 2018)

Das vom Künstler produzierte Booklet zur Ausstellung betont den ökologisch-politischen Zusammenhang seiner Installation. Mit den 12 im Kreis liegenden Blöcken sei eine Uhr gemeint, die einen Appell an die Entscheidungsträger formuliert: „These twelve immense blocks of ice ... present a tangible and immediate testimony of the dramatic effects of climate change.“ (Eliasson, 2015, S. 4)

Die im Netz verfügbaren Dokumentationen zeigen – im Kontrast zu diesem mahnenden Appell – jedoch ganz häufig verträumt lächelnde Menschen, die etwa ihren Körper an das reine, blau schimmernde Eis anschmiegen. Oder die ihr Ohr anlegen, um das leise „Popp“ zu hören, wenn die in Eis eingeschlossenen Luftblasen sich öffnen. Eine Verzauberung wird so sichtbar, die wenig zu tun haben scheint mit der Intention des Künstlers, aufzurütteln. Der Verlust von Eisbergen, arktischen Eisschilden, Gletschern zeigt sich im urbanen Raum der Metropolen dagegen in poetischer Schönheit, die auch im deutlichen Kontrast zur Schmutzdeligkeit bei Goldsworthy steht.

Die Kunst als Nachahmerin der Natur: von Tomás Saraceno zu den Starn-Brüdern

Der weiße Galerieraum in Abbildung 7 ist mit langen Gummisträngen verspannt, durch die sich der Besucher vorsichtig bewegt. Im Anstoßen löst er Erschütterungen des gesamten Gespinstes aus – so wie ein Regentropfen ein Spinnennetz erschüttert. Im Titel des Werks (übersetzt: ‚Galaxien, die sich Fasern entlang formen – wie Tröpfchen entlang den Strängen eines Spinnennetzes‘) sind diese Spinnennetze als Inspirationsquelle benannt, die hochkomplex sind, leicht zu zerstören und zugleich ungeheuer stabil, und die durch die Art der Erschütterungen auch als Mitteilungsträger funktionieren. Eine Bewegung an einer Stelle bringt das ganze Netz in Bewegung, beeinflusst so die anderen Besucher, die die übertragenen Vibrationen körperlich spüren. (Ein gutes Beispiel von Resonanz, von der gleich noch zu reden ist.) Der Titel eröffnet für die Arbeit aber auch eine den Menschen überschrei-



Abbildung 7: Tomás Saraceno, *Galaxies Forming along Filaments, Like Droplets Along the Strands of a Spider's Web*. Gummibänder im Raum, Biennale Venedig, 2019 (Studio Tomás Saraceno, 2009)



Abbildung 8: Doug & Mike Starn, *Big Bambú*, Biennale Venedig, 2011 (Starn & Starn, 2011)

tende Dimension, wo – wie in der Chaostheorie – der Flügelschlag eines Schmetterlings in Brasilien einen Tornado in Texas auslösen kann.

Von Spinnen lernen erzeugt so eine Metaphorik, die Saraceno beflügelt, an der Schnittstelle von Kunst, Architektur, Technik und Wissenschaft neue Formen, utopisches Design zu entwickeln. Dabei greift er den führenden Leitbegriff unserer Epoche ‚Netz‘ auf. So wird er Schöpfer einer neuen Realität, der auf der Suche nach zukunftssträchtigen Metaphern solche (Spinnen-)Netze auswählt, um die Weisheit der Natur bei der Entwicklung utopischer Lösungen zu nutzen.

Dagegen entwickelt *Big Bambú* ein anderes Bild. In den Tausenden von zusammengeordneten, scheinbar chaotisch angeordneten, hoch aufgetürmten Bambusstangen suchen auch hier die Besucher ihren Weg. Dabei baut eine Gruppe von Arbeitern währenddessen an der Struktur weiter. Die wuchernde Form kann (und soll) wie ein Lebewesen gesehen werden, das sich kontinuierlich weiterentwickelt und in der Entwicklung dabei auch schon

‚funktioniert‘. Es wird nie ‚fertig‘. Dazu gehört auch, dass die verbauten Stangen an den verschiedenen Installationsorten wieder benutzt werden, nicht im Sinne von Recyceln des Materials, sondern als Metapher für das Weiterleben der Idee. Die Starn-Brüder sprechen deshalb auch von Veredelungen, die auf die „Stammzellen“ des jeweiligen Vorgängers aufgepfropft werden. Das neue Werk ist damit im Kern immer noch das alte und lebt weiter, indem es sich ständig verändert, „so wie wir alle“ (Wilkin, 2010).

