

## Übersetzungen: Das Leitbild der Nachhaltigkeit in der Kulturellen Bildung und Theaterpädagogik

von **Ute Pinkert**

Erscheinungsjahr: 2020 / 2011

Stichwörter:

**Ästhetische Erfahrung | Kulturelle Bildung | Kulturelle Dimensionen der Nachhaltigkeit | Leitbilder | Theaterpädagogik**

### Abstract

Der Text setzt sich mit der Frage nach der Umsetzung des Leitbildes von Nachhaltigkeit in den einzelnen Fachdisziplinen der Kulturellen Bildung, insbesondere der Theaterpädagogik auseinander. Dabei geht er von der Voraussetzung aus, dass zwischen den Diskursen der einzelnen Fachdisziplinen und der übergreifenden Theoriebildung innerhalb der Kulturellen Bildung Differenzen bestehen, die sich aus der unterschiedlichen Fachgeschichte und der Situiertheit wie Ausrichtung des jeweiligen Bereiches ergeben. Im Beitrag wird diesen Differenzen nachgegangen und nach Ansatzpunkten für eine fachspezifische Anwendung des Leitbildes von Nachhaltigkeit gesucht. Im Plädoyer für eine Praxis der Übersetzung zwischen den verschiedenen Diskursen vertritt der Text die These, dass ein wesentlicher Bestandteil des Leitbildes der Nachhaltigkeit in der für die Kulturelle Bildung prägenden Leitformel der Teilhabe aufgehoben ist.

Zwei Jahre vor der UN-Konferenz in Rio, als die Überlegungen zur Zukunftsfähigkeit unserer Gattung noch nicht mit dem Begriff der Nachhaltigkeit verbunden waren, formulierte Heiner Müller: „Es hat noch nie eine größere Gruppe von Menschen etwas gelernt, ohne Erschrecken, ohne Schock“ (Heiner Müller 1990:32). Über eine einfache Bestätigung der in der Bevölkerung weit verbreiteten negativen Zukunftserwartungen (vgl. Kurt/Wehrspau 2001:80) hinaus gelesen, bringt diese Aussage das Ausmaß der vor uns stehenden Aufgabe auf den Punkt. Erstmalig in der Geschichte der Menschheit beschreiben die Programmatiken und Konzepte der Nachhaltigkeit einen *globalen* Prozess von grundlegenden Denk- und Verhaltensänderungen, der in Gang kommen soll, *bevor* die Folgen der bisherigen Lebensweise eines Teils der Erdbevölkerung für alle existenzielle Veränderungen nach sich ziehen. Diese Denk- und Verhaltensänderungen richten sich dabei in komplexer Weise sowohl auf „ein verändertes Mensch-Natur-Verhältnis verbunden mit einer

intergenerationellen Gerechtigkeit [als auch auf eine] Neubestimmung globaler Entwicklungszusammenarbeit im Sinne internationaler Gerechtigkeit" (Kurt/Wagner 2002:13).

Hält man an der humanistischen Idee fest, dass diese Aufgabe nur auf der Grundlage „eines neuen, auf breite soziale Partizipation und Mitverantwortung aufbauenden Zivilisationsmodells"

(Kurt/Wehrspaun,2001:81) lösbar ist, stellt sich die Frage, wie das Konzept von Nachhaltigkeit zu einem echten Leitbild werden kann, das Eingang in die kulturellen Symbolsysteme sowie in Bereiche des Imaginären findet und sich in den (alltags)kulturellen Handlungen der Menschen niederschlägt.

In den letzten zehn Jahren hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass es dafür notwendig ist, zu den Anfang der 1990er Jahre beschriebenen drei tragenden Säulen des Konzeptes Ökonomie, Ökologie und Soziales die Kultur dazu zu denken, und zwar als eine Art „energetischer Fokus" (ebd.:85), der alle drei Säulen miteinander verbindet. Ausgehend von den beiden grundlegenden Geltungsbereichen des Kulturbegriffs kommen damit im *weiten* Sinne die gesamten Grundlagen menschlichen Zusammenlebens, die Sprachen, Handlungen, Praktiken und damit im Zusammenhang stehenden Bilder und Auffassungen von Mensch und Welt in den Blick. In einem *engeren* Sinne zielt Kultur auf den gesellschaftlichen Teilbereich, in dem die schönen Künste und die humanistische Bildung beheimatet sind. Eingedenk der Tatsache, dass kulturelle Veränderungen dialektisch mit individuellen und kollektiven Bildungsprozessen in Zusammenhang stehen, hat die Vollversammlung der Vereinten Nationen für die Jahre 2005 bis 2014 eine UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung" ausgerufen, für die die UNESCO die Federführung übernommen hat.

Unter diesem Vorzeichen liegt es nahe, einen Bildungsbereich unter die Lupe zu nehmen, dessen Bezeichnung erwarten lässt, dass hier in besonderer Weise individuelle und kulturelle Denk- und Verhaltensmuster thematisiert und bearbeitet werden – die Kulturelle Bildung.

