



KULTURELLE BILDUNG UND BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Jacqueline Plum,
Alexander Leicht (Hrsg.)

I M
P L E N U M

Mit Beiträgen von:
Max Fuchs | Gerhard de Haan
Ingrid Jung | Michael Wimmer

ISBN 978-3-98926-31-6

www.kas.de



Das Projekt „Kulturelle Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ist eine Kooperation der Hauptabteilung Politik und Beratung der Konrad-Adenauer-Stiftung und der Deutschen UNESCO-Kommission. Die Publikation gibt die Ergebnisse der Fachkonferenz vom 22. Juni 2006 in Berlin wieder.

INHALT

- 5 | EINFÜHRUNG
Jörg-Dieter Gauger

- 7 | BILDUNG FÜR NACHHALTIGE
ENTWICKLUNG
Gerhard de Haan

- 15 | KULTURELLE BILDUNG UND
NACHHALTIGKEIT
Max Fuchs

- 21 | NACHHALTIGE ENTWICKLUNG
IM SPIEGEL KULTURELLER BILDUNG
Michael Wimmer

- 33 | KULTURELLE BILDUNG FÜR NACHHALTIGE
ENTWICKLUNG
Persönliches Wachstum in
gesellschaftlicher Verantwortung
Ingrid Jung

- 43 | ZUSAMMENFASSUNG DER
DISKUSSIONSBEITRÄGE

- 52 | DIE AUTOREN

- 53 | KONTAKT

© 2007 Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin/Berlin

Alle Rechte vorbehalten.

*Nachdruck, auch auszugsweise, allein mit Zustimmung
der Konrad-Adenauer-Stiftung.*

Gestaltung: SWITSCH KommunikationsDesign, Köln.

Satz: workstation gmbh, produktionsservice

für analoge und digitale medien, Bonn.

Druck: Druckerei Franz Paffenholz, Bornheim.

Printed in Germany.

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung der Bundesrepublik Deutschland.

ISBN 3-939826-31-6

ISBN 978-3-939826-31-6

EINFÜHRUNG

Jörg-Dieter Gauger

Am 22. Juni 2006 führten die Konrad-Adenauer-Stiftung und die Deutsche UNESCO-Kommission gemeinsam die Expertenkonferenz „Kulturelle Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in Berlin durch, die Konrad-Adenauer-Stiftung im Rahmen ihrer kulturpolitischen und internationalen Arbeit, die UNESCO-Kommission im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“.

Absicht der Konferenz war es nicht nur, das UNESCO-Konzept zu erläutern und an Beispielen zu illustrieren sowie zur Begriffsbestimmung und gesellschaftlichen Bedeutung einer pädagogisch weitgefassten „kulturellen Bildung“ beizutragen. Das eigentliche Ziel bestand darin, die beiden von einander getrennten Politikfelder miteinander ins Gespräch zu bringen, um über gemeinsame Anliegen und mögliche Schnittmengen nachzudenken. Es besteht sicher Konsens darüber, dass „Bildung“ für alle Bereiche menschlichen Lebens eine ganz zentrale Schlüsselrolle einnimmt und in vielen Ländern ganz elementar, etwa auf der Ebene der Alphabetisierung, angefangen werden muss, sonst fehlt die Grundlage für weitergehende Bildungsprozesse. Aber welche Rolle soll dabei die kulturelle Bildung im engeren Sinne spielen und wie könnte, besser sollte sie sich in das Konzept der UNESCO integrieren?

Denn alle menschlichen Hervorbringungen lassen sich irgend unter „Kultur“ subsumieren, insofern ist jede Bildung „kulturell“, weil „Kultur nach der subjektiven Seite ihrer Aneignung“ (Theodor W. Adorno). Aber was heißt in diesem Zusammenhang „Kultur“? Ist nur das gemeint, was man traditionell darunter versteht, also die Begegnung und der Umgang mit Literatur, Musik, bildender Kunst, Tanz usw. als spezifische, eben ästhetische Zugangsformen zu sich selbst und zur „Welt“. Könnte man sich etwa vorstellen, dass im Zuge kul-

turell eher vereinheitlichender Globalisierung be- oder verdrängte kulturelle Ausdrucksformen über Bildung erhalten oder gar neu fruchtbar gemacht werden, zugunsten ethnischer Identität, die verloren zu gehen droht? Oder ist auf den wert-, charakter- und/oder kreativitätsbildenden Beitrag kultureller Bildung zu verweisen, auch das zugunsten nachhaltiger Prozesse?

Wenn man sich den Aktionsplan der UN-Dekade und die Kurzbeschreibungen der offiziellen Dekade-Projekte 2005/2006 oder 2006/2007 näher ansieht, dann stellt man fest, dass Kulturprojekte nur am Rande vorgesehen sind. Reicht es aber aus, sich nur auf das Leitbild der UNESCO „ökologisch, ökonomisch und sozial“ zu beschränken? Inwiefern ist dieses Leitbild um „kulturell“ zu erweitern? Was allerdings nur dann an Überzeugungskraft gewinnt, wenn es gelingt, sowohl einen sinnvollen Bildungsbegriff zu formulieren und sich bei der Bestimmung kultureller Bildung nicht nur auf allgemeine konzeptionelle Überlegungen, Wünsche oder Ziele zu beschränken, sondern ganz konkrete Beispiele damit zu verbinden, wie man solche Überlegungen in die Praxis umsetzen könnte.

Der möglichen Verzahnung und Integration sowie Praxismodellen gelten daher die folgenden überarbeiteten Beiträge, die auf dem oben genannten Colloquium vorgetragen wurden. Dass diese Veröffentlichung so rasch möglich wurde, dafür gilt den Autoren unser herzlicher Dank. Ein nicht minder herzlicher Dank gilt den beiden Herausgebern, die die Tagung konzipiert und vorbereitet haben, Herrn Leicht für das Sekretariat der UN-Dekade der Deutschen UNESCO-Kommission und Frau Dr. Plum für die Hauptabteilung Politik und Beratung der Konrad-Adenauer-Stiftung.

Jörg-Dieter Gauger
Koordinator Bildungs- und Kulturpolitik
der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.

BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Gerhard de Haan

Bei der Bildung für nachhaltige Entwicklung (im Folgenden BNE) handelt es sich um ein Lern- und Handlungsfeld, das in Deutschland seit 1996 – also vier Jahre nach der Rio-Konferenz für Umwelt und Entwicklung – bearbeitet wird. Im Abschlussdokument der Rio-Konferenz – der von rund 180 Staaten dieser Welt unterzeichneten „Agenda 21“ (AGENDA 21 1992) – widmet sich Kapitel 36 der Bedeutung von Bildung im Prozess der nachhaltigen Entwicklung. Ohne mentalen Wandel, ohne Bewusstseinsbildung, das heißt ohne eine weltweite Bildungsinitiative, so heißt es dort, wie auch an zahlreichen anderen Stellen in diesem wegweisenden Dokument für das 21. Jahrhundert, sei eine nachhaltige Entwicklung nicht zu gewährleisten.

Mit der Agenda 21 wurden zwei Stränge internationaler Politik endgültig zusammengebracht, die zwar schon im Bericht „Our Common Future“ der Brundtland-Kommission (WCED 1987) verknüpft wurden, aber hier eine noch deutlichere Ausprägung erhielten. Es handelt sich um die Verbindung zwischen ökologischen Notwendigkeiten und entwicklungspolitischen Einsichten. Seit den 1960er Jahren wird intensiv erörtert, wie sich ein Ausgleich zwischen den reichen Ländern der nördlichen Hemisphäre und den ärmeren Ländern des Südens erreichen lässt, wie sich Unterdrückung und

Ausbeutung weltweit reduzieren lassen. Daran knüpften sich zahlreiche Bildungsinitiativen, die sich heute – jenseits aller Nuancen – unter dem Titel „Globales Lernen“ zusammenfassen lassen. Rund zehn Jahre später, also um 1970, erfahren die Verknappung natürlicher Ressourcen, das Artensterben und die Umweltvergiftungen international wie national eine hohe Aufmerksamkeit. Man spricht von der ökologischen Krise und sieht das Überleben der Menschheit in Gefahr. Auch dieses große Thema blieb nicht ohne Resonanz im Bildungsbereich. Die in diesem Zuge entwickelten Konzepte und Ideen lassen sich unter dem Titel „Umweltbildung“ zusammenfassen. Aktivitäten in der entwicklungspolitischen Bildung bargen als normativen Kern das Ziel, eine gerechtere Welt zu schaffen. Aktivitäten in der Umweltbildung waren geprägt vom Gedanken des Schutzes von Natur. Beiden Bildungsbereichen war eine gewisse Alarmierhethorik zueigen: Beschworen die einen die ökologische Untergangskatastrophe, so kam es den anderen darauf an, die zu geringe Rücksichtnahme des reichen Nordens auf das Elend im armen Süden anzuprangern.

Mit der Vision einer nachhaltigen Entwicklung werden nun – zwar nicht nur, aber primär – die Themen Umwelt und Entwicklung zusammengeführt. Es geht, so die normative Leitidee, darum, heute so zu wirtschaften, die Politik so zu gestalten und so zu leben, dass für die heutigen wie für zukünftige Generationen lebenswerte Verhältnisse geschaffen bzw. ermöglicht werden. Dieses ist – so das Konzept der Nachhaltigkeit – dann möglich, wenn Ökologie, Ökonomie und Soziales in ihren Interdependenzen zusammen gesehen werden. Wirtschaftliche Prosperität zu verbinden mit sozial gerechten Verhältnissen und dabei die Umweltbelastungen zu minimieren sowie die natürlichen Ressourcen zu schonen und künftigen Generationen keine Lasten aufzubürden, die ihre Lebenschancen gegenüber heutigen beeinträchtigen – das ist keine leichte, aber eine unabdingbare Aufgabe.

Mit diesem Konzept nachhaltiger Entwicklung wurde für die Umweltbildung wie für das globale Lernen eine Neuorientierung notwendig. Sie führte weg von den Bedrohungs- und Elendsszenarien und hin zu Modernisierungsszenarien. Im Kontext von BNE geht es darum, etwas über kreative Lösungen zu lernen, die eine ökonomische Prosperität und den Schutz von Natur zugleich ermöglichen; es geht um das Wissen für die Entwicklung innovativer, Ressourcen schonender Techniken, um Kenntnisse über neue Formen der Politik, bei der bürgergesellschaftliches

Engagement einen hohen Stellenwert erhält; es geht um das Nachdenken über neue Lebensstile, in denen sich Wohlbefinden, Zufriedenheit und Rücksichtnahme auf die Natur und auf andere Menschen zusammenbringen lassen; es geht um die Übernahme der Perspektiven anderer Menschen aus anderen Ländern, um Initiativen zum fairen Handel und neue Formen weltweiter Kooperation. Dies alles mit dem Ziel, durch Bildung und Erziehung handlungsfähig zu werden für eine weltweit gerechtere Verteilung von Lebenschancen unter Berücksichtigung ökologischer Kriterien.

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist auch notwendig, weil sich eine nachhaltige Entwicklung – so dringend sie sein mag – nicht verordnen lässt. Der Umschwung hin zu einer zukunftsfähigen Entwicklung muss in den Köpfen der Menschen beginnen. Wenn wir eine nachhaltige Entwicklung erreichen wollen, müssen die Menschen die großen Herausforderungen unserer Zeit verstehen, sie müssen die Fähigkeiten und Kompetenzen besitzen, um entsprechend handeln zu können, und sie müssen – und das ist entscheidend – auch handeln wollen. Bildung für nachhaltige Entwicklung zielt deshalb nicht nur darauf ab, das Wissen und die Fähigkeiten der Menschen zu erhöhen. Es geht auch darum, Anstöße für die Möglichkeit zu bieten, die eigenen Einstellungen und alltäglichen Verhaltensweisen zu verändern. Nur dann ist das Szenario einer nachhaltigen Entwicklung realistisch. Diese Erkenntnis war auch der Ausgangspunkt für die Vereinten Nationen, als sie nach der Johannesburg-Konferenz für die Jahre 2005–2014 die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausriefen (vgl. UNITED NATIONS 2003).

Innerhalb unserer Aktivitäten in Deutschland zur UN-Dekade versuchen wir dabei, die Inhalte und Prinzipien der Bildung für nachhaltige Entwicklung in alle Bildungsbereiche zu integrieren. BNE ist eine andauernde, lebenslange Aufgabe, und den Elementarbereich, die allgemeinbildende Schule, die berufliche Bildung und die Hochschulbildung müssen wir dabei genauso im Blick behalten wie die Außerschulische Bildung und das Informelle Lernen, das für unser alltägliches Handeln ohnehin sehr viel wichtiger sein dürfte als allgemein angenommen wird. Das alles mit dem Ziel, die große Vision dieser UN-Dekade Realität werden zu lassen: Allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive gesellschaftliche Entwicklung erforderlich sind.

STÄDTE ALS PRÜFSTEIN EINER NACHHALTIGEN ENTWICKLUNG

Vieles deutet darauf hin, dass sich die Städte dabei als Prüfstein für eine nachhaltige Entwicklung erweisen werden – hier in Deutschland, insbesondere aber im globalen Maßstab. Im Jahr 2000 erreichte der Verstädterungsgrad etwa die 45-Prozent-Marke, d.h. fast jeder Zweite lebte in einem Gebiet, das als nicht mehr ländlich zu bezeichnen ist¹. Im Jahr 2030 sollen nach Prognosen der Vereinten Nationen über zwei Drittel aller Menschen in sog. Mega-Cities leben, d.h. in Städten, die in dieser eher vorsichtigen Definition mehr als drei Millionen Einwohner haben. In Deutschland lebte im Jahr 2003 bereits jeder Zweite in einer Stadt oder Großstadt, 35 Prozent lebten in teilstädtisch geprägten Gebieten. Auch wenn darüber diskutiert werden kann, ab wann ein Wohngebiet als städtisch zu bezeichnen ist, ist der generelle Trend offensichtlich: Nur noch 15 von 100 Personen in der deutschen Bevölkerung lebten 2003 in Regionen, die als wirklich ländlich zu bezeichnen sind. Schon diese Bevölkerungsverteilung sollte unser Augenmerk auf die Städte richten.