Die Idee, dass sich eine künstlerische Arbeit wie ein Lebewesen verhält, begegnet uns vielfach. Sie markiert auch die explizite Abwendung vom traditionellen Werkbegriff (der geniale Künstler schafft das Meisterwerk). Doch löst sich hier das Werk nicht auf, wie etwa bei Goldsworthy oder Eliasson, eher nimmt es die Form selbstlernender Strukturen wie in der KI oder eben in der Natur an, die nachgeahmt werden. „Mimesis kann Möglichkeiten zu einem nicht-instrumentellen Umgang mit dem Anderen und der Welt gewähren, in dem ... den Dingen und Menschen Schonung gewährt wird.“ (Gebauer & Wulf, 1992, S. 121)

Fantasien zu Ende denken: Dystopien von Arcimboldo zu Stelarc

Arcimboldos ‚Wasser‘ (Abb. 9) aus der Serie „Die vier Elemente“ ist ein besonders eindrückliches Beispiel für die willkürliche Transformation natürlicher Ressourcen in von Menschen ausgedachte Konstrukte. Arcimboldo, der als Ingenieur am Prager Hof z.B. auch Maschinen erfand, montiert hier aus Fischen, Muscheln, Krebsen, Perlen fantastische ‚Portraits‘ in hyperrealistischer Malweise. Damit schafft er ein besonders interessantes Ergebnis, das Faszination und Schrecken zugleich auslöst: Faszination auf Grund der Malweise, mit der die fantastische Montage Wirklichkeit zu werden scheint, Schrecken, weil der Betrachter darin Ekel erzeugende Abgründe wittert: Man möchte dieses Gesicht lieber nicht anfassen. Dass Arcimboldo die Geburt der Ungeheuer (aus dem Schlaf der Vernunft – s. Goya) am Thema Wasser besonders eindringlich gelingt, unterstreicht die besondere Rolle von Wasser/Meer in unseren Beispielen.

Während bei Arcimboldo hybride Mischwesen als spielerische Fantasiegebilde auf der Bildfläche entstehen, wird dieses Entstehen beim zypriotisch-australischen Künstler Stelarc blutiger Ernst. Im Jahr 2007 lässt er Cyborg-Ideen, die wir vielleicht aus Science-Fiction-Filmen kennen, Wirklichkeit

Abbildung 9: Giuseppe Arcimboldo, Das Wasser (aus dem Zyklus „Die vier Elemente“), 1566, Öl auf Erlenholz, 66,5 cm × 50,5 cm, Wien, Kunsthistorisches Museum (Hultén, 1987, S. 95)

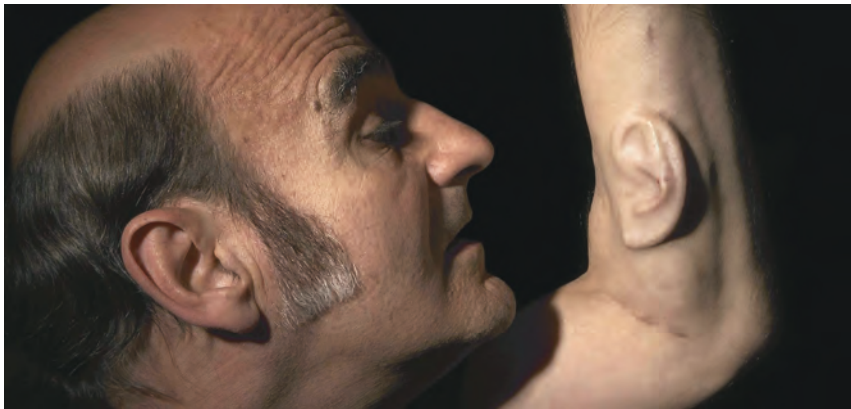


Abbildung 10: Stelarc, Scale Ear, 2006/2007 (o. A., 2018)

werden. In der sogenannten ‚Extra-Ohr-Operation‘ (Abb. 10) nimmt er mittels eines aus menschlichen Zellen gezüchteten Ohrs Modifikationen am eigenen Körper vor, lässt also ein drittes Ohr am Arm entstehen, wobei dieses nicht hören sondern Töne erzeugen soll. So erweitert er den eigenen Körper, baut ihn aus und transformiert ihn. In anderen Beispielen wird der Körper auch um technische Komponenten ergänzt.

Was in der Kunst schon immer angelegt war und ist (nicht nur bei Arcimboldo sondern etwa auch bei mittelalterlichen Wasserspeiern, bei Hieronymus Bosch, Max Ernst, im Surrealismus oder in Frankenstein-Filmen), wird nun zu Ende gedacht, vollstreckt und verschmilzt dabei mit aktuellen technokratischen Vorstellungen von Körperoptimierung, Schönheitschirurgie, Genmanipulationen, Bio-Engineering und Prothesen, die zu Höchstleistungen im Sport führen. Für den Traum, mit der Evolution spielen zu können, ist die Kunst (wozu ich hier Science Fiction zähle) ein guter Nährboden, das zeigt auch das Zusammenspiel von Wissenschaft, Technik und Kunst in vielen Varianten aktueller posthumaner Kunst.

Der menschliche Maßstab und das Material: von Christo zu El Anatsui

Gegen die posthumanen, dystopischen Szenarien erweisen sich die Arbeiten von Christo und Jeanne-Claude auf geradezu erholsame Weise als menschenfreundlich. Es sind – wie im Beispiel von ‚Floating Piers‘ 2016 (Abb. 11) – quasi-kultische Feste, die große Massen von Besuchern den Einklang mit der Natur zelebrieren lassen. Bei dieser Arbeit waren es in 16 Tagen über 1,2 Millionen Menschen, die nichts anderes taten, als gemeinsam die Landschaft



Abbildung 11: Christo und Jeanne-Claude, Floating Piers, 2016, Iseensee
(Der Verfasser)



Abbildung 12: El Anatsui, Rising Sea, 2019, mixed media, 14,38 m × 6,90 m, München (Der Verfasser)

und die Atmosphäre zu genießen, während sie friedlich ‚auf dem Wasser wandelten‘. Ähnlich wie bei Saraceno finden wir hier wieder das Resonanzmotiv: Das Gehen auf dem instabilen Untergrund der leuchtend-gelben Folie übertrug sich auf das Wasser, das wiederum die Folie als Ganzes bewegte, wodurch andere Menschen ihr Verhalten anpassen mussten, um weiter zu gehen, oder einfach nur zu sitzen und das Schaukeln zu spüren.

Einige wenige weitere Aspekte seien noch erwähnt: Diese Arbeit gehörte niemandem, es konnte nicht gekauft werden und es verschwand nach 16 Tagen vollständig. Von den Künstlern selbst finanziert, gab es dennoch keinen Eintritt zu zahlen. Neben dieser sozialen Dimension ist noch die ökologische interessant. Das Thema Material spielte bei der Konzeption der Arbeit von Beginn an eine zentrale Rolle: nachhaltig hergestellt wurden praktisch 100 Prozent recycelt (Altex Gruppe, 2016). In diesem Sinne schufen die Künstler ein spezifisches Modell des lustvollen In-der-Welt-Seins ohne dabei die Fragen des sozialen Zugangs wie des ökologischen Fußabdrucks aus den Augen zu verlieren.

Die Frage nach dem Material beschäftigt auch El Anatsui, der zunächst mit gebrauchten Flaschenverschlüssen arbeitete und damit prachtvolle, weiche,

scheinbar textile Strukturen schuf. Die Arbeit ‚Rising Sea‘ (Abb. 12) nutzt eine riesige Zahl (hochgerechnet fast 200.000), die noch eine besondere Botschaft tragen: Die Aufdrucke tragen Namen hochprozentiger Alkoholika, die in Nigeria, wo El Anatsui lebt, populär sind. Diese Beschriftungen erzählen eine Geschichte, die von Alkohol und Sklavenhandel im europäischen Kolonialismus handelt (Wagner, 2020, S.410). Aus der Distanz wird darüber hinaus der durch die Erderwärmung verursachte, steigende Wasserspiegel direkt angesprochen, worauf auch der Titel des Werks ‚Rising Sea‘ (Ansteigender Meeresspiegel) verweist. Von links nach rechts ‚gelesen‘, sind die mächtigen Wellen im grauen Mittelteil dabei, den farbigen Streifen am Boden, der für die Zerbrechlichkeit menschlicher Behausungen steht, zu zerstören. Der Silberstreif am Horizont wiederum schwindet immer mehr und damit die Hoffnung.

Verbunden werden die Erzählstränge durch den Upcycling-Gedanken: Aus weggeworfenen Flaschenverschlüssen wird Kunst, aus billigstem Material wird prachtvolle Schönheit, aus Vergangenheit wird Gegenwart und Zukunft, aus regionalem Kolonialismus entsteht das Narrativ einer globalen Bedrohung.

Vom Kopf auf die Füße auf den Kopf: Partizipation von Beuys zu *ruangrupa*

Bei den beiden letzten Beispielen gehe ich nicht mehr von einem jeweils expliziten Thema eines einzelnen Werks aus. Diese beiden sollen vielmehr zeigen, dass über Partizipation (ein Schlüsselbegriff auch der BNE) das ganze System der Kunst jeweils neu gedacht wird. Der sog. ‚Betrachter‘ wird neu konstituiert, da in ihm die Trennung Werk und Betrachter, bzw. von Subjekt und Objekt, um auf das einleitende Beispielpaar zurückzukommen, nicht mehr funktioniert.

1982 pflanzte Joseph Beuys unter dem Titel ‚7000 Eichen – Stadtverwaltung statt Stadtverwaltung‘ eine Eiche an die Spitze einer aus 7000 Basaltsteinen gelegten Keilform vor dem Fridericianum in Kassel (Abb. 13). Ziel war es, bis zur nächsten documenta 1987 die Pflanzung von 7000 weiteren Bäumen im Stadtraum Kassels durch ‚Pat*innen‘ (Betrachter*innen, Teilhaber*innen, Publikum) zu initiieren. Neben jedem neu gepflanzten Baum wurde dann einer der Steine aufgestellt. So verschwand der Steinhaufen Stück für Stück, während in Kassel Bäume zu wachsen begannen. 1982 war dieser Ansatz



Abbildung 13: Joseph Beuys, 7000 Eichen – Stadtverwaltung statt Stadtverwaltung, 1982, Kassel (Hein, 2012)

revolutionär: Die Kunst verließ nicht nur das Museum, sondern auch einen bestimmten und bestimmbaren Werkumfang und diffundierte in den Stadtraum, den er bis heute wie ein Rhizom durchwuchert. Dabei blieb es immer noch Beuys, der Superstar, der als charismatischer, visionärer Einzelkünstler hier agierte.