Städte waren und sind der Motor der gesellschaftlichen Entwicklung – und das in zweierlei Hinsicht. Sie treiben die gesellschaftliche Entwicklung voran, und sie werden es auch in Zukunft tun – man denke nur an die Bedeutung, die London, Paris, New York oder Berlin für die gesellschaftliche Entwicklung unseres Kulturkreises in den vergangenen Jahrhunderten hatten. Gleichzeitig verbrennen diese Metropolen, eben wie ein Motor, unglaublich viel Energie und verursachen unglaublich viel Verschmutzung. Städte – nicht nur die Metropolen unter ihnen – nahmen im Jahr 2000 etwa zwei Prozent der Erdoberfläche in Beschlag, verbrauchten aber 75 Prozent der weltweiten Ressourcen und produzierten vergleichbar viel Verschmutzung (vgl. Girardet 1999, S. 10).

Ein rein ökologisch motiviertes „Zurück zur Natur“ stellt sich angesichts der fortschreitenden Verstädterung als eine wenig realistische Handlungsanweisung dar – und war es letztlich noch nie, zumal sich dieser Wahlspruch auch bei Rousseau, dem er meist zugeschrieben wird, nirgendwo finden lässt (vgl. Schnädelbach 1998, S. 521). Vielmehr werden wir versuchen müssen, die Städte im Zusammenspiel mit dem regionalen Umland durch Suffizienz- und Effizienzbestrebungen und durch den Einsatz von schadstoffmindernden Technologien zu einem ökologischen Gleichgewicht zu verhelfen.

Die Notwendigkeit des Gleichgewichts mit dem Umland stellt sich auch in ökonomischer Hinsicht. Historisch gesehen gibt es zwar einen starken Zusammenhang zwischen dem Grad der Verstädterung und dem wirtschaftlichen Entwicklungsstand eines Landes. Allzu blind sollten wir diesem Zusammenhang in Zukunft jedoch nicht mehr folgen. Eine Stadt allein ist noch kein Garant für wirtschaftlichen Fortschritt. Dies haben die meisten so genannten Entwicklungsländer gespürt, deren Modernisierungshoffnungen der 1950er und 1960er Jahre sich nicht erfüllten. Das Ergebnis einer Verstädterung, die getrennt von einer sozialen und ökonomischen Entwicklung betrieben wurde, sind unkontrolliert gewachsene Mega-Cities, die ihren Einwohnern wenig Aussicht auf humane Lebenschancen offerieren können. Aber auch in Deutschland muss inzwischen differenziert werden, was die ökonomische Strahlkraft von Städten angeht. Nach der Industrialisierungsphase und der Wirtschaftswunderzeit hat nicht jede Region den Sprung in die Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft geschafft. Wenn Städte heute überhaupt als zukunftsfähig erscheinen, dann nur im Wechselspiel mit der umliegenden Region. Dies gilt z. B. für Berlin mit dem häufig genannten ‚Speckgürtel‘, aber auch für den Großraum Stuttgart, München oder Hamburg. Die größten Verlierer bei der gesamtgesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung in Deutschland sind derzeit die ländlichen Regionen Ostdeutschlands, in deren Nähe sich keine größere städtische Ansiedlung befindet, die als ökonomischer, gesellschaftlicher oder kultureller Motor fungieren könnte (vgl. BERLIN-INSTITUT 2006).

Unser Ziel muss es daher sein, die Städte zu den Zentren gesellschaftlicher Entwicklung zu machen, ohne den übrigen Regionen der Welt die Grundlagen für eine nachhaltige Entwicklung zu entziehen. Wir müssen, wie es Girardet 1999 formulierte, „nachhaltige Städte“ schaffen (Girardet 1999). Ökologie, Ökonomie und Soziales müssen sich gleichermaßen in den Städten der Zukunft wieder finden.

STÄDTE ALS ORTE VON NACHHALTIGKEIT UND KULTUR

Ein Schlüssel, wenn nicht der zentrale Schlüssel für zukunftsfähige Regionen ist in der kulturellen Bedeutung von Städten zu sehen. Städte sind Orte der Vernetzung und des Austausches zwischen den Kulturen. Insbesondere in den Städten leben Menschen mit Migrationshintergrund, und wenn wir in Deutschland eine kulturelle Vielfalt haben und von dieser profitieren wollen, dann in den Städten.

In den Städten sind die großen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, wie z.B. Universitäten, Fachhochschulen und Forschungsinstitute angesiedelt. Hier finden sich aber auch andere Lernorte: Theater, Konzerthäuser und Museen von einer Strahlkraft, die weit über die Stadt hinaus reichen und zu einem neuen Kulturtourismus geführt haben (OPASCHOWSKI 2004, S. 270) – man denke nur an die MOMA-Ausstellung oder die Melancholie-Ausstellung in der Neuen Nationalgalerie oder die jüngst eröffnete Ausstellung zur Deutschen Geschichte im Deutschen Historischen Museum in Berlin.

Diesem Kulturbegriff liegen aber nicht nur jene Institutionen zu Grunde, die man als Häuser der Hochkultur bezeichnen könnte. Auch das, was man als profane Kultur, Breitenkultur oder Alltagskultur bezeichnen könnte, spielt eine zentrale Rolle. Stadtkultur erzeugt im besten Fall ein Wir-Gefühl, ein Verständnis davon, was das gemeinsame Leben in dieser Stadt, in diesem Land auszeichnet, auch über Nationalitäten und Bevölkerungsschichten hinweg. Das kann die Fußball-Weltmeisterschaft sein, aber auch gemeinsam geteilte Moden, der Karneval der Kulturen oder ein jeden Tag aufs Neue ausgehandelt Verstandnis von „das läuft hier so“ sind damit gemeint. Interessant ist dabei, dass das Interesse an Kultur generell, sowohl für das, was man als ernste oder Hochkultur bezeichnet hat, als auch für die populäre oder Unterhaltungskultur in den vergangenen Jahren kontinuierlich zugenommen hat, und zwar in der gesamten Bevölkerung. Der Interessentenkreis für Museen hat sich z. B. zwischen 1992 und 2000 verdoppelt (OPASCHOWSKI 2004, S. 269).

Wenn es um die Zukunftsfähigkeit von Städten geht, sollten wir die Bedeutung der integrativen Kraft von Kultur und die Ausgewogenheit der sozialen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen also nicht unterschätzen: Paris, einstmals die Stadt ‚par excellence‘, das Idealmodell einer Stadt, hat uns mit den Krawallen Ende 2005 gezeigt, dass soziale, ökonomische und kulturelle Ungerechtigkeiten in einer zunehmend urbanisierten Gesellschaft keine zukunftsfähige Option darstellen. Die Zukunft wird in den Städten liegen. Nicht zurück zur Natur kann also die Devise der Bildung für nachhaltige Entwicklung sein. Ob es uns gelingt, das Wissen und die Werte für eine nachhaltige Entwicklung zu vermitteln, wird sich in den Städten entscheiden, denn die städtische Welt ist die Welt der Zukunft. Oder noch deutlicher formuliert: Entweder wir erreichen in Deutschland eine nachhaltige Stadtentwicklung, oder wir erreichen überhaupt keine nachhaltige Entwicklung.

1| Angaben zum Urbanisierungsgrad schwanken je nach Quelle. Diese und die folgenden Angaben beziehen sich, soweit nicht anders angegeben, auf Daten des Berlin-Instituts für Bevölkerung und Entwicklung, vgl. z.B.: http://www.berlin-institut.org/pages/buehne/buehne_bilddatei_urbanisierung.htm#1.

LITERATURHINWEISE

- *AGENDA 21 1992: www.bmu.de/files/agenda21.pdf*
- *BERLIN-INSITUT 2006: Die demografische Lage der Nation. Wie zukunftsfähig sind Deutschlands Regionen? Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2006*
- *GIRARDET, HERBERT 1999: Creating Sustainable Cities. Published by Green Books for the Schumacher Society. Foxhole, Dartington, Totnes 1999*
- *OPASCHOWSKI, HORST W. 2004: Deutschland 2020. Wie wir morgen leben – Prognosen der Wissenschaft. VS-Verlag, Wiesbaden 2004*
- *SCHNÄDELBACH, HERBERT 1998: Kultur. In: Martens, Ekkehard und Schnädelbach, Herbert (Hrsg.): Philosophie. Ein Grundkurs. Rowohlt Verlag, Reinbeck b. Hamburg 1998*
- *UNITED NATIONS 2003: United Nations Resolution on Decade of Education for Sustainable Development. Resolution 57/254 adopted by the General Assembly. http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/299680c3c67a50454833fb27fa42d95bUNresolutions.pdf*
- *WCED 1987: (World Commission for Environment and Development; auch „Brundtland-Kommission“): Our Common future. www.are.admin.ch/are/en/nachhaltig/international_uno/unterseite02330/*

KULTURELLE BILDUNG UND NACHHALTIGKEIT

Max Fuchs

„Bildung“ kann man gut als diejenige individuelle Disposition beschreiben, die den Menschen zur Gestaltung seines Lebens nach selbst gesetzten Zielen befähigt. Bildung ist daher stets nachhaltig, insofern sie diese gegenwärtige und zukünftige Lebensgestaltung leistet, oder es ist gar keine. Diese kleine begriffliche Analyse zeigt, dass die zu bearbeitende Fragestellung auf den ersten Blick sehr leicht erscheint. Denn natürlich stimmt die klassische Begriffsbestimmung von Cicero, Kultur als Hege und Pflege zu betrachten, immer noch. Es ist auch kein Zufall, dass die *cultura animi*, die Pflege des Geistes, in Analogie zur Landwirtschaft (*cultura agri*) beschrieben wurde. Denn wo sonst soll man eine gute Pflege und andererseits Nachhaltigkeit besser lernen als dort. Damit wäre der sachliche Zusammenhang zwischen Lernen, Bildung, Kultur, Natur und Nachhaltigkeit schon bei dem ersten Auftauchen des Kulturbegriffs hergestellt. Interessanterweise passt auch das (angeblich) erste Auftauchen des Nachhaltigkeitskonzeptes zu diesem Kontext: als nämlich der Berghauptmann Carl von Carlowitz sich vor über 300 Jahren Gedanken darüber macht, wie er die für seine Silberminen notwendigen Holzvorräte sicherstellen kann. Die internationale Debatte über immer neue Leitbilder könnte dann so verstanden werden, dass aus den seit langem bekannten Zusammenhängen jeweils bestimmte Aspekte in den Vordergrund treten: Pflege, Entwicklung, das Verhältnis zur Natur, Vielfalt.

Ein zweiter Blick zeigt jedoch, dass dies nicht ohne Widersprüche gelingt. Ging es bei Cicero zwar primär um eine zukünftige Nahrungsversorgung, durchaus aber – entsprechend dem römischen Pragmatismus – auch schon um gute Erträge, so ist das ökonomische Motiv bei Carlowitz eindeutig im Vordergrund. Man kann natürlich alle entscheidenden Begriffe sehr unterschiedlich deuten: Im Kontext einer Entwicklung des Humanen, im Rahmen sozialer Gerechtigkeit, aber eben auch in einer ökonomischen Perspektive. Der Begriff der Entwicklung bietet hierfür ein schönes Beispiel. Spricht man mit einem Ökonomen über Entwicklung, so wird in den meisten Fällen aus der Entwicklung sehr rasch Wachstum. Und dieses wird sofort in Geldströme umgewandelt. So geschah es auch am 20. Januar 1949, als nämlich der amerikanische Präsident Truman in seiner Regierungserklärung den größten Teil der Welt als „unterentwickelt“ beschrieb. Die so definierten „Entwicklungsländer“ sollten daher auf den richtigen Pfad der Entwicklung gebracht werden – und dieser Pfad orientierte sich natürlich politisch, sozial und ökonomisch an dem Muster der USA. Entwicklung ist Wachstum, so auch vielfach der Artikel 1 der OECD, und Wachstum heißt natürlich stets: ökonomisches Wachstum. „Entwicklung“ (als Wachstum) wurde zum Leitbild, und es war durchaus schwierig, gegen diesen Mainstream die Grenzen einer so verstandenen Entwicklung aufzuzeigen. Gerade die „Entwicklungsländer“ sind es allerdings heute, die eine ökologische Sensibilität oft genug für einen Luxus der reichen Länder des Nordens halten.

Weltdekaden gehören zu den politisch-publizistischen Möglichkeiten der Vereinten Nationen, in diesem Streit um das Deutungsrecht zentraler Begriffe bestimmte Begriffe zu „bewerben“ bzw. bei eingeführten Begriffen um eine andere Deutung zu kämpfen. Von 1988 bis 1997 gab es etwa die Weltdekade für kulturelle Entwicklung. Vorangegangen waren Jahrzehnte einer verfehlten „Entwicklungspolitik“, in denen man so allmählich merkte, dass zum einen der Prozess der Modernisierung nicht so einfach von Weltbank, Internationalem Währungsfonds und großen Industrienationen vorzuschreiben ist. Zum anderen musste man erleben, dass die Selbstgewissheit, über den einzig richtigen Entwicklungsweg zu verfügen, im Schwinden war. Mit einer Rolle spielte daher die Erkenntnis, dass ökonomische Prozesse vielfältig mit sozialen und vor allem kulturellen Prozessen verknüpft sind. Dieser Lernprozess war nicht nur in finanzieller Hinsicht teuer, sondern er kostete auch viele Menschenleben – und er ist bis heute nicht abgeschlossen. Man

kann durchaus die erbitterten Auseinandersetzungen im Rahmen der Welthandelsorganisation als Fortsetzung dieses Streits über das richtige Verständnis von Entwicklung betrachten.

Man kann dem Versuch, mit dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung Ökonomie und Ökologie zu versöhnen, durchaus zustimmen und trotzdem den einen oder anderen Wermutstropfen finden. Zunächst sollte man sich klar machen, dass man sich bei solchen Leitbildern in einer schwierigen Gemengelage unterschiedlicher Diskurse befindet: Es vermischen sich philosophisch-anthropologische, politisch-strategische, praktische, ökonomische Interessen und Sprachregelungen. Inzwischen ist es keine Neuigkeit mehr, dass die 1992 gefundene Definition („Dauerhafte Entwicklung ist Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.“) ein Formelkompromiss war, der die Zustimmung der Regierungschefs gesichert hat, aber wichtige Fragen offen ließ: Welche Bedürfnisse? Wessen Bedürfnisse? (vgl. W. Sachs in K.-W. Brand (Hrsg.): Nachhaltige Entwicklung. Opladen 1997). Es geht also um die dringlicher werdende Frage der Gerechtigkeit, wobei die meisten der heutigen Weltkonflikte in dem Empfinden von Ungerechtigkeit und Missachtung eine Ursache haben.

Inzwischen hat es bei der ohnehin schon komplexen Debatte rund um die Nachhaltigkeit mit der Berücksichtigung von „Kultur“ eine weitere Erweiterung gegeben. Nunmehr geht es um Naturschutz, Armutsbeseitigung, Frieden und – neuerdings – um den Schutz der Kultur, speziell: der kulturellen Vielfalt. Der Naturschutz war bei dieser Frage insofern schon weiter, als es eine Konvention zum Schutz der biologischen Vielfalt schon seit längerem gibt. Diese hat man sich zum Muster genommen, als man über eine Konvention zur kulturellen Vielfalt nachdachte. Argumente und Motive waren durchaus ähnlich: Gegner war eine grassierende Ökonomisierung, die sich weder um die Natur noch um die Kulturen scherte und die auch unsensibel bei Fragen sozialer Gerechtigkeit ist. Man verwendete dabei dieselbe Argumentation: Vielfalt ist die Quelle von Innovation und Reichtum. Man stellte zudem einen Zusammenhang zu den Menschenrechten her. Das zur Zeit aktuellste und vollständigste Begriffsnetz auf der Ebene des Völkerrechts findet sich in der neuen Konvention zur kulturellen Vielfalt (verabschiedet im Oktober 2005), wo ein außerordentlich kompliziertes Gerüst von wechselseitig aufeinander verweisenden Begriffen (Identität, Menschenrechte, Entwicklung, Viel-

falt, Nachhaltigkeit, Erbe, Innovation etc.) entwickelt wird, dessen innere Logik nicht sehr klar ist und bei dem durchaus der Verdacht von Zirkelhaftigkeit entstehen kann. Allerdings ist hier wiederum auf den Charakter dieser Papiere hinzuweisen: Es sind zwar auch juristische, nämlich völkerrechtlich verbindliche Texte. In erster Linie sind es jedoch politische Texte, bei denen es um Konsens über politische Ziele geht. Vor diesem Hintergrund kann man zunächst einmal auf der Ebene verbindlicher Texte das Zusammenführen kultureller, ökologischer, politischer und ökonomischer Aspekte als gelungen betrachten. Insbesondere wird Nachhaltigkeit an einigen Stellen der neuen Konvention explizit erwähnt (u. a. prominent in Ziffer 3 der Präambel: Kulturelle Vielfalt als Triebfeder für nachhaltige Entwicklung für Gemeinschaften, Völker und Nationen). Der Nachhaltigkeitsbegriff hat auch in der Kulturpolitik insgesamt an Interesse gewonnen im Sinne der Frage nach wirkungsvollen Maßnahmen und Strukturen.

Bleibt nun noch der Aspekt der Bildung. Zweifellos landet man bei allen politischen und sozialen Aktivitäten letztlich immer bei dem Einzelnen, seinen Tätigkeiten, Werthaltungen, seinen Einstellungen zum Leben. All zu oft hat man bei politischen Prozessen geglaubt, es genüge, wenn man oben Entscheidungen trifft, die da unten werden sie schon umsetzen. Man kann mit Fug und Recht behaupten, dass eine Ursache für das abrupte Ende des Staatssozialismus auch die Vernachlässigung des subjektiven Faktors war. Das Subjekt und seine Bildung stehen also zu Recht im Mittelpunkt, wobei man allerdings in Deutschland aufpassen muss, dass politische oder ökonomische Probleme nicht zu sehr pädagogisiert werden. Es genügt dabei eigentlich schon, den Anspruch auf Menschenwürde als (grundlegendstem Ziel aller nationalen und internationalen Normenkataloge) zur Begründung von Bildungsanstrengungen zuzuziehen, doch gibt es zusätzlich die Menschenrechte auf Bildung und auf Teilhabe. Kulturelle Bildung kann dabei als Allgemeinbildung verstanden werden, die über kulturpädagogische Arbeitsweisen erworben wird. Diese bezeichnen einen entwicklungsoffenen Bereich, zu dem die pädagogische Arbeit in den traditionellen Künsten und den Medien ebenso gehört wie Zirkus- oder Spielpädagogik. Es handelt sich dabei gerade nicht um eine weltabgewandte „musische Bildung“ früherer Jahrzehnte. Sondern man nimmt heute eine klassische Definition von Bildung ernst: Nämlich die Herstellung einer bewussten Beziehung zur sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt. „Umweltbildung“ gehört so gesehen immer schon zu Bildung insgesamt und speziell auch zu kultureller Bildung. Methoden

der Kulturarbeit werden zudem mit großem Erfolg in vielen Bildungsangeboten angewandt, weil gerade eine Arbeitsweise, die nicht nur das Kognitive, sondern auch den Körper und die Emotionen anspricht, eine effektive und zugleich von den Lernenden gewollte Art des Lernens darstellt. Wenn man den weiten Kulturbegriff der UNESCO ernst nimmt, nämlich zu Kultur neben den Künsten die Lebensweise dazu zu nehmen, dann ist kulturelle Bildungsarbeit ein guter Weg, sein eigenes Projekt des guten Lebens zu erfinden und zu gestalten. Nachhaltigkeit in gesellschaftlicher Hinsicht wird sich nur dann ergeben, wenn die Menschen je für sich eine Lebensweise praktizieren, die die Zukunft gemäß der obigen klassischen Definition von Nachhaltigkeit im Auge hat. Pädagogik ist dabei die Entwicklung zugehöriger Kompetenzen und Einstellungen. Kulturelle Bildungsarbeit hat sich in diesem Sinne längst in den Dienst des gemeinsamen Leitbildes gestellt.

NACHHALTIGE ENTWICKLUNG IM SPIEGEL KULTURELLER BILDUNG

Michael Wimmer

„Im Himmel ist kein Fortschritt zu hoffen, denn der Fortschritt ist eine gerade Linie, die Himmlischen gehen alle um und um als wie ein Ringelspiel.“

*Der arme Schustersohn Wendelin in Höllenangst
von Johann Nepomuk Nestroy*

ERFAHRUNG AUS DER PRAXIS

Einige Tage vor Schulschluss bereiten SchülerInnen mit ihren LehrerInnen einen entwicklungspolitischen Aktionstag vor. Dazu hat die Schule eine Musikband aus Lateinamerika eingeladen; eine Gruppe studiert ein Theaterstück für die Eltern ein, das die ungerechte Verteilung von Gütern thematisiert. Andere fertigen Collagen aus Versatzstücken der jüngsten Medienberichte zum Verhältnis Erster und Dritter Welt an. Eine dritte Gruppe hat sich mit einem Autor zu einer Schreibwerkstatt zusammengefunden, während sich die Photo- und Videogruppe auf die Suche nach den Lebensbedingungen lateinamerikanischer Immigranten vor Ort macht. Und natürlich sitzen die Jugendlichen vor ihren PCs, um eine unmittelbare Kommunikation mit KollegInnen in Brasilien und Chile zu betreiben.

Das ist nur eine meiner typischen Erfahrungen im Rahmen meiner Lehrer-Karriere, wenn es darum ging, entwicklungspolitische Bildungsarbeit zu organisieren. Diese war mit dem Anspruch verbunden, nicht nur Faktenwissen zu vermitteln sondern selbst-aktivierende sinnliche Erfahrungen zu stiften. Denn schon als junger Lehrer wurde mir in meiner täglichen pädagogischen Praxis klar, dass sich interaktive Projektarbeit mit ihren Möglichkeiten, ein vielfältiges ästhetisches Ausdrucksrepertoire zu nutzen, besonders gut dazu eignet, nachhaltige Wirkungen zu erzielen, zumal diese Lernergebnisse eher in Erinnerung bleiben als die des traditionellen Frontalunterrichts.

Typisch für meinen pädagogischen Alltag war aber auch, dass die Chancen, solche interdisziplinäre, Kognition, Affektion und Sinnlichkeit verbindende Projekte durchzuführen, eine Ausnahme von der Regel bleiben mussten; z. B. nur zu Zeitpunkten stattfinden konnten, zu denen die schulische Routine des ansonsten streng arbeitsteiligen Unterrichts schon aufgrund mangelnder Sanktionsmöglichkeiten nur mehr mit sehr viel Mühe aufrecht erhalten werden konnte.

ZU DEN NACHHALTIGEN WIRKUNGEN DES SCHULSYSTEMS: NUR KIRCHEN SIND NOCH SCHWERER ZU VERÄNDERN ALS BILDUNGSEINRICHTUNGEN

Ausgangspunkt meiner Überlegungen zum Zusammenwirken kultureller und auf Nachhaltigkeit ausgerichteter Bildung ist der programmatische Text, den die Konrad-Adenauer-Stiftung anlässlich der Einladung zur Fachkonferenz zum Thema veröffentlicht hat: „Bildung für nachhaltige Entwicklung bedeutet, die Kompetenzen zu vermitteln, die es Menschen ermöglichen, die Zukunft aktiv und verantwortlich zu gestalten“. Wer wollte diesen Satz nicht unterschreiben? Wie aber sieht es aus, wenn es darum geht, diese Sätze nicht nur zu formulieren, sondern in die Praxis der Bildungsarbeit umzusetzen?

Paul Collard, der Leiter des Programms „Creative Partnerships“ des English Arts Councils zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und Kultureinrichtungen machte jüngst bei einer internationalen Fachtagung die Disparität zwischen Anspruch und Wirklichkeit von Bildungspolitik noch einmal anhand der Curriculum-Entwicklung deutlich. Seine These: Während sich die politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Umstände in den europäischen Gesellschaften in den letzten 250 Jahren

vielfach grundlegend geändert hätten, seien diese Entwicklungen an der inneren Schulorganisation weitgehend konsequenzlos vorbeigegangen. Im englischen Schulsystem etwa sei nach Collard die wesentlichste Veränderung die Streichung des Unterrichtsgegenstandes „Fortifikation“, also Befestigungsbau gewesen. Diese aber hätte bereits im 19. Jahrhundert stattgefunden. Besondere Lacher erntete Collard mit seinen Ausführungen, als er davon berichtete, dass die SchülerInnen diese Entwicklung besonders bedauert hätten, weil ihnen „Fortifikation“ als der einzig attraktive Unterrichtsgegenstand erschienen wäre.

Diese Zuspitzung deckt sich mit Einschätzungen von Ken Robinson, derzeit Leiter des Educational Programs der Getty Foundation, der in seinem Buch *Out of Our Minds – Learning to Be Creative* meint: „In many school systems there is an imbalance in the curriculum. The emphasis is on science, technology, mathematics and language teaching at the expense of the arts, humanities and physical education (...) a narrow, unbalanced curriculum will lead to a narrow, unbalanced education for some if not all young people (...). We now have a school curriculum that teaches ten subjects but only limited ways of thinking. We need an education that values different modes of intelligence and sees relationships between disciplines.“

Folgt man diesen Befunden, so liefern sie gute Gründe zur Annahme, dass das öffentliche Schulwesen zu den besonders nachhaltig wirksamen Strukturen gezählt werden muss, freilich ohne deswegen auch schon den Anspruch einer Kompetenzvermittlung, „die es Menschen ermöglicht, die Zukunft aktiv und verantwortlich zu gestalten“ verfolgen zu müssen oder auch nur zu wollen.

WAS VERBINDET BILDUNG ZU NACHHALTIGER ENTWICKLUNG UND KULTURELLE BILDUNG?

Wenn es um nachhaltige Entwicklung geht, wird gerne der 1987 veröffentlichte Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung der „Brundtland-Kommission“ zitiert, wonach „nachhaltige Entwicklung eine Entwicklung (darstellt), die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen.“

Ein solches Konzept scheint auf den ersten Blick weitgehend kompatibel zu sein mit den Vorstellungen einer kulturellen Bildung, die sich nach einer UNESCO-Definition als ein zentraler Bestandteil einer umfassenden Persönlichkeitsbildung begreift, um auf diese Weise die wesentlichen Voraussetzungen für eine aktive Teilnahme am kulturellen Leben einer Gesellschaft zu schaffen.

Zu dieser umfassenden Erklärung existiert mittlerweile eine unübersehbare Vielzahl von ins Detail gehenden Programmentwürfen, Strategieentwicklungen, Maßnahmenkatalogen, Empfehlungslisten, Forderungskatalogen und Good-Practice-Sammlungen, die allesamt auf Vorstellungen einer auf Nachhaltigkeit gerichteten Entwicklung abstellen.