Heute sind es dagegen oft Künstlerkollektive, die sich darüber hinaus nun auch noch dem Gedanken einer einzelnen Autorenschaft entziehen, wie z. B. *ruangrupa*. Von dieser Gruppe selbst kann man nicht einmal mehr die genaue Zahl der Mitglieder angeben, es handele sich eben um ein irgendwie „im Kern zehnköpfiges Kollektiv“ (Dege, 2019). Wie bei Beuys findet sich bei dieser Gruppe, die die *documenta* 2022 kuratiert, ein expliziter Anspruch: die Gesellschaft zu heilen und dabei den Kapitalismus als Grundlage für die heutigen Probleme in der Welt in den Blick zu nehmen. Im Vergleich mit Beuys neu ist jedoch, dass dieser Anspruch nun von Indonesien aus gestellt wird, deutlich sichtbar an dem gezeigten Zeitungsausschnitt aus der *Jakarta Post*: „Lumbung for the world“ (Abb. 14). Die dazu notwendigen Verständnisse werden an einem Ort formuliert, der bislang auf der Weltkarte der (globalen westlichen) Kunst kaum auftauchte, und nicht mehr im globalen Norden. Bei *ruangrupa* dringt – und das markiert den deutlichsten Unterschied zu Beuys – die Welt,



Abbildung 14: Berichterstattung über das Künstlerkollektiv runagrupa, das die documenta 2022 gestalten wird. (Lukman, 2020)

die Gesellschaft, der Alltag (die Reisscheune, die ‚Laien‘, gesellschaftspolitische Bewegungen) in die Kunst ein, und nicht mehr umgekehrt, die Kunst in die Gesellschaft. Der ökologische Zugang spielt dann auch keine prominente Rolle mehr, da alle Teilsysteme in einem verflüssigten Selbst-Welt-Verhältnis sowieso dynamisch miteinander vernetzt sind.

Zusammenfassung

Lässt man die ausgewählten Beispiele Revue passieren, fällt auf, dass die Kunst offensichtlich kaum die üblichen, konventionellen Bildwelten der BNE-Rhetorik bedient. Es fehlt z.B. der blaue Planet, es fehlen die schützenden (Kinder-)Hände, die den Planeten (oder eine Pflanze) beschützen und bewahren, es fehlt die apokalyptische Vision des erhitzten, glühenden Planeten, die uns aufrütteln soll. Diese Bilder werden anderen Akteuren überlassen. Im Hinblick auf Nachhaltigkeit, also auf die Frage, wie sich der

Mensch in Bezug zur Welt sieht, wie er in der Welt agiert, liefert uns die Kunst dafür ganz andere Beispiele von Selbst- und Weltverhältnissen, die in den ausgewählten Werken jeweils zur Anschauung kommen. Dies geschieht nicht im Habitus normativen Besserwissens oder im Horizont von Richtig-Falsch-Bewertungen. Vielmehr zeigt uns die Kunst ein breites Spektrum von Möglichkeiten, die uns – das ist die gute Nachricht – durchaus an uns selbst vertraut sind.

Über Bildungspotenziale

Diese Möglichkeiten, die Kunst im symbolischen Raum als Narrative eröffnet, erinnern uns an unsere eigenen Haltungen zur Natur, zu unserem jeweiligen Kontext, Haltungen, die oft fatal, zerstörerisch, ignorant, empathisch, romantisch, überheblich, neugierig, liebevoll, resigniert, gestalterisch, bejahend, unterwerfend, ausbeuterisch ... sind. Als uns vor Augen gestellte künstlerische Arbeiten, Ansätze, Werke transportieren sie aber immer auch Unvertrautheit und Irritation. Das heißt, sie entziehen sich immer wieder, reden in ihrer eigenen, oftmals unverständlichen Sprache, sind uns fremd, auch wie wir uns selbst zu irritieren vermögen.

Und auf eben diese Weise können sie bildungswirksam werden. Zum einen in der diskursiven Auseinandersetzung (man muss über die Werke sprechen, die Werke sowie unsere Erfahrungen mit ihnen in Sprache übersetzen), zum anderen aber beim praktisch-handelnden, gestalterischen Ausprobieren eben des von den Werken vorgeschlagenen Repertoires möglicher Selbst- und Weltverhältnisse. Da dies gleichfalls wieder im ‚Schonraum‘ der künstlerischen Bildung geschieht, d.h. im symbolischen Raum und im geschützten Raum der Bildung, ist dieses Ausprobieren zunächst ungefährlich. In diesem Sinne gibt die kulturelle Bildung die Chance, neue Formen zu erproben, spielerisch zu explorieren und zu erweitern.

„Was moderne Menschen in die Museen ... treibt ... ist der Umstand, dass sie spielerisch und explorativ ganz unterschiedliche Arten und Formen der Weltbeziehung – die Einsamkeit und Verlassenheit, die Melancholie, die Verbundenheit, den Überschwang, die Wut und den Zorn, den Hass und die Liebe – ... einüben und ausprobieren können und dass dabei ihre eigene Bezogenheit auf die Welt moderiert und modifiziert wird. Ästhetische Resonanz wird so zu einem Experimentierfeld für die Anverwandlung unterschiedlicher Muster der Weltbeziehung.“ (Rosa, 2019, S. 483)

Im Hinblick auf eine transformative Bildung (Koller, 2018) ist es dabei wichtig, dass beide Seiten, Subjekt und Welt, Mensch und Natur – aber auch Betrachter und Kunstwerk – ihre je eigenen Widerständigkeit gegenüber einander entfalten können, wobei sie sich gegenseitig konstituieren, zwei Seiten einer Medaille sind (Rosa, 2019, S. 62f.).

Literatur

- Altex Gruppe. (2016, 18. November). *Christo-Stoff für Reitplätze oder Dämmung: Altex recycelt „Floating Piers“-Textilien*. Gronau. Zugriff am 27.07.2020. Verfügbar unter <http://recyclingportal.eu/Archive/27705>
- Eliasson, O. (2015). *Ice Watch. An artwork by Olafur Eliasson and Minik Rosing. On the occasion of COP21 – United Nations Conference on Climate Change*. Place du Panthéon, Paris. Accessed 27.07.2020. Retrieved from https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/olafureliasson.net/texts/Ice_watch_117752.pdf
- Dege, S. (2019, 16. März). *Documenta 15: Hohe Erwartungen an ruangrupa*. o.O. Zugriff am 27.07.2020. Verfügbar unter <https://p.dw.com/p/3F4nv>
- Gebauer, G. & Wulf, C. (1992). *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Latour, B. (2017). *Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das neue Klimaregime*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Wagner, E. (2020). El Anatsui, Rising Sea (2019). In A. Brosch & E. Wagner (Hrsg.), *101 Ikonen. Schlüsselwerke des kulturellen Bildgedächtnisses im Kunstunterricht* (S. 410–416). Braunschweig: Westermann.
- Wilkin, K. (2010, 12. Oktober). Branching Out Atop the Met Museum. With ‚Big Bambú,‘ Doug and Mike Starn Have Erected a Surrogate Forest, At Once Artificial and Natural. *The Wall Street Journal*.

Bildnachweis

- Goldsworthy, A. (2001). *Midsummer Snowballs. Einführung von Judith Collins*. London: Thames & Hudson.
- Hein, C. (2012). *Joseph Beuys veränderte Kassel – Jetzt wird eine Straße nach ihm benannt*. Zugriff am 04.08.2020. Verfügbar unter <https://www.hna.de/kassel/joseph-beuys-per36441/7000-eichen-praegen-stadt-1972086.html>

- Hofmann, W. (2000). *Caspar David Friedrich. Naturwirklichkeit und Kunstwahrheit*. München: Beck.
- Hultén, K. G. P. (1987). *The Arcimboldo effect. Transformations of the face from the 20th Century*. Milano: Bompiani.
- Knappe, K. A. (1964). *Dürer. Das graphische Werk*. Wien, München: Schroll.
- Levy, A. (2019). *Julius von Bismarck. Just a bowl of cherries*. Zugriff am 04.08.2020. Verfügbar unter <https://alexanderlevy.de/news/julius-von-bismarck-at-the-7th-thessaloniki-biennale-experimental-center-for-the-arts>
- Lukman, J. (2020). *„Lumbung“ for the world: ruangrupa on documenta and the pandemic*. Zugriff am 04.08.2020. Verfügbar unter <https://www.thejakartapost.com/life/2020/06/10/lumbung-for-the-world-ruangrupa-on-documenta-and-the-pandemic.html>
- O. A. (2018). „Der Plan ist, dass das Ohr immer online ist“, Axel Springer; AFP/rct. Zugriff am 04.08.2020. Verfügbar unter <https://www.welt.de/vermishtes/article145147200/Der-Plan-ist-dass-das-Ohr-immer-online-ist.html>
- Spitzer, G. (Hrsg.). (2010). *Caspar David Friedrich in der Dresdener Galerie*. Dresden: Sandstein.
- Starn, M. & Starn, D. (Hrsg.). (2011). *Big Bambú. Official Collateral Exhibition to the 54th Venice Biennale*. Zugriff am 04.08.2020. Verfügbar unter http://www.dmstarn.com/big_bambu_venice.html
- Studio Tomás Saraceno (Hrsg.). (2009). *Galaxies Forming along Filaments, like Droplets along the Strands of a Spider's Web*. Zugriff am 04.08.2020. Verfügbar unter <https://studiotomassaraceno.org/galaxies-forming-along-filaments-like-droplets-along-the-strands-of-a-spiders-web/>
- Yalcinkaya, G. (2018). *Olafur Eliasson installs giant blocks of glacial ice across London*. Zugriff am 04.08.2020. Verfügbar unter <https://www.dezeen.com/2018/12/12/ice-watch-olafur-eliasson-installation/>

Glossar

Die nachfolgenden Begriffserläuterungen basieren auf Texten des BNE-Portals der Deutschen UNESCO-Kommission e. V. (www.bne-portal.de), gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (Stand: Juni 2020).¹

Agenda 2030 – Sustainable Development Goals

Mit der Vision, eine friedliche und nachhaltige Gesellschaft zu gestalten, haben die Vereinten Nationen im Herbst 2015 die globale Nachhaltigkeitsagenda verabschiedet. Die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele, die Sustainable Development Goals (SDGs), bilden den Kern der Agenda und fassen zusammen, in welchen Bereichen nachhaltige Entwicklung gestärkt und verankert werden muss. Dazu gehören etwa nachhaltiger Konsum und nachhaltige Produktion oder Geschlechtergerechtigkeit. Qualitativ hochwertige Bildung ist eine wichtige Grundbedingung für das Erreichen dieser Ziele. Bildung für nachhaltige Entwicklung bildet u. a. den Wertekern von Bildungsziel (SDG) 4, wie in Teilziel 4.7 dargelegt:

„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

BNE bezeichnet ein ganzheitliches Bildungskonzept, das den globalen Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung unserer vernetzten Welt begegnet. Als Bildungsoffensive versetzt BNE Menschen in die Lage, ihr eigenes Handeln in globalen Zusammenhängen zu betrachten und verantwortungsvolle Entscheidungen für eine nachhaltige Gegenwart und Zukunft zu treffen. Es geht um einen lebenslangen Lernprozess, der wesentlicher Bestandteil einer hochwertigen Bildung ist und so auch als Ziel in der Agenda

1 Das BNE-Portal wird ab Oktober 2020 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) verantwortet.

2030 verankert ist. BNE ist eine ganzheitliche und transformative Bildung, die Lerninhalte und -ergebnisse sowie Pädagogik und eine nachhaltige Gestaltung von Lernumgebungen gleichermaßen berücksichtigt. Ihr Ziel ist eine Transformation der Gesellschaft.