DIE KLUFT ZWISCHEN ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT

Dieses Überangebot an Konzepten korreliert freilich mit einem Mangel an konkreten strukturbildenden Umsetzungsformen. Diese leiden vor allem darunter, dass viele der schönen Vorstellungen an der Veränderungsresistenz institutioneller Selbsterhaltung abprallen und so auf das Hyperengagement einzelner EnthusiastInnen angewiesen sind.

Als ein Ergebnis tut sich eine wachsende Kluft auf zwischen einem hochidealistischen Diskurs einerseits und dem Verlust realer Macht- und Einflusslosigkeit andererseits. Dieser Diskurs weist der kulturellen Bildung einen zentralen Stellenwert im Kampf gegen unterschiedlichste Formen der Menschheitsbedrohung wie globale Erderwärmung und Umweltverschmutzung, Bevölkerungswachstum, soziale Fragmentierung, Gewalt und Terrorgefahr zu. Doch angesichts der massiven Veränderungen der sozio-ökonomischen Verfasstheiten, die unsere Gesellschaften in den letzten Jahren ergriffen haben, sind die Verfechter kultureller Bildung machtlos.

LIEGT DAS PROBLEM DER MANGELNDEN UMSETZUNG VIELLEICHT SCHON IN DER THEORETISCHEN KONZEPTION?

Um dieser Diskrepanz etwas mehr auf den Grund zu gehen, sollten wir uns nicht nur mit der Suche nach Außenfeinden begnügen, die in Gestalt von engstirnigen Politikern oder anderen Interessenvertretern verhindern würden, dass obige Bildungsansprüche nicht nur formuliert, sondern auch umgesetzt werden. Es könnte sich stattdessen als produktiv erweisen,

sich auch selbstkritisch mit der Frage auseinandersetzen, ob es nicht Widersprüche im eigenen Anspruch gibt, die einer Implementierung dieser Konzepte entgegenstehen.

Bei der Lektüre der wesentlichen theoretischen Begründungslinien lese ich zumindest zwei Voraussetzungen heraus, die es Wert sind, etwas genauer befragt zu werden, wenn es darum geht, die Implementierung einschlägiger Umsetzungspraktiken zu gewährleisten:

- Das Bekenntnis zur Verbesserbarkeit von Welt
- Die Weigerung, Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen.

DIE HYBRIS DER WELTVERBESSERUNG

Die Hoffnung auf Verbesserbarkeit der Welt ist der europäischen Moderne mit ihren christlichen Wurzeln als eine eschatologische Heils- und immer zugleich auch Verdammungserwartung zutiefst eingeschrieben. Sie ist eng mit einer Fortschrittsidee verknüpft, die als ein umfassender Herrschaftsanspruch mittlerweile den gesamten Globus überzieht.

Dieser ins Säkulare gewendete Missionarismus zur Errichtung einer immer besser funktionierenden Welt mag lange Zeit mitgeholfen haben, Kontinuitätsphantasien auch über Generationen hinweg zu nähren, auf die sich bis heute viele Hoffnungen auf eine nachhaltige Entwicklung stützen. Auch wenn die eigenen Lebensbedingungen noch so schlecht waren, „die Kinder sollten es einmal besser haben“. Diese Erwartung hat die Entwicklung der Nachkriegszeit im Zeichen eines permanenten Reformismus als ein wesentlicher sinnstiftender Haltegriff begleitet.

Spätestens die politischen Änderungen seit 1989 haben diese Erwartungen samt ihren gesellschaftstheoretischen Grundlagen beträchtlich ins Wanken gebracht. „We are living in times of unprecedented change“ tönt es seither allerorten. Angesagt ist eine Veränderung, der sich alle auf Gedeih und Verderb zu unterwerfen haben, ohne dass diese noch die Aussicht auf Verbesserungen mitliefern würde. Dieses Veränderungsparadigma beschreibt in erster Linie die Verschärfung eines universellen Verteilungskampfes, bei dem alle gefordert sind, sich trotz ebenso ungleicher Startchancen wie unsicherem Ausgang mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Kräften zu beteiligen. Die Fahne der „Verbesserung

der gesellschaftlichen Verhältnisse“ wird seither nur mehr von einer in die Jahre gekommenen Nachkriegsgeneration hochgehalten, die sich mit der Infragestellung ihres mühsam erkämpften gesellschaftlichen Aufstiegs besonders schwer tut.

Zur gleichen Zeit organisiert sich die junge Generation rund um immer neue Lebensstil-Ideologien einer „Generation X“, „Generation Golf“, „Generation Dotcom“, „Generation Praktikum“ usw., die – der hohlen, weil uneingelösten Phrasen der Elterngeneration müde – allen Ansprüchen einer dauerhaften oder gar nachhaltigen Entwicklung bestenfalls ein mildes Lächeln abgewinnen kann. Ihr Motto: „Was nicht hier und jetzt passiert, passiert überhaupt nicht“.

DER WEG VON DER WELTVERBESSERUNG ZUM WELTUNTERGANG IST NICHT WEIT

Das Problem der kulturellen Bildungsszene im Kontext des neuen Veränderungs-Paradigmas besteht nun darin, dass viele der VertreterInnen gerade im geschützten Bereich der kulturellen Bildung eine Möglichkeit sehen, sich den massiven Veränderungen der politischen, sozialen, technologischen und auch kulturellen Verfasstheiten, die unsere Gesellschaften ergriffen haben, nicht stellen zu müssen. Während sie sich dem dynamischen Angebot der Kulturindustrie erst gar nicht aussetzen, begnügen sie sich in ihrem Selbstvergewisserungsbedarf mit einer scheinbar unhinterfragbaren Traditionspflege, die sich vor allem an den Kontinuitäten des Kulturbetriebes orientiert. Dieser erweist sich als ähnlich nachhaltig wie der Bildungsbetrieb, entwickelt aber aus sich heraus nur wenig Entwicklungspotential.

So ist es nicht verwunderlich, dass angesichts einer neoliberal getriebenen Entfesselung kulturökonomischer Dynamik kulturelle Bildung tendenziell zu einem rückwärtsgewandten Kulturpessimismus neigt, wonach „früher alles viel besser gewesen sei“. Ihren VertreterInnen gilt es, den status quo mit allen Mitteln zu verteidigen sei, weil – fast schon als eine Art *Self-fulfilling prophecy* – die Zukunft nichts Positives erwarten lasse.

Diese Form des Kulturpessimismus findet seine Entsprechung auch in einem Abgesang um die Zukunftsfähigkeit menschlicher Existenz, der mittlerweile offenbar weite Teile der kulturellen Intelligenz erfasst hat und in seiner Ausschließlichkeit keinerlei Hoffnungen mehr aufkommen

lässt, wenn es um die Idee einer positiven Sicht nachhaltiger Entwicklung geht: So hat der höchstrenommierte britische Physiker Stephen Hawking jüngst eine Debatte zur Frage: „Wie werden wir die nächsten hundert Jahre überleben?“ ausgelöst. Die in der Zeitschrift „Die Zeit“ abgedruckten Antworten führender deutscher WissenschaftlerInnen laufen allesamt auf apokalyptische Szenarien hinaus – nachhaltige Entwicklung nicht mehr in Richtung eines irdischen Paradieses, sondern mitten in einen infernalischen Abgrund.

DIE KULTUR DER BEHARRUNGSKRÄFTE

Angesichts eines solchen kulturell-getönten umfassenden Untergangsszenarios erscheinen die mangelnden Anreize öffentlicher Kulturförderung zur Weiterentwicklung des Kulturbetriebs nur mehr eine Marginalie. Trotzdem soll an dieser Stelle zumindest ein konkretes Beispiel das Problem verdeutlichen, das darin besteht, dass eine erstarrte Kulturpolitik immer mehr hinter den realen Veränderungsprozessen zurückbleibt: Der Anteil an MigrantInnen in der österreichischen Bundeshauptstadt Wien stieg in den letzten Jahren auf rund 25 Prozent. Demgegenüber macht der Prozentsatz des Wiener Kulturbudgets, das Kulturaktivitäten dieses Viertels der Wiener Bevölkerung gewidmet ist, mit rund 200.000 Euro gerade einmal 0,1 Prozent aus.

Das Ergebnis der mangelnden Veränderungsbereitschaft bzw. des Mangels an inhaltlichen und organisationellen Innovationskräften auch innerhalb des öffentlichen Kulturbetriebs hat nicht nur gravierende Auswirkungen auf die Teilhabechancen einer zunehmend pluralistisch zusammengesetzten Bevölkerung am kulturellen Leben. Sie ist auch verantwortlich für die wachsende Kluft zwischen einer staatlicherseits hoch privilegierten Gruppe von Kunst- und Kulturschaffenden und einer immer größer werdenden Gruppe von Beschäftigten im Kulturbereich, die nur unter äußerst prekären Bedingungen tätig sein können.

Auf den Bereich der Bildung übertragen erzählt eine solche Ausdifferenzierung des Kulturbereiches etwas die Unmöglichkeit eines/einer KunsterzieherIn in schulfester Lebensstellung, seinen/ihren SchülerInnen ein glaubwürdiges Beispiel für deren Karriereplanung zu sein, die mit größter Wahrscheinlichkeit ohne ein vergleichbares Sicherheitsnetz wird auskommen müssen, sondern statt dessen mit einer Reihe von beruflichen Veränderungen und auch unvorhersagbaren Brüchen geprägt sein wird.

ZUKUNFTSHOFFNUNG BEDARF DES VERTRAUENS IN DIE UNPLANBARKEIT DES LEBENDIGEN

Wenn erstarrte Strukturen flüssig werden, ist es naturgemäß schwerer, sich noch zurechtzufinden. Eine Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft, eine nicht auf Hierarchisierung beruhende Vielfalt von Lebens- und Arbeitsformen nicht als Bedrohung, sondern als eine Form der Verlebendigung des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu begreifen.

Eine solche Haltung hat dann aber weniger mit einem unbedingten Gestaltungswillen einer Welt von morgen, sondern viel mehr mit der Befähigung des Loslassens, des Abschiednehmens von Vertrautem, mit der Bereitschaft, auch den Tod ins Leben zu integrieren, zu tun, um auf diese Weise die Voraussetzungen dafür zu schaffen, sich auf immer neue Weise gegenüber den Unwägbarkeiten des Lebendigen zu öffnen.

Für viele Vertreter kultureller und auf Nachhaltigkeit gerichteter Bildung bedeutet dieser Paradigmenwechsel die Notwendigkeit zur Aufgabe liebgegewordener Wertvorstellungen, die im Selbstvergewisserungsdiskurs lange Zeit als wichtige ideologische Haltegriffe herangezogen werden wollten, auch wenn sie den Realitäten immer weniger standzuhalten vermochten. Das betrifft auch die Hoffnung der Elterngeneration, die bislang vermeint hat, ihren Kindern die künftigen Unwägbarkeiten menschlicher Existenz nicht zumuten zu können und ihnen stattdessen eine Welt von morgen bereits heute vorbereiten zu können.

Und doch wissen wir anhand ganz konkreter, oft völlig unerwarteter Erfahrungen, dass alle heute entwickelten langfristigen Perspektiven schon morgen falsifiziert sein können. Schon auf Grund der unübersichtlichen Komplexität und damit Steuerbarkeit der Welt sind wir immer weniger in der Lage, die Probleme von morgen auch nur zu erkennen, noch weniger sie zu lösen.

Wohl oder übel müssen wir darauf vertrauen, dass die nächsten Generationen zum gegebenen Zeitpunkt die ihnen gemäßen Lösungen selbst finden werden, ohne dass die älteren dafür glaubwürdig Verantwortung übernehmen können. Ganz im Gegenteil zeigen sich auf Grund des rapiden gesellschaftlichen Wandels schon jetzt die Konturen einer Umkehrung der traditionellen Bildungsbeziehungen, wonach es immer mehr zur Aufgabe der Jungen wird, den Älteren zumindest den Anschluss an die aktuellen Verhältnisse zu ermöglichen.

UNTERSCHIEDLICHE MENSCHEN HABEN UNTERSCHIEDLICHE INTERESSEN

Zumindest kurz soll auch noch auf die zweite Voraussetzung eingegangen werden, die in der doch sehr vorschnellen Verallgemeinerung „des Menschen“ liegt, der – wie es in den verschiedenen bildungspolitischen Absichtserklärungen zu nachhaltigen Entwicklung heißt – seine Zukunft aktiv und verantwortlich gestalten soll. Eine solche Generalisierung menschlicher Existenz blendet angesichts der unterschiedlichen sozialen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen, in denen unterschiedliche Menschen in unterschiedlicher Weise leben, die politische Dimension des Bildungsanliegens aus.

Wenn aber kulturelle Bildung den Anspruch erhebt, einen Beitrag zur Zukunftsfähigkeit von Welt zu leisten, dann muss sie sich auch die Frage nach den politischen Interessenslagen gefallen lassen, die eine umfassende Persönlichkeitsbildung behindern oder befördern. Gerade aus österreichischer Sicht erweist sich der feudale Kontext, aus dem sich weite Teile des kulturellen Selbstverständnisses bis heute speisen, in diesem Zusammenhang als besonders verhängnisvoll. Dieser war von Anbeginn darauf gerichtet, unterschiedliche politische Interessenslagen in einer Art von kultureller Gegenwelt vergessen zu machen. Entsprechend groß ist die Abneigung des Kulturbetriebs bis heute, sich mit den Niederungen des politischen Tagesgeschäftes auseinander zu setzen. Er will politisch sein und verachtet doch die Politik.