UNESCO-Programm: Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs („ESD for 2030“ / „BNE 2030“)

In der Agenda 2030 der Vereinten Nationen ist die Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung als Ziel für die Weltgemeinschaft festgeschrieben. Mit dem Programm „Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs“ – kurz „BNE 2030“ – hebt die UNESCO die Bedeutung von BNE für die globale Nachhaltigkeitsagenda klar hervor. Das auf zehn Jahre angelegte Programm hat zum Ziel aufzuzeigen, welchen Beitrag BNE zu jedem einzelnen der nachhaltigen Entwicklungsziele leisten kann. Dabei nimmt „BNE 2030“ auch Zielkonflikte zwischen den einzelnen SDGs stärker in den Fokus und hebt drei Schlüsselbegriffe für die Zukunft von BNE hervor: transformatives Handeln, strukturelle Veränderungen und eine Auseinandersetzung mit den Chancen und Herausforderungen unserer technologischen Zukunft.

Die UNESCO treibt BNE seit mehr als 15 Jahren weltweit in verschiedenen Programmen voran: „BNE 2030“ baut auf den Erfolgen des UNESCO-Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung (2015–2019) und der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2014) auf.

Nationaler Aktionsplan BNE

Im Rahmen eines breiten, transparenten und partizipativen Multi-Akteursprozesses wurde 2017 der Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung (NAP BNE) von der Nationalen Plattform BNE verabschiedet. Mehr als 350 Organisationen und Vertreterinnen und Vertreter aus Zivilgesellschaft, Politik, Wissenschaft und Wirtschaft haben daran mitgewirkt. Mit seinen 130 Zielen und 349 Handlungsempfehlungen trägt der Aktionsplan maßgeblich dazu bei, BNE in den Strukturen des deutschen Bildungssystems zu verankern. Zahlreiche Akteurinnen und Akteure, darunter auch Bundesministerien, haben in über 300 Commitments festgehalten, wie sie die Umsetzung des Nationalen Aktionsplans unterstützen werden. Bis spätestens 2030 soll der NAP BNE umgesetzt werden und so einen maßgeblichen Beitrag

zur Erreichung der Agenda 2030 und ihrer Sustainable Development Goals (SDGs) leisten.

Nationale Plattform BNE

Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierte Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung ist das oberste Lenkungs-gremium des deutschen BNE-Prozesses. Ihr gehören 38 Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger aus Politik, Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft an. Die Nationale Plattform definiert strategische Ziele, um BNE ‚vom Projekt in die Struktur‘ zu bringen und trägt maßgeblich dazu bei, BNE und die Umsetzung des Nationalen Aktionsplans BNE voranzubringen. Unterstützt wird sie dabei von einem wissenschaftlichen und einem internationalen Berater, den BNE-Fachforen (Stand 2019) und Partnernetzwerken sowie dem Jugendforum youpaN.

UNESCO-Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung

Von 2015 bis 2019 rief die UNESCO das Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung aus. Das fünfjährige Programm zielte darauf ab, langfristig eine systemische Veränderung des Bildungssystems zu bewirken und BNE vom Projekt in die Struktur zu bringen. Übergreifendes Ziel war es, Aktivitäten auf allen Ebenen und in allen Bereichen der Bildung anzustoßen und zu intensivieren, um den Prozess hin zu einer nachhaltigen Entwicklung zu beschleunigen. Dabei verfolgte das Weltaktionsprogramm eine doppelte Strategie: Einerseits nachhaltige Entwicklung in die Bildung zu integrieren und andererseits die Rolle von Bildung in allen Projekten, Programmen und Aktivitäten, die sich für eine nachhaltige Entwicklung einsetzen, zu stärken.

Weitere Informationen:

www.bne-portal.de

Autorinnen und Autoren

Bianca Bilgram

Bianca Bilgram setzt sich seit 2007 bei der Deutschen UNESCO-Kommission international und bundesweit für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung ein und übernahm 2013 die Leitung der Geschäftsstelle BNE. Sie arbeitete zuvor als Projektmanagerin in der Außenstelle des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) in London und studierte Ideengeschichte und Anthropologie in Großbritannien.

Dr. Joachim Borner

Dr. Joachim Borner ist Wissenschaftlicher Direktor des Kollegs für Management und Gestaltung nachhaltiger Entwicklung (KMGNE) und Leiter der Internationalen Sommeruniversität „Transmediales Storytelling – Klimakultur“. Darüber hinaus hat er eine Professur für Nachhaltigkeitskommunikation an der Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) in Chile inne. Joachim Borner ist Mitglied des Fachforums „Non-formales und informelles Lernen/Jugend“ (Stand 2019) der Nationalen Plattform BNE. Die Schwerpunkte seiner Arbeit liegen auf der transformativen und künstlerischen Forschung, Lernprozessen in Umbrüchen sowie Kommunikation und Narrationen im Kontext ‚großer Transformationen‘.