POLITISCHE BILDUNG IST DIE BASIS

Da kann man schon den Eindruck gewinnen, dass weite Teile kultureller Bildung auch nach sechzig Jahren Nachkriegsgeschichte noch nicht in der liberalen Demokratie angekommen sind, deren Idee in erster Linie im politischen Wettbewerb der unterschiedlichen Interessen besteht. Und da zeigt sich, dass deren VertreterInnen immer weniger bereit sind, sich bestimmten, historisch überkommenen kulturellen Dominanzen unter zu ordnen; statt dessen entwickeln oder bevorzugen sie ganz unterschiedliche, ihnen eigene kulturelle Ausdrucksformen; viele von ihnen gerade deswegen, um ihre spezifische gesellschaftliche Interessenslage auch mit ästhetischen Mitteln zu artikulieren.

Das ist der Grund, warum es sinnvoll und notwendig erscheint, bei allen Überlegungen bezüglich eines produktiven Zusammenwirkens von kultureller Bildung und Bildung zu nachhaltiger Entwicklung eine dritte Dimension in Form politischer Bildung einzubringen.

Politisch ist es in diesem Zusammenhang auch, das Fachgebiet der kulturellen Bildung auf zum Teil entgegengesetzte Intentionen und damit wohl auch Methoden und Praktiken hin zu untersuchen:

Der überwiegende Teil des Kulturbetriebs – jedenfalls auf Österreich bezogen – ist auf die öffentliche Verwaltung eines auf vordemokratischen Zeiten überkommenen kulturellen Erbes bezogen. Ein darauf basierender Bildungsanspruch basiert weniger auf eine umfassende Persönlichkeitsbildung; vielmehr auf der Einübung in politisch gewünschte Identitätskonstruktionen, um auf diese Weise eine Form der ästhetischen Rückversicherung herrschaftspolitischer Ansprüche zu gewährleisten.

Dagegen hat der Schweizer Autor Adolf Muschg jüngst in einem Vortrag für eine europäische Konferenz zu kultureller Bildung gemeint, die Qualität von Bildung würde sich nicht darin erweisen, gesellschaftlich sedimentierte Wissensbestände zu repetieren, sondern sich dem Unerwarteten zu stellen.

Nach seinen Vorstellungen gibt es zumindest noch eine andere Dimension von kultureller Bildung. Die Qualitäten einer mit Muschgs Ideen assoziierten Konzeption liegen nicht in der Bestätigung nachhaltig wirksamer gesellschaftlicher Strukturen, sondern ganz im Gegenteil in ihrer Befragung und Infragestellung. Ihr Interesse zielt auf das Unerwartete, das Neue und das Fremde, das es mit ästhetischen Mitteln zu erkunden gilt. Dafür eignet sich in besonderer Weise die Auseinandersetzung mit künstlerischen Phänomenen, die es darauf anlegen, eingeübte Rezeptionsweisen zu unterlaufen, Irritation hervorzurufen und damit die Imaginationskraft einer umfassend entwickelten Persönlichkeit zu stärken.

STATT EINER ZUSAMMENFASSUNG: SAPERE AUDE

Zusammenfassend kann ich sagen, dass mich das Nachdenken über das mögliche, das notwendige und das reale Zusammenwirken von Bildung zugunsten nachhaltiger Entwicklung und kultureller Bildung mit mehr Fragen als Antworten zurücklässt.

Da ist auf der einen Seite die Vermutung, dass es gerade die nachhaltig wirksamen Strukturen sind, die die Ursache für die Blockade einer auf Nachhaltigkeit gerichteten Entwicklung bilden. Dies betrifft insbesondere die traditionellen Strukturen im Bildungs- ebenso wie im Kulturbereich. Seit sie den Charakter von institutionellen Selbstläufern angenommen haben, sehen sie sich zwar selbst als Rückversicherungs-Agenturen, müssen dafür aber in Kauf nehmen, dass sie sich in unseren dynamisierten Gesellschaften zunehmend von den konkreten Bedürfnissen der NutzerInnen abkoppeln.

Und da ist andererseits die wachsende Skepsis gegenüber allen Ansprüchen, die Welt von morgen überhaupt noch im Sinne eines kausalen Ursach-Wirkungs-Prinzips beeinflussen zu können. Spätestens nach dem Ende der großen, weitgehend falsifizierten Erzählungen können wir die Augen vor der unübersichtlichen Komplexität und damit Unsteuerbarkeit von Welt nicht mehr verschließen.

Diese Erkenntnis erscheint vielen als ein großer Machtverlust und stellt so die eigentliche kulturelle Herausforderung bei der Implementierung einer auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Entwicklungsstrategie dar. Diese besteht wohl zuallererst darin, die Einübung in überkommene Kontinuitätsvorstellungen zumindest zu relativieren, um sich freier zu machen für die mannigfachen Unwägbarkeiten des Lebendigen, die wir oft gar nicht mehr als Chancen wahrnehmen. Erst eine solche Haltungsänderung ermöglicht es, mit den neuen Erfahrungen den befreienden Möglichkeitsinn und die damit verbundene Imaginationskraft gegenüber dem verengenden Wirklichkeitssinn zu stärken.

Kulturelle Bildung könnte in diesem Zusammenhang eine wichtige Aufgabe als ein kritisches Korrektiv erfüllen, deren Qualität weniger in der Formulierung von machbaren Zukunftsszenarien, sondern in deren Befragung und Infragestellung besteht. Ihre spielerischen Methoden verweigern sich jeglicher Ausschließlichkeit, stattdessen schaffen sie eine neue Offenheit für alternative Sichtweisen jeglicher Entwicklung.

Gerade mit ihren ästhetischen Zugängen kann kulturelle Bildung deutlich machen, dass Entwicklung nicht nur eine Sache des Verstandes sondern eine aller Sinne ist; dass für eine umfassende Persönlichkeits- ebenso wie Gesellschafts-Entwicklung alle unsere Intelligenzen, also neben unseren kognitiven auch unsere affektiven und emotionalen Fähig-

keiten gefordert sind, die es erst im Zusammenwirken ermöglichen, sinnliche Wahrnehmung, Einfühlungsvermögen, Intuition und Vorstellungskraft nach allen Richtungen hin zu entfalten, ohne dabei den kritischen Verstand zu vernachlässigen.

In diesem Zusammenhang bin ich auf den Leitspruch der Aufklärung „Sapere aude“ gestoßen. Wörtlich übersetzt bedeutet dieses Zitat von Immanuel Kant aus seinem Essay „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung“: „Riskiere zu verstehen!“. Wir alle wissen um die Theorie-Lastigkeit, die das Projekt der Aufklärung im Laufe seiner bisherigen Geschichte genommen hat, um auf diese Weise die Welt ausschließlich mit den Mitteln des Verstandes zu interpretieren. Umso wichtiger erscheint daher die Erinnerung an den Umstand, dass es zu diesem Leitspruch auch einen sinnlichen Aspekt gibt, der sich aus der Übersetzung von „sapere“ herleitet. Das lateinische Verb bedeutet ursprünglich „schmecken, riechen“ und erst in seinem übertragenen Sinn: „Weisheit erlangen“ bzw. „verstehen“.

Vielleicht liegt im unabgeholten Charakter einer Aufklärung, die Verstand und Sinnlichkeit zu verknüpfen weiß, die eigentliche Antwort auf die Frage des Zusammenwirkens von Bildung zu nachhaltiger Entwicklung und kultureller Bildung. Auf der Basis einer Sinn und Sinnlichkeit gleichermaßen verfolgenden Aufklärung ist das eine Bildungsbemühen ohne das andere gar nicht zu haben. Das Risiko, mit allen Sinnen verstehen zu wollen, könnte sich lohnen.

KULTURELLE BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

PERSÖNLICHES WACHSTUM
IN GESELLSCHAFTLICHER VERANTWORTUNG

Ingrid Jung

Aus deutscher Sicht erscheint Bildung für nachhaltige Entwicklung als eine Überzeugungsaufgabe, geradezu als eine Herausforderung an pädagogische Kompetenz und an die Einsichtsfähigkeit der Beteiligten, so als ob die vier Dimensionen von Nachhaltiger Entwicklung – wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit, ökologische Verträglichkeit und Politische Stabilität/Gute Regierungsführung – im Zusammenhang nur als Ideal zu begreifen wären. Ökologische Nachhaltigkeit scheint nur gegen die individuellen Interessen qua ethischer Einsicht zu haben sein, während wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und soziale Gerechtigkeit sich gegenseitig auszuschließen scheinen. Gute Regierungsführung klingt zwar wie eine Selbstverständlichkeit, ihre Prinzipien müssen aber von jeder Generation neu verstanden und von der Gesellschaft und ihren Institutionen verteidigt werden.

Aus der Perspektive der armen Bevölkerung der Entwicklungsländer sind die vier Ziele gleichermaßen erstrebenswert und müssen von ihr gegen die Partikularinteressen der wirtschaftlich Stärkeren und politisch Mächtigeren verteidigt werden,

weil das eigene physische und kulturelle Überleben davon abhängt. Den Armen wird durch den Entzug ihrer wirtschaftlichen Grundlagen, durch externe Eingriffe in das ökologische System, durch extreme soziale Ungerechtigkeit, wie sie sich im mangelnden Zugang zu Bildung und Gesundheit manifestiert, wie auch häufig durch Verletzung der elementaren Menschenrechte ein Leben in Übereinstimmung mit den Prinzipien nachhaltiger Entwicklung verwehrt. In solchen Situationen wird Kultur zu einer Ressource, die sowohl individuell als auch für Gruppen mobilisierend wirken kann. Kulturelle Bildung wird hier zu einer Aufgabe auch der Entwicklungspolitik, deren Ziel ja die Verwirklichung nachhaltiger Entwicklung weltweit ist. Im Folgenden wird diese These an zwei Beispielen aus der Arbeit von InWEnt ausgeführt. Das Capacity Building Projekt im Senegal und anderen westafrikanischen Ländern zielte auf die Förderung lokaler Sprachen und damit verbundener Verlagstätigkeit, um zur Verbreitung von Schriftkultur als Entwicklungsressource beizutragen. Das Projekt in Kolumbien und Zentralamerika leistet einen Beitrag zur Förderung von Friedenskompetenzen. Beide Projekte wurden durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung finanziert.

KULTUR UND LOKALE ENTWICKLUNG IM SENEGAL

Lebensbedingungen der Pulaarsprecher im Senegal

Ungefähr drei Millionen der ca. zwölf Millionen Einwohner des Senegal gehören der Gruppe der Halpulaar an, vor allem im Norden wohnhaft, die Fulfulde (oder Pulaar) sprechen, eine Sprache die von ca. dreißig Millionen Sprechern im gesamten Sahelgürtel gesprochen wird. Die Sprache ist deshalb so verbreitet, weil ihre Sprecher traditionell Nomaden bzw. Halbnomaden sind, die in der Region im Laufe eines Jahres mit ihren Herden z. T. relativ große Wanderungen machten. Im Laufe der politischen Grenzziehungen sind diverse Versuche unternommen worden, die Nomaden sesshaft zu machen, mit häufig fatalen Auswirkungen auf das ökologische Gleichgewicht. Es wurde den Viehzüchtern unterstellt, dass ihre Bewirtschaftung der Trockensavannen zu einer Übernutzung der Böden führe, und deshalb versucht, auch durch Entwicklungsprojekte insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren, neue Formen der Bodennutzung einzuführen. Im Rückblick stellt das aber im Rückblick eine völlige Unterschätzung des ökologischen Wissens der Sahelbewohner dar. Im Senegal hat die Bodengesetzgebung dazu geführt, dass nomadi-

sierende Hirten kein Anrecht auf das von ihnen genutzte Land erhielten, wohl aber Bauern, die mit ihrer Wirtschaftsweise für den Ackerbau völlig ungeeignete Böden übernutzten. Hinzu kommt eine staatliche Förderung der Exportwirtschaft, insbesondere des Erdnussanbaus im Senegalbecken, ebenfalls zum Nachteil der traditionellen Hirtenwirtschaft. So wurden die Halpulaar wirtschaftlich marginalisiert und damit in ihrer Überlebensfähigkeit eingeschränkt, was den Migrationsdruck enorm erhöhte. Die als unmodern und als unökologisch geltende Hirtenwirtschaft wurde auch sozial und kulturell stigmatisiert, und die Halpulaar als modernisierungsunwillig dargestellt. Gleichzeitig wirken sich die realen meteorologischen Veränderungen zum Nachteil der Viehwirtschaft aus, weil der Regen in den letzten Jahrzehnten zwar insgesamt nicht weniger geworden ist, sich aber auf nicht vorhersehbare kleine Regionen beschränkt und nicht die ganze Fläche beregnet.

Überprüft man die Zukunftsaussichten der Halpulaar auf die vier Dimensionen von Nachhaltigkeit, zeigt sich, dass ihr Überleben davon abhängt, dass sich alle vier Dimensionen realisieren lassen. Dabei hängt ökologische Nachhaltigkeit auch von ihrer politischen Durchsetzungsfähigkeit ab, da der gesamte Lebensraum nur durch eine Landnutzung gesichert werden kann, die das über Jahrhunderte erzeugte Wissen der Pulaar aufnimmt. Im Senegal beschränkt sich der ökologische Druck aber nicht nur auf die Savanne, sondern betrifft auch das Meer durch Überfischung der Gewässer vor Westafrika durch europäische und andere Flotten. Fischer und Hirten sind in ihrem jeweiligen Wirtschaftsraum bedroht, und werden dadurch zunehmend zu ökologisch nicht angemessener Bodennutzung im Senegal selbst, und zur Migration in die Städte und ins Ausland gezwungen. Die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit aller Beteiligten sinkt, da auch bäuerliche Produktion unter dem Druck billiger Importe aus Industrieländern leidet. Unter solchen Rahmenbedingungen ist soziale Gerechtigkeit nicht zu erzielen, weil sie letztlich nicht nur auf ein Land beschränkt bleiben kann, wenn externe Akteure massiv in die Verteilung und die Chancen, Einkommen zu erzielen eingreifen. Es bleibt für die verschiedenen Berufs- und Volksgruppen nur die Möglichkeit, ihr Wissen zu aktivieren, ihre Sichtweisen politisch zu artikulieren und innerhalb des Landes und in der Region für ihr Anliegen zu werben und Alliierte zu finden.

Sprache und Schrift als Kernstück kultureller Bildung

In diesem Kontext wurde in den 1960er Jahren eine pulaarsprachige Kulturinitiative, *l'Association pour la Renaissance du Pulaar* (ARP), von im Senegal und im Ausland, insbesondere in Ägypten und den Golfstaaten lebenden Halpulaar gegründet. Ihr Anliegen war es, ausgehend von der kulturellen Tradition ihrer Volksgruppe, die bereits der französischen Kolonisierung Widerstand geleistet hatte, die eigene Kultur wieder zu beleben, und zwar insbesondere durch die Verbreitung der Schrift.

Zwar gab es eine traditionelle Nutzung von Schrift in Pulaar mit Hilfe arabischer Schriftzeichen, aber in Übereinstimmung mit der Empfehlung der postkolonialen Länder Afrikas und der UNESCO nutzte die ARP die lateinische Alphabet zur Verschriftlichung des Pulaar. Sie begann große Alphabetisierungsanstrengungen unabhängig von staatlicher Unterstützung aber mit vielen Freiwilligen.

Die ARP bildete die soziale Basis für die kulturelle Wiederbelebung und wurde vor 15 Jahren ergänzt durch eine Nichtregierungsorganisation, *Association in Research and Education for Development* (ARED), die es sich zur Aufgabe gemacht hat, didaktisches Material, Literatur und Sachbücher in Pulaar zu veröffentlichen und damit eine Nachfrage nach Alphabetisierung zu schaffen. Die Wahl des Pulaar für Schrift und Alphabetisierung ist vor dem Hintergrund einer französischsprachigen Schule, die nur eine Minderheit der Bevölkerung erreicht und von den Halpulaaren immer mit Misstrauen betrachtet wurde, ein Votum für eine auf die eigene Zielgruppe gerichtete kulturelle Belebung, die auch auf deren Traditionen und Wissen aufbaut. Folgerichtig griff ARED eine Pädagogik auf, die sich an Paulo Freire und anderen Ansätzen orientierte (*participative rural appraisal* und *Reflect*), die Lesenlernen als ein Lesen der eigenen Realität begreifen, und als einen Dialog gestalten, in dem sich alphabetisierte und nicht-alphabetisierte Mitglieder der Gemeinschaft über ihr Verständnis ihrer Welt austauschen. ARED hat inzwischen Hunderte von Alphabetisierungslehrern und zunehmend Lehrerinnen ausgebildet, Lehrmaterial für verschiedene Lernniveaus erstellt und ca. eine Million Lehrbücher verkauft.

Ebenfalls mit basisorientiertem Ansatz hat ARED zunehmend partizipative Sozialforschung durchgeführt. Wissenschaftler/innen forschen in Zusammenarbeit mit lokalen Wissensträgern über Geschichte, Gesund-

heit, Ökologie und Landnutzung, Formen der Konfliktbearbeitung und rechtliche Fragen. Durch die Einbeziehung von universitärer Wissenschaft entsteht ein Dialog, der auch das traditionelle Wissen reflektiert und in vielen Fällen in der Lage ist, dieses neu zu begründen. Die Ergebnisse werden vom Team von ARED dann in Weiterbildungscurricula und erprobte Handbücher gegossen, was wiederum nur über ein systematisches Feedback der potentiellen Nutzer möglich ist. Schließlich bildet ARED Multiplikatoren aus, die diese Inhalte wieder an die Bevölkerung – bei vorhandener Nachfrage und Eigenbeteiligung – zurückgeben. Dadurch leistet ARED, in Kooperation mit ARP, die häufig die Multiplikatoren stellt und die eigentlichen Fortbildungen im Feld durchführt, einen Beitrag zur eigenen Selbstvergewisserung und zur Selbstorganisation. So sind Assoziationen entstanden, deren Ziel die Verbesserung von Gesundheit und Bildung, aber auch die lokale politische Beteiligung und die Lösung rechtlicher Fragen ist.

Einen weiteren Beitrag zur Identitätsbildung leistet Literatur. Schon am Beginn von ARED stand die Veröffentlichung des ersten Romans von Yéero Doro Diallo, der ein Bestseller und mehr als 2000 mal verkauft wurde. Selbst wenn der Roman an traditionelle Bilder und literarische Formen der Oralität anknüpft, so ist er doch ein moderner Entwicklungsroman und heute Referenz für die pulaarsprachige Literatur. Diese wird damit zur individuellen Schöpfung und löst sich von kollektiver Erinnerung und Weitergabe, wie dies für die orale Dichtung der Fall war.

Durch die Aktivitäten von ARP und ARED, die Themen der Handbücher und Weiterbildungsmaterialien sowie die Literatur werden Sprache und Schrift als kulturelle Ressource zur Bewältigung sozialer, wirtschaftlicher, ökologischer und politischer Probleme genutzt. Dieser Prozess ist nur möglich, indem auch das bestehende Vokabular im Pulaar ständig erweitert, neue Begriffe definiert und verschriftlicht werden. Gleichzeitig entwickelt sich eine spezifische Struktur der Schriftsprache durch die Verschriftlichung komplexer Sachverhalte und die Normierung durch verlegerische Tätigkeit, wie dies auch zu Beginn des Verlagswesens in europäischen Ländern der Fall war. Dabei gehorcht ARED nicht einfach den Anforderungen, die verlegerisches Handeln mit sich bringt. Außergewöhnlich ist das für die wesentlichen Akteure ganz ausgeprägtes Bewusstsein für die zentrale Rolle von Sprache und Schrift als Medium für Bildung überhaupt sowie für den gesamten Identitätsprozess. Selbst die Alphabetisierungsmethode spricht im Unterschied zu den in der Region

üblichen Ansätzen in spezifischer Weise die grammatikalische Reflexionsfähigkeit der Lernenden an, und organisiert damit einen Erkenntnisprozess über das eigene sprachliche Wissen und Können. Dadurch gewinnen die Lernenden Selbstvertrauen, das für die Übernahme von weiterer Verantwortung mobilisiert werden kann. Dies manifestiert sich auch in der substantiellen Zunahme des Engagements von Frauen, zunächst als Lernende in Alphabetisierungskursen, zunehmend als Lehrende. Damit kommt eine soziale Dynamik in Gang, die herkömmliche Rollen verändert und ausgehend von dem Eigenen zu Veränderung führt. Ähnlich ergeht es denen, die an den Fortbildungen über die Bewirtschaftung des Sahel durch Viehwirtschaft teilnehmen. Die Erkenntnis, dass ihr Wissen über Raumnutzung dem Stand der Wissenschaft entspricht, verbunden mit einem neuen Verständnis der wissenschaftlichen Argumentation, führt zu einem neuen Bewusstsein über historisch gewachsenes Wissen und die eigene Rolle als Nutzer des Sahel. Darüber hinaus erwerben die Beteiligten eine Artikulations- und Kommunikationsfähigkeit über diese Zusammenhänge mit Externen, die sie in ihrem Selbstbewusstsein stärkt.

FRIEDENSPÄDAGOGIK IN KOLUMBIEN

Als zweites Beispiel für die Verbindung von kultureller Bildung mit Bildung für nachhaltige Entwicklung steht ein Projekt der Friedenspädagogik von InWEnt, das in Kolumbien, vier zentralamerikanischen Ländern und Mexiko seit 2003 durchgeführt wird.

Landkonflikte in Kolumbien

Kolumbien ist geprägt durch die gewaltsame Austragung gesellschaftlicher Konflikte, wobei der Konflikt um Land in Anbetracht der Fruchtbarkeit des Landes und seiner reichen Bodenschätze zentral für die gesamte politische Dynamik ist. Durch Landkonflikte und damit einhergehende Menschenrechtsverletzungen durch Ermordung von lokalen Führungspersonlichkeiten und Vertreibungen ist ein großer Teil der kolumbianischen Landbevölkerung und besonders die indigene und afrokolumbianische Bevölkerung betroffen. Landkonflikte entstehen durch die gewaltsame Aneignung des Landes vor allem durch paramilitärische Gruppen, die an einer bestimmten Art der Landnutzung interessiert sind, sei es dem Anbau von Ölpalmen oder Coca, aber auch die Vorhut für die Durchsetzung von Megaprojekten stellen. Hinzu kommt die Zerstörung

der Umwelt durch die zwangsweise Einführung von Monokultur, insbesondere der Ölpalmen, und die Enteignung der Biodiversität, durch Vernichtung entsprechender Pflanzungen, verbunden mit dem Aussterben der Wissensträger, bei gleichzeitiger Aneignung der Rechte an der Nutzung durch Patente der Pharmaindustrie. Ganze Landstriche werden so entvölkert und biologisch zerstört, was nicht nur für die betroffene Bevölkerung eine traumatische Erfahrung ist, sondern auch ökologisch langfristige Konsequenzen hat. Die gewaltsamen Landnahmen der letzten zwanzig Jahre haben zu einer enormen Konzentration des Landbesitzes geführt und quasi die Landreform der 1960er Jahre wieder rückgängig gemacht.

Die allgemeine Erfahrung der Rechtlosigkeit durch die betroffene Bevölkerung einerseits, und der Straflosigkeit der Menschenrechtsverletzungen durch Paramilitärs andererseits, lässt die Opfer doppelt zu Opfern werden. Gerechtigkeit und Wiedergutmachung stehen nicht auf der politischen Agenda¹. In diesem Kontext bemühen sich zunehmend mehr Organisationen der Zivilgesellschaft neue Wege der Konfliktbearbeitung zu gehen und zwischen Paramilitärs, Guerilla und Staat einen Raum für die selbstbestimmte Organisation von Alltag zu schaffen und den Betroffenen zu helfen, Selbstachtung und Handlungsfähigkeit zurück zu gewinnen.

Friedenspädagogik als Beitrag zur Entwicklung einer Friedenskultur

In Partnerschaft mit dem Paulo Freire Institut der Internationalen Akademie für innovative Bildung der Freien Universität Berlin, hat InWEnt ein Projekt initiiert, um einen Beitrag zur Entwicklung einer Kultur des Friedens zu leisten. Angestrebt werden eine Veränderung von Einstellungen und Verhalten und die Entwicklung von personalen und sozialen Kompetenzen, deren Anwendung im jeweiligen Arbeits- und Lebensumfeld einen konstruktiven Umgang mit Konflikten erlaubt. Weitere Themenfelder sind Menschenrechtserziehung, Interkulturalität und Gender, sowie Erinnerungsarbeit.

Wichtig für das Programm ist der pädagogische Ansatz: Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte, hiesigen Konflikten und Problemen nähern sich die Teilnehmenden ihrer eigenen Er-

fahrung an und können sie dadurch aus einer gewissen Distanz analysieren und besser Handlungsalternativen erarbeiten. Gleichzeitig werden Methoden vorgestellt und angeeignet, die in besonderer Weise dazu geeignet sind, in der Arbeit mit den unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen deren Reflexionsfähigkeit und Selbstbewusstsein zu stärken. Wichtig ist dabei der Rückgriff auf die künstlerische Arbeit durch Bilder- und Forumtheater² sowie Körperarbeit, die eine kreative und emotionale Bearbeitung von zentralen Problemen vor ihrer Rationalisierung und theoretischen Einordnung erlauben.

Die Teilnehmenden³ an den Weiterbildungen kommen aus dem staatlichen Bildungssektor, wie auch aus nichtstaatlichen Organisationen, die in Menschenrechtsfragen aktiv sind, mit Vertriebenen arbeiten oder in anderer Weise einen Beitrag zur Konfliktbearbeitung leisten. Einschneidend sind für alle Teilnehmenden die Gewalterfahrungen, die sie persönlich und die Bevölkerungsgruppen, mit denen sie arbeiten, machen mussten. Insofern ist ein pädagogischer Ansatz, der an ihren eigenen Erfahrungen ansetzt ohne sie durch die Art der Bearbeitung zusätzlich zu belasten, notwendig. Wichtig ist der Austausch unter den Teilnehmenden und dem Team, die Verbindung von individuellem und Gruppenlernprozess, da erst durch die Gruppe bestimmte individuelle Prozesse möglich werden und auch durch die Gruppe wieder aufgefangen werden können. Das bedeutet auch, dass der gesamte Lernprozess auf Dauer angelegt ist, und nach der ersten Station, einem mehrwöchigen Kurs in Berlin, Folgeveranstaltungen in der Region stattfinden, die es allen Beteiligten ermöglichen, Kompetenzen zu vertiefen, die Umsetzung erworbener Qualifikationen zu diskutieren und ein Netzwerk zu bilden, das im Alltag Feedback und Unterstützung geben soll.

Kultur im engeren Sinne, also Musik, Theater, Literatur, Tanz, leistet einen Beitrag zur künstlerischen Be- und Verarbeitung von Erfahrungen und zur Artikulation der eigenen Sichtweisen, zur Selbstvergewisserung, ebenso wie als Ausdruck von Lebenswillen und Lebensfreude, gerade auch in einem Kontext von Repression und Demütigung. Die Gestaltung von Gedenkstätten für die Opfer von Menschenrechtsverletzungen bedarf sowohl künstlerischer wie psychologischer und historischer Kompetenzen, um als Orte des Erinnerns und der Trauer Geschichte für die Gesellschaft über den Kreis der unmittelbar Betroffenen und Interessierten hinaus bearbeitbar zu machen.