Karola Braun-Wanke M.A.

Karola Braun-Wanke arbeitet als Projektleiterin, Dozentin und wissenschaftliche Koordinatorin an der Freien Universität Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Wissenschaftskommunikation und der transformativen Bildung. Zur Förderung einer neuen Lehr- und Lernkultur pflegt sie ein umfängliches Bildungsnetzwerk aus Akademia und Zivilgesellschaft und konzipiert Bildungsformate für Studierende, Lehrkräfte und Schulkinder an der Schnittstelle BNE und KuBi. Seit 2014 ist sie Mitglied im *Partnernetzwerk Kulturelle Bildung und Kulturpolitik* der Nationalen Plattform BNE.

Anke Ebel M.A.

Anke Ebel, gelernte Verlagskauffrau und Medienfachwirtin, war nach ihrem Studium in Kommunikations- und Multimediamanagement zunächst im nordrhein-westfälischen Umweltministerium im zuständigen Referat für Bildung für nachhaltige Entwicklung tätig. In ihrem darauf aufbauenden Masterstudium der „Kultur, Ästhetik, Medien“ befasste sie sich mit den Schnittstellen von Kultureller Bildung und BNE. Ihre Masterarbeit über die Potenziale von Färbergarten-Projekten an Hochschulen zur Förderung einer BNE führte sie zum *Partnernetzwerk Kulturelle Bildung und Kulturpolitik*. Gegenwärtig ist sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Düsseldorf beschäftigt.

Dr. Verena Holz

Verena Holz ist Kulturwissenschaftlerin, Gymnasiallehrerin an einer UNESCO-Schule und forscht in den Bereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung/Kulturelle Bildung, Jugendkultur, Partizipation & Engagement sowie nachhaltige Schulentwicklung. Sie hat über kulturelle Perspektiven in der Bildung für nachhaltige Entwicklung promoviert. Zusammen mit Mandy Singer-Brodowski leitet Verena Holz die Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) und ist Mitglied im Beirat des DBU-Projekts zur Entwicklung eines Nachhaltigkeits-Qualitätsprofils der deutschen UNESCO-Projektschulen.

Friederike Kamm

Friederike Kamm ist Referentin für Kulturpolitik im Fachbereich Kultur, Kommunikation, Memory of the World der Deutschen UNESCO-Kommission in Bonn. Zuvor war sie von 2011 bis 2017 für die Programmarbeit des Europabüros der Friedrich-Ebert-Stiftung in Brüssel in den Bereichen EU-Gleichstellungs- und Innenpolitik zuständig. Sie ist Kulturwissenschaftlerin und studierte in Lüneburg und Santiago (Chile).

Prof. Dr. Susanne Keuchel

Prof. Dr. Susanne Keuchel ist Direktorin der Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes e.V., Präsidentin des Deutschen Kulturrats und Vorsitzende der Bundesvereinigung für kulturelle Jugendbildung

e.V. (BKJ). Im Zeitraum von 1993 bis 2013 war sie am Zentrum für Kulturforschung in Bonn tätig, ab 2009 als geschäftsführende Direktorin. Ihre Arbeitsschwerpunkte und Publikationsthemen sind neben der empirischen Kulturforschung die Anwendung neuer Technologien im Kulturbereich, die Kulturelle Bildung und Diversität. Sie ist Honorarprofessorin am Institut für Kulturpolitik der Universität Hildesheim.

Dr. Thomas Klein

Thomas Klein ist promovierter und habilitierter Medienwissenschaftler und Filmkritiker. In Forschung und Praxis beschäftigte er sich vor allem mit filmischen, seriellen und transmedialen Erzählformen im Zuge von Digitalisierung und Medienkonvergenz. Seit mehreren Jahren ist Thomas Klein in der Nachhaltigkeitskommunikation und als freier Referent und Dozent für Bildung für nachhaltige Entwicklung, globales Lernen und Medienkompetenz tätig. Thomas Klein ist stellvertretender Sprecher des *Partnernetzwerks Medien* innerhalb des Nationalen Aktionsplans BNE.

PD Dr. habil. Leopold Klepacki

Leopold Klepacki, PD Dr. phil., studierte Pädagogik, Theaterwissenschaft und Neuere deutsche Literaturgeschichte, wurde mit einer Arbeit zur Ästhetik des Schultheaters promoviert und einer Arbeit zur Geschichte der ästhetischen Bildung habilitiert. Er arbeitet als Akademischer Direktor am Institut für Pädagogik der FAU Erlangen-Nürnberg. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Kulturpädagogik, Ästhetische Bildung, kulturelle Tradierungs- und Transformationsprozesse sowie kulturtheoretische Grundlagen der Pädagogik. Er ist u.a. Mitglied des Vorstandes der Landesvereinigung Kulturelle Bildung Bayern e.V.