KULTURELLE BILDUNG FÜR GESELLSCHAFTLICHE VERANTWORTUNG

Selbstverständlich sind die Rahmenbedingungen im Senegal und in Kolumbien und in jedem einzelnen Land wieder von Region zu Region unterschiedlich. Trotzdem gibt es Gemeinsamkeiten, gerade mit Blick auf die vier Dimensionen einer Nachhaltigen Entwicklung und die Rolle, die kulturelle Bildung spielt.

Die Konflikte in Entwicklungsländern sind deutlich existentieller als in Deutschland und werden härter ausgetragen. Externe Eingriffe in die Lebensbedingungen, vor allem durch rechtlich gestützte (Senegal) oder gewalttätige Vertreibung bei nachträglicher Legalisierung (Kolumbien) bedrohen das physische Überleben der betroffenen Bevölkerung. Deren über Generationen gewachsenes Wissen um ökologische Zusammenhänge wird entwertet und wissentlich missachtet, weil es einer anderen, nicht nachhaltigen wirtschaftlichen Nutzung entgegen steht. Zunächst sind die Leidtragenden die unmittelbar Betroffenen, langfristig aber die gesamte Erdbevölkerung, weil die Logik von Megaprojekten oder exportorientierter Landwirtschaft auf dafür nicht geeigneten Böden auf kurzfristige Rendite, nicht aber auf nachhaltige Bewirtschaftung angelegt ist, und Auswirkungen auf das Klima insgesamt hat. Insofern ist es nur konsequent, wenn durch Bildung und Forschung das historisch gewachsene Wissen durch neue Methoden überprüft und mit der Bevölkerung weiterentwickelt und angewandt wird. Die Bewusstwerdung des eigenen Wissens bewirkt auch eine politische Stärkung und ist Voraussetzung für eine neue Kompetenz in der Vertretung der eigenen Interessen und letztlich zur Durchsetzung von Guter Regierungsführung.

Derart angelegte Bildungsprozesse bauen auch durch die Reflexion der eigenen Geschichte, die Nutzung und den Ausbau der eigenen Sprache und Schrift auf das eigene kulturelle Potential auf und entwickeln es weiter. Durch die eigene Standortbestimmung und den Dialog mit anderen, die ähnliche Erfahrungen machen, entsteht ein theoretisch untermauertes Verständnis der Zusammenhänge, und damit eine Handlungsfähigkeit, die nicht aus dem Augenblick geboren wird und selbst über Niederlagen trägt. Eine Pädagogik, die diesen Anforderungen gerecht wird, leistet einen Beitrag sowohl zur Integration des Einzelnen in seinen oder ihren Kontext, wie auch zur Förderung der Entwicklung der Gemeinschaft. Damit wird Bildung zu einem Motor für Entwicklung und

nicht, wie dies traditionelle Schulbildung in der Regel tut, zu einer Institution der Entfremdung, die von der Gemeinschaft weg häufig in Perspektivlosigkeit führt.

Durch Methoden, die die Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit fördern, wird das persönliche Ausdrucks- und Erkenntnisvermögen gesteigert und die Voraussetzungen für die Handlungsfähigkeit jenseits traditioneller Rollen und eingeübter Verhaltensweisen eröffnet. Alternativen werden dadurch denkbar und neue Formen der Auseinandersetzung mit externen Akteuren können durch konstruktive Methoden der Konfliktbearbeitung auch zu neuen Ergebnissen führen. Die Prinzipien von Rechtsstaatlichkeit und guter Regierungsführung auf allen Ebenen können von selbstbewusst Handelnden dann auch eher lokal umgesetzt und von anderen Akteuren eingefordert werden.

Die Rolle von Entwicklungszusammenarbeit ist es daher, im wohlverstandenen Eigeninteresse an Nachhaltiger Entwicklung weltweit, derartige Bildungsprozesse zu fördern und kulturelle Bildung in diesem Sinne als Ressource zu fördern. Nachhaltige Entwicklung kann jeweils nur auf der Grundlage eigener Ressourcen, im Dialog mit anderen Einflüssen, gesellschaftlich verträglich und nachhaltig gestaltet werden.

- 1/ *Das Gesetz für die Reintegration der paramilitärischen Kombattanten sieht Strafflosigkeit, eine Entschädigung der Opfer ist nicht vorgesehen. Ob das Verfassungsgericht das Gesetz akzeptieren wird, ist noch offen.*
- 2/ *Das Forumtheater ist eine spezifische Form des von Boal (Brasilien) entwickelten Theater der Unterdrückten.*
- 3/ *Zwischen 2003 und 2006 sind 75 Multiplikator/innen aus sechs Ländern weitergebildet worden.*

ZUSAMMENFASSUNG DER DISKUSSIONSBEITRÄGE

1. TEIL DER DISKUSSION: BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG UND KULTURELLE BILDUNG – KONZEPTIONELLE ÜBERLEGUNGEN

Prof. de Haan und Prof. Fuchs stellten in ihren Vorträgen unter anderem fest, dass die Verknüpfung von Bildungseinrichtungen, Bildungsprojekten und künstlerischen Initiativen dringend notwendig für Bildung für nachhaltige Entwicklung sei. Obwohl dies theoretisch allgemein bekannt sei, werde die erforderliche praktische Vernetzung aber zu wenig umgesetzt. Den Mittelpunkt der Diskussion bildeten Lösungsansätze für dieses Problem, insbesondere wurden konkrete Möglichkeiten der Vernetzung aufgezeigt. Daran knüpften sich Fragen zur Bestimmung des Inhalts von Bildung, zu den Auswirkungen der PISA-Studie und zur Maxime „gut leben statt viel haben“.

Prof. de Haan erklärt das Phänomen der fehlenden Kooperation zwischen Bildungs- und Kultureinrichtungen damit, dass dort jeweils unterschiedliche *communities* nebeneinander existierten, ohne miteinander in interdisziplinären Kontakt zu treten und sich untereinander zu beraten. Die starke Aufspaltung des Kulturbereichs bringe es mit sich, dass jeder in seinem Segment nur seinen eigenen Interessen nachzugehen versuche. Zwar habe es im Zuge der Ökologiebewegung auch Kunstaktionen wie etwa das ‚Wegwerfmuseum‘ gege-

ben. Aber eine tiefer greifende Nutzung der Ideen, die im Kulturbereich vorhanden sind, für die Nachhaltigkeit wurde nicht ausgelotet.

Auch in der Nachhaltigkeitsdiskussion und in der Bildung für nachhaltige Entwicklung habe man nicht ausreichend interdisziplinär gearbeitet und die mit der ökonomischen Entwicklung einhergehenden Fragen zu Gerechtigkeit und sozialem Ausgleich nicht mitbedacht.

Ohne Vernetzung der verschiedenen Sektoren kann laut Prof. Fuchs die Vielfältigkeit von Ideen und Aktionen auch nicht in das öffentliche Bewusstsein gelangen. Prof. Fuchs berichtete auch, dass die einzelnen Initiativen die praktische Kooperation mit anderen oft als zeitliche Belastung erlebten. Deshalb fehle auch oft die Bereitschaft, Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Vorhaben zu erkennen. In einer stark ausdifferenzierten Gesellschaft seien eben auch die Fachdiskurse ausdifferenziert. Um dem entgegenzuwirken und die Themenvielfalt sichtbar zu machen, hat der Dachverband BKJ eine Projektbank gegründet, in der Projekte unter bestimmten Schwerpunkttiteln zusammengestellt sind.

Beide Referenten konnten positive Beispiele anführen, wie Kooperation zwischen den *communities* aussehen kann: So lud die Bundesarchitektenkammer Prof. de Haan ein, um zu erfahren, wie sie dem Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung nachgehen kann: „Sie entdecken eben auch die Schule. Es geht nicht nur um das Schulgebäude selbst, sondern um die Ausgestaltung von Orten unter Architekturgesichtspunkten. Das ist ein starkes, nach vorne weisendes Segment von Kultur.“ Gerade Städte und Kulturen – Kultur verstanden nicht im engeren Sinne, sondern als Nutzungsfeld – seien von zentraler Bedeutung für die Vernetzung der *communities*. Prof. Fuchs berichtete vom BKJ-Projekt „Kompetenznachweis Kultur“ und vom Projekt des ökologischen Rucksacks, für dessen didaktische Umsetzung sich das Wuppertal-Institut an ihn und Prof. de Haan wandte. Ziel des „Kompetenznachweis Kultur“ war es, jungen Menschen mit schwieriger Schulkarriere, die sich aber in der Kulturarbeit hervorgetan haben, wenigstens ein positives Dokument mitgeben zu können. Beim Projekt zum „ökologischen Rucksack“ ging es darum aufzuzeigen, welche ökologischen Belastungen hinter alltäglichen Handlungen stehen. Aus der Kooperation zwischen Theater und Spielpädagogik entstanden zudem zahlreiche didaktische Materialien, von denen auch andere Einrichtungen profitieren konnten.

Das Plenum ergänzte folgende Punkte zur Frage, warum der Einsicht nach der notwendigen Vernetzung von Aktivitäten zu selten die praktische Umsetzung folgt:

Der deutschen Denktradition fehlt, wie ein Teilnehmer feststellte, der *social impact* der Künste, der andernorts eine Selbstverständlichkeit ist, wie Simon Rattles Bildungsprojekte mit den Berliner Philharmonikern zeigen. Im deutschen Schulsystem seien Bildung für nachhaltige Entwicklung und kulturelle Bildung aber marginalisiert. Bildung für nachhaltige Entwicklung komme kaum im Schulbereich an. Die künstlerisch-kulturelle Bildung (Museen, Konzerte, eigene künstlerische Tätigkeit) gerate bei der kulturellen Bildung aus dem Blickfeld. „Stattdessen wird dort heute das getan, was gestern gedacht wurde.“

Das Dilemma der fehlenden Vernetzung wurde auch auf die Frage bezogen, weshalb in großen Konzernen, deren Mitarbeiter teilweise auch in den Gebieten der kulturellen Bildung sehr kompetent seien, diese Ressource nicht genutzt werde: „Warum gelingt es uns so wenig, diese Ressource zu leben, die darin besteht, dass wir z. B. in der Wirtschaft unglaublich viele Menschen haben, die durch kulturelles Erleben berührt werden können?“ Die Wirtschaft mache nicht ausreichend Gebrauch von diesen Kompetenzen.

Doch eine stärkere Vernetzung und Kooperation der unterschiedlichen *communities* allein reicht nicht aus, wie ebenfalls betont wurde. Denn gerade kulturelle Bildung beruhe stark auf praktischer Erfahrung. Zwischen den *communities* müsse mehr praktischer Austausch stattfinden. Nur wer selbst eine praktische künstlerische Erfahrung gemacht habe, könne ermessen, was kulturelle Bildung bedeute. Da zwischen den *communities* große inhaltliche Gemeinsamkeiten bestünden, sei es umso erstaunlicher, dass Potential, das in der Vielfältigkeit liegt, nicht genutzt werde.

Der Lösungsansatz für die Vernetzung zwischen den *communities* wurde dahingehend präzisiert, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Ganztagschule praktiziert werden könne, indem man kulturelle Angebote nicht nur in den Wahl-, sondern auch in den Pflichtbereich der Kinder aufnehme: „Kultur, Sport und Musikunterricht müssen in der Ganztagschule einen Platz haben.“ Hier hätten alle Kinder ohne finanzielle und organisatorische Hürden Zugang zu kultureller Bildung.

Dafür sollten sie aber auch verpflichtet werden, dieses Angebot wahrzunehmen. Lediglich in der Wahl sollten sie frei sein. Es reiche nicht aus, die Schulpflicht auf den vormittäglichen Lehrplan zu beschränken und kulturelle Tätigkeiten in das freiwillige Ermessen der Schüler bzw. Eltern zu stellen. Es wurde auch vorgeschlagen, dass dafür Kultureinrichtungen auf Schulen und Jugendliche zugehen, damit nicht nur eine kulturelle Minderheit Zugang zu Kultureinrichtungen findet. Prof. de Haan forderte in diesem Zusammenhang, dass die Vernetzung der *communities* für eine umfassende Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung politisch gestützt werden müsse und dass auch Stiftungen dazu Beiträge leisten sollten. Die Vernetzung von Bildungsinstitutionen mit Schulen müsse von der Politik verlangt und möglich gemacht werden, forderte ein Diskussionsteilnehmer. Doch Prof. Fuchs berichtete, dass die Ganztagschule von Einrichtungen der außerschulischen Kulturarbeit sogar als Belastung und Bedrohung empfunden werde. Schulen müssten als offene Ganztagschule mit einem Partner kooperieren, mit dem sie noch keine oder nur schlechte Erfahrungen haben.

Anhand der PISA-Studie und ihren Folgen für das deutsche Bildungssystem wurde als Gegenstück zum beklagten fehlenden *social impact* der Künste verdeutlicht, wie wenig bisher für Bildung für nachhaltige Entwicklung an unseren Schulen getan werde. Durch die PISA-Studie werde ein ganzheitlicher Zugang zu Bildung versperrt, da man sich nur noch auf formale Kriterien konzentriere. Prof. de Haan stufte die nationale Bildungspolitik seit PISA als Überreaktion ein, durch die den Schülern anhand eng fixierter Kerninhalte nur noch totes Wissen ohne Lebensrelevanz abverlangt werde, anstatt den Schülern auch Kompetenzen wie Reflexion und autonomes Handeln zu vermitteln. Zudem sei man in Deutschland noch damit beschäftigt, den Schülern das Niveau der Tests von 2000 zu vermitteln, anstatt sie wie in Schweden auf die Tests von 2009 vorzubereiten. Der Versuch, jetzt in Mathematik, Physik und Deutsch aufzuholen, lege den Schulbetrieb für die gezielte Vermittlung von kultureller Bildung lahm, ergänzte Prof. Fuchs. Doch die OECD habe bereits das Schlüsselkompetenzkonzept „Selbständig lernen“ entwickelt, das ein hervorragendes Beispiel für eine zukunftsfähige Schule abgibt.

Auch grundsätzliche Fragen der Bildung für nachhaltige Entwicklung wurden in der Diskussion noch einmal angesprochen: Prof. de Haan zeichnete die Entwicklung der Nachhaltigkeitsdiskussion aus der Ökologiebewegung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung nach. Die Debatte zur

Nachhaltigkeit hat sich von Anfang an an diesen beiden Strängen orientiert. Doch erst in jüngster Zeit fließen Gedanken zur Vernetzung der unterschiedlichen *communities* und zur Erweiterung des Themenspektrums ein. Ein Teilnehmer unterstellte, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung und kulturelle Bildung gegenläufige Ansätze seien, weil Bildung nur ohne Rücksichtnahme auf Ressourcen möglich sei: „Bildung beruht auf Ressourcen.“ Wer sich bilde, müsse in die Fülle des Lebens greifen können. In diesem Sinne sei auch der Kulturbegriff nicht mit Nachhaltigkeit in Einklang zu bringen. Darauf erwiderte Prof. de Haan, dass mit der Nachhaltigkeitsthematik Vielfalt und Fülle eine hohe Attraktivität gewonnen. Nachhaltigkeit könne nicht einfach Askese bedeuten. Wer die Vielfalt nutze, müsse dies immer mit einem Bewusstsein für Nachhaltigkeit tun. Es komme nicht allein darauf an, nur gut zu leben. Vielmehr dürfe, wie Prof. de Haan feststellte, das gute Leben vom „viel haben“, von materiellen Gütern unterstützt werden. Prof. Fuchs wandte ein, kulturelle Bildungsarbeit sei immer durch Ressourcen begrenzt. Doch: „Lebensqualität ist etwas anderes als ökonomischer Lebensstandard.“ Lebensqualität definiere sich auch durch gesundheitliche und kulturelle Aspekte. Kulturprojekte, die den Leitsatz „gut leben statt viel haben“ berücksichtigten und zum Nachdenken darüber anregten, könnten den Teilnehmenden Lebensorientierung geben und Werte für ein glückliches Leben vermitteln, und damit gegen die einseitige Orientierung auf die quantitative Fülle ökonomischer Güter zu stützen: „Ist das denn eigentlich die Lebensausrichtung, mit der ich noch zwanzig Jahre weiterleben möchte, oder gibt es noch andere Werte?“

Zum Abschluss des ersten Teils machte der Moderator Prof. Gauger darauf aufmerksam, wie schwierig es sei, für langfristige Bildungsvorhaben den erforderlichen politischen Druck aufzubauen. Ökonomisches Denken werde auf einen unmittelbaren Zweck-Nutzen-Aspekt reduziert. Umso wichtiger sei es, einen Prozess zur Verbindung von Nachhaltigkeit und kultureller Bildung in Gang zu setzen.

2. TEIL DER DISKUSSION: BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG UND KULTURELLE BILDUNG – PRAXISBEISPIELE NATIONAL UND INTERNATIONAL MIT BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG VON PROJEKTEN DER ENTWICKLUNGSZUSAMMENARBEIT

Die zweite Diskussionsrunde befasste sich mit der Schwierigkeit, angesichts der rasanten Veränderungen in unserer komplexen Lebenswelt zukunftsfähige Lern- und Gestaltungskonzepte aufzustellen. Zahlreiche Programme entwürfen das Leitbild eines flexiblen, selbstverantwortlichen, und aktiven Menschen. Heute müsse Bildung den Menschen dazu befähigen, sein Leben zukunftsaktiv und verantwortlich zu gestalten. Doch auf welcher Grundlage könnten solche Vorstellungen legitimiert werden? Und inwieweit könnten sie tatsächlich zur Verbesserung der Welt beitragen? Diese Fragen standen im Zentrum des Vortrags von Herrn Dr. Wimmer, auf den mehrere Beiträge Bezug nahmen.

Zu Beginn der zweiten Diskussionsrunde wurde Herr Dr. Wimmer auf seine These angesprochen, Zukunftsgestaltung sei zwar nicht möglich, Bildung liefere aber das Instrument, mit zukünftigen Anforderungen umgehen zu können. Daraufhin vertiefte Herr Dr. Wimmer seine Ausführungen: Wir könnten keine geschlossenen Bilder unserer Zukunft produzieren. Denn in einer hochgradig komplexen Welt könnten keine Prognosen getroffen werden. Wir wüssten nicht, mit welchen Qualifikationen wir die Schüler auf ihr zukünftiges Leben vorbereiten sollten. Der Versuch, geschlossene Bilder mit allen politischen Mitteln durchzusetzen sei gefährlich und zum Scheitern verurteilt, wie uns die Geschichte zeige: „Es ist unglaublich schwierig, Szenarien zu entwickeln, die voraussagen, welche Qualifikationen für das Jahr 2036 erforderlich sein werden.“ Dementsprechend stand die EU-Konferenz zur kulturellen Bildung 1998 unter dem Motto: „We are living in times of unprecedented change“. Bildung bedeute heute die Befähigung, sich dem Unerwarteten zu stellen.

Den Thesen von Herrn Dr. Wimmer widersprach Prof. de Haan, indem er beim Nachhaltigkeitsverständnis des Redners ansetzte. Nachhaltigkeit bestimme sich nicht durch Dauerhaftigkeit. Vielmehr beruhe sie auf normativen Grundannahmen und beziehe sich auf Gerechtigkeitsvorstellungen: „Nachhaltigkeit läuft auf eine Gerechtigkeitsvorstellung hinaus.“ Er betonte, dass die Vermittlung der Nachhaltigkeitsidee der Bürgerbeteiligung und des gesellschaftlichen Engagements bedürfe. Der Gerechtig-

keitsbegriff sei auch für die Verknüpfung von Bildung für nachhaltige Entwicklung und kultureller Bildung relevant. Zudem habe Nachhaltigkeit eine humanistische Implikation. Bildung für nachhaltige Entwicklung und kulturelle Bildung müssen auch unter dem Gesichtspunkt der Gerechtigkeit betrieben werden, um der sozialen Dimension von Nachhaltigkeit gerecht zu werden. Es wurde hervorgehoben, dass sich die Diskussion um kulturelle Angebote in deutschen Ganztagschulen auf einem hohen Niveau befindet. Als Kontrast wurde von einem Projekt berichtet, durch das in Chile Musiklehrer ausgebildet wurden, die nun in Armenvierteln obdachlose Kinder unterstützen. Problematisiert wurde, dass der Begriff „Nachhaltigkeit“ politisch völlig unterschiedlich aufgeladen sei und in unterschiedlichen Kontexten verwendet werde. Die im Bereich kultureller Bildung Tätigen vermieden eine kompromissbereite Auseinandersetzung auf der Ebene der Politik. Statt den Wettbewerb unterschiedlicher Interessenlagen vertikal auszutragen, wie es in Demokratien vorgesehen sei, richte sich die Kulturbranche auf den Staat aus. Dabei lasse sich die Idee der Nachhaltigkeit nur durch Partizipation transportieren. Prof. de Haan stellte klar, dass sich das Nachhaltigkeitskonzept nicht „von oben“ verordnen lässt, sondern es bedürfe der Bürgerbeteiligung und des gesellschaftlichen Engagements. Die Orientierung an staatlichen und politischen Vorgaben sei leichter als die Kooperation unterschiedlicher kultureller und pädagogischer Einrichtungen, da diese mit jeweils unterschiedlichen Wertvorstellungen arbeiteten, ergänzte Dr. Wimmer. Es müsse beachtet werden, dass Kultur immer auch zur Abgrenzung diene. Kulturförderung müsse Prioritäten setzen, aus denen man Wertungen ablesen kann.

Prof. Fuchs griff die vorangegangene Diskussion über die Schwierigkeit der Vernetzung von communities im Kultur- und Bildungsbereich auf und erklärte, diese Probleme beruhten auch auf der „Ungleichzeitigkeit der Diskurse“: die communities diskutierten nicht mit derselben Geschwindigkeit.

Prof. Fuchs stellte zudem klar, dass Nachhaltigkeits-Konzepte nicht von einer standardisierten Vorstellung von Glück ausgehen dürften, sondern vielmehr dazu befähigen sollten, solche Fragen individuell zu beantworten. Nachhaltigkeit sei also ein pluralistisches Konzept. „Die [von Frau Dr. Jung] vorgestellten Projekte aus Kolumbien zeigen sehr schön, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung dazu befähigt, Glück und Lebenssinn selbst zu entwickeln.“ In England laufe zurzeit das Projekt „Creative

Partnership“, das die Zusammenarbeit von Schule und Kultureinrichtungen fördert. Schließlich sei Gestaltung die zentrale Aufgabe, die wir in unserem Leben haben. Dabei sei aber zu bedenken, so Prof. Fuchs weiter, dass die technologische Revolution möglicherweise eine Umkehrung im Bildungsprozess verursacht: Die Erwachsenen führten die Heranwachsenden nicht mehr in ihre Welt hinein, sondern die Jugendlichen bestimmten selbst, welche Fähigkeiten und welches Wissen sie sich aneigneten. Sie erlernten Fähigkeiten, welche die vorangehende Generation nicht erworben habe. In Teilgebieten seien sie an Wissen den Erwachsenen sogar voraus.

Prof. de Haan nahm die im Vortrag von Herrn Dr. Wimmer angesprochene Frage nach der Legitimation für die Arbeit an Nachhaltigkeitskonzepten auf: „Wer legitimiert eigentlich, dass wir hier von unserer Position aus für eine Verbesserung der Welt eintreten?“ Die heutigen Bemühungen um Nachhaltigkeit sind durch die künftige Generation gerechtfertigt, wie Prof. de Haan feststellte. In Anlehnung an diesen Punkt betonte Prof. Fuchs, dass den Pädagogen die Bildung der zukünftigen Generation anvertraut sei, was hohe Professionalität und Vorsicht erfordere. Er schlug vor: „Pädagogen sollten wie die Mediziner einen Eid ablegen.“ Denn auch und gerade die Pädagogik müsse sich dem Wertediskurs stellen.

Im Vortrag von Herrn Dr. Wimmer war angeklungen, die Ausrichtung auf eine zukunftsorientierte Gestaltung der Welt wirke größenwahnsinnig. Dem widersprach Prof. de Haan, indem er feststellte, diese Haltung beruhe auf der Prämisse, wir seien nicht lernfähig.

Als handlungsanleitende Programme für eine Umgestaltung der überkommenen Schulorganisation böten sich die Lissabon-Strategie, die auch das Ziel des lebensbegleitenden Lernens enthält, und 2008 als europäisches Jahr des interkulturellen Dialogs an, so Dr. Wimmer. Schulorganisation solle sich an den Faktoren Interdisziplinarität, Projektorientierung und Schülerzentrierung weiterentwickeln.

Abschließend stellte Prof. Gauger fest, dass eine Vorstellung über das fehle, was Schule sein solle. Als Ausweg schlug er vor, sich aufgrund einer entsprechenden politischen Vorprägung der Gesellschaft am Allgemeinbildungsbegriff zu orientieren, der als ganzheitliches Erschließen von sich selbst in der Welt auch die ästhetische Bildung beinhalte. Dabei müsse beachtet werden, was in Deutschland unter Bildung verstanden

werde, weil die Vermittlung von Bildungsinhalten einen entsprechenden Resonanzboden brauche. Unterrichtsfächer, die in keiner unmittelbaren Zweck-Nutzen-Relation stünden, müssten bewahrt werden. Der Bildungsbegriff umfasse mehr als die Summe einzelner Kompetenzen. Vielmehr gehe vom Bildungsbegriff eine normative Wirkung aus. Deswegen dürfe der Bildungsbegriff auch nicht zugunsten des Kompetenzbegriffs eingeschränkt werden.

DIE AUTOREN

*Prof. Dr. Max Fuchs,
Vorsitzender des Deutschen Kulturrats
und Direktor der Akademie Remscheid für musische Bildung
und Medienerziehung e.V.*

*Prof. Dr. Jörg-Dieter Gauger,
Koordinator Bildungs- und Kulturpolitik,
Hauptabteilung Politik und Beratung
der Konrad-Adenauer-Stiftung*

*Prof. Dr. Gerhard de Haan,
Leiter des Instituts für Erziehungswissenschaftliche
Zukunftsforschung an der FU Berlin;
Vorsitzender des Nationalkomitees für die UN-Dekade
„Bildung für nachhaltige Entwicklung“ der Deutschen
UNESCO-Kommission*

*Dr. Ingrid Jung,
Leiterin Abteilung Bildung bei InWEnt, Bonn*

*Alexander Leicht,
wissenschaftlicher Referent, Sekretariat UN-Dekade,
Deutsche UNESCO-Kommission e.V., Bonn*

*Dr. Jacqueline Plum,
Hauptabteilung Politik und Beratung
der Konrad-Adenauer-Stiftung*

*Dr. Michael Wimmer,
Geschäftsführer von EDUCULT –
Institut für die Vermittlung von Kunst und Wissenschaft, Wien*

KONTAKT

*Prof. Dr. Jörg-Dieter Gauger
Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
Hauptabteilung Politik und Beratung
10907 Berlin*

*Alexander Leicht
Deutsche UNESCO-Kommission
Sekretariat UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“
Langwartweg 72
53129 Bonn*