Dipl.-Päd. Marion Loewenfeld

Marion Loewenfeld ist seit 2015 als Vorstandsmitglied im ANU Bundesverband aktiv und Mitglied im Stiftungsrat der BürgerStiftung München. Bis 2018 war sie zudem Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung (ANU) Bayern, zu deren Gründungsmitgliedern sie zählt. Sie war u.a. auch an der Gründung der Umweltstation Ökoprojekt MobilSpiel e.V. beteiligt, und jahrelang deren Leitung, sowie am Aufbau des Ökologischen

Bildungszentrums München. Die Diplom-Pädagogin und Gymnasiallehrerin studierte Germanistik, Geschichte, Sozialkunde und Erziehungswissenschaften.

Prof. Dr. Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss

Prof. Dr. Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss studierte Pädagogik, Theater- und Medienwissenschaften, Italoromanistik und Philosophie in Erlangen und Bologna und schloss 2007 mit einer Arbeit zu Bildungs- und Lernprozessen im Theaterspiel ihre Promotion an der Universität Erlangen-Nürnberg ab. Anschließend leitete sie als Postdoktorandin eine Studie zur frühkindlichen Bildung an der Universität Fribourg (Schweiz). Nach einer Juniorprofessur Kulturelle Bildung am Institut für Kulturpolitik der Universität Hildesheim ist sie seit 2012 Direktorin der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel und lehrt als Professorin für Kulturelle Bildung weiterhin in Hildesheim.

Klaus Schilling

Klaus Schilling ist Bundeskoordinator der UNESCO-Projektschulen bei der Deutschen UNESCO-Kommission und Mitglied des Fachforums Schule (Stand 2019) der Nationalen Plattform BNE. Als Lehrer für Deutsch, Katholische Religion und Darstellendes Spiel und als BNE-Fachberater verfügt er über vielfältige Praxiserfahrung. An das Hessische Kultusministerium war er für die Bereiche der Politischen Bildung und Kultusangelegenheiten abgeordnet. Er studierte in Münster und Berlin.

Prof. Dr. phil. Ernst Wagner

Ernst Wagner, Dr. phil., lehrt und forscht an der Akademie der Bildenden Künste München sowie als Lehrbeauftragter am UNESCO-Lehrstuhl für Kulturelle Bildung an der Universität Erlangen-Nürnberg. Ernst Wagner studierte an der Kunstakademie München sowie der Ludwig-Maximilians-Universität München und promovierte in Kunstgeschichte. Er ist Mitglied im Fachausschuss Kultur der Deutschen UNESCO-Kommission sowie Initiator, Koordinator bzw. Sprecher verschiedener internationaler und nationaler UNESCO-bezogener Netzwerke. Er koordinierte über viele Jahre das *Part-*

netzwerk Kulturelle Bildung und Kulturpolitik innerhalb des Nationalen Aktionsplans BNE.

Prof. Dr. phil. Jörg Zirfas

Jörg Zirfas, Dr. phil., lehrt und forscht als Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Anthropologie an der Universität zu Köln. Seinem Studium der Philosophie, Germanistik und Pädagogik folgten die Promotion zur Anthropologie des Glücks (1993) und die Habilitation zur Pädagogischen Ethik (1999) an der FU Berlin. Er ist Vorsitzender der Kommission Pädagogische Anthropologie (DGfE) und der Gesellschaft für Historische Anthropologie (FU Berlin) sowie Mitglied des Interdisziplinären Zentrums Ästhetische Bildung (FAU Erlangen-Nürnberg), des Arbeitskreises Psychoanalyse und Lebenskunst (Berlin) und des Arbeitskreises Pädagogik und Vulnerabilität (Köln).

Bildnachweis

Porträt-Illustrationen (S. 9, 153, 157, 163, 168),

Motiv-Illustrationen (S. 14, 32, 63, 72, 152, 173), Grafiken (S. 21–23, 82) sowie
Gestaltung und Illustration der Collagen (Titel, Kapitel II):

Jeannette Corneille, Köln

www.jcorneille.de

In den Collagen verwendetes Bildmaterial:

Titel Jeannette Corneille; photocase (jala, birdys); shutterstock (Beyla Balla)

S. 84 photocase.de (DerGrafischer)

S. 88 © Susanne Wehr; unsplash.com (Sebastian Pociecha)

S. 92 © Bauereignis Sütterlin Wagner; photocase.de (ohneski, yimafuku)

S. 96 © artecology network e. V.; photocase.de (seraph, gabipott)

S. 102 Günter Klarner; photocase.de (en.joy.it, nicolasberlin, Screeny)

S. 107 Christian Mengert; photocase.de (CL.); shutterstock.com (DamienArt)

S. 110 photocase.de (jock+scott, Johannes Stoll, lama-photography, pencake)

S. 114 photocase.de (micjan, secretgarden); Grafik: © Doris Enders, Arne Vogelgesang

S. 120 © Anna Maria Mintsi-Scholze, Stefan Weber

S. 124 © Karlheinz Großhauser; unsplash.com (Emiel Molenaar)

S. 128 © Susanne Günsch; photocase.de (Helgi, ***DJ***)

S. 134 © Thilo Beu; photocase.de (seriousmax)

S. 138 © The Good Evil GmbH, presskit by Rami Ismail; photocase.de (view7)

S. 142 © Klimahaus ® Betriebsgesellschaft mbH; photocase.de (Miss X)

S. 148 © Klemens Gieles; photocase.de (DJ Volvic)