Wie spiegelt sich in den Konzeptionen der Kulturellen Bildung der Nachhaltigkeitsgedanke wider? Wie werden diese Konzepte in der Praxis umgesetzt? Welche Reibungen und welche Chancen gibt es hier? Der folgende Beitrag folgt einer pragmatischen Perspektive und beleuchtet das Verhältnis von Programmatiken zu praktischen Ansätzen in der Kulturellen Bildung, insbesondere der Theaterpädagogik, um Schaltstellen für Veränderungsprozesse aufzuspüren.

## Grundlagen

Der Begriff der Kulturellen Bildung hat ein weites Bedeutungsspektrum. Er umgreift potentiell alle Bildungsprozesse, die Individuen in der Auseinandersetzung mit ihrer kulturellen Lebenswelt durchlaufen. „Bildung mag als subjektive Seite von Kultur und Kultur als objektive Seite von (je individuell vorhandener Bildung) verstanden werden“ (Fuchs 1999:221). Im Unterschied zum Begriff der Ästhetischen Bildung, mit dem meist Bildungsprozesse ausgehend von ihrem Gegenstand (den schönen Künsten) und/oder von einer spezifischen Wahrnehmungsweise (Aisthesis) betrachtet werden, beschreibt Kulturelle Bildung eher die 'objektiven' Seiten dieser Bildungsprozesse: die Funktionen und (gesellschaftlichen) Wirkungen der Auseinandersetzungen von Individuen mit ihrer kulturellen Umwelt. Kulturelle Bildung von Kindern und Jugendlichen ist in Deutschland als Schwerpunkt der Jugendhilfe/Jugendarbeit im Sozialgesetzbuch gesetzlich verankert und damit der programmatische (und förderrelevante) Begriff für alle praktischen Angebote, die im Bereich kultureller Kinder- und Jugendarbeit gemacht werden.

Im Verlauf der letzten fünfzig Jahre wurde der Gegenstand der Kulturellen Bildung in verschiedener Weise gefasst. Wie Albrecht Göschel herausgestellt hat, stehen die programmatischen Aufgaben der Kulturellen Bildung mit verschiedenen *Interpretationen* der kulturgesellschaftlichen Wirkung von Kunst bzw. ästhetisch-gestalterischem Handeln im Zusammenhang. Diese begründen sich auf der einen Seite in bestimmten Sozialgefügen und Machtstrukturen und korrespondieren auf der anderen mit gesellschaftlichen Definitionen von Kunst und Kultur und ihrem Verhältnis zueinander (vgl. Pinkert 2005:103ff.). Im seit den 1990er Jahren durchgesetzten ästhetischen Paradigma innerhalb der Kulturellen Bildung (vgl. ebd.:111) wird der Bezug auf das System autonomer Kunst, die dem gesamtgesellschaftlichen Trend zur Funktionalisierung ästhetischer Mittel zu widerstehen sucht, groß geschrieben. „Denn es sind nur die freien Künste, die uns (...) Bilder von Bildern zeigen, die mit den Grenzen der Wahrnehmung und des Ausdrucks experimentieren und spielen und hier mit ihren Prozessen und Ergebnissen die Maßstäbe in Produktion und Rezeption setzen“ (Liebau 2008:5). Kulturelle Bildung wird damit seit einigen Jahren als ein Bereich begriffen, in dem der „Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft *im Medium der Künste* und ihrer Hervorbringungen“ (Ermer 2009:2; herv. U.P.) im Mittelpunkt steht. Wegen dieses engen Bezuges zur Kunst wird Kulturelle Bildung deshalb gegenwärtig häufig auch als *kulturell-ästhetische* Bildung bezeichnet.

Organisatorisch spiegelt sich das Verhältnis von Kultureller Bildung als übergreifender Klammer und den praktischen Ansätzen im Medium der einzelnen künstlerischen Sparten (Musik, Theater, Tanz etc.) in der deutschen föderalen Verbandsstruktur wider, in der in klarer Weise das Verhältnis von Dach- und Einzelverbänden geregelt ist. In diesen Verbänden wiederum sind die Praktiker/innen organisiert, die in die unmittelbare Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen involviert sind.

Auf der Ebene der einzelnen Fachdiskurse, die innerhalb des Containerbegriffs der Kulturellen Bildung identifizierbar sind, wird es unübersichtlich. Aufgrund der jeweiligen spezifischen Diskursentwicklung innerhalb der einzelnen Fachdisziplinen (wie der Kunst-, Musik-, Theater-, Medien- und Tanzpädagogik) hat sich hier ein großes Feld verschiedener Bezugsdisziplinen und entsprechender Leitbegriffe herausgebildet, das sich parallel und damit mitunter auch konträr zur übergreifenden Theoriebildung innerhalb der Kulturellen Bildung entwickelt. Damit ist die spartenübergreifende Diskussion über bestimmte Leitbilder innerhalb der kulturell-ästhetischen Bildung erschwert.

Im Folgenden soll diesen Differenzen, aber auch den Resonanzen zwischen den Diskursen der einzelnen Fachdisziplinen und der übergreifenden Theoriebildung innerhalb der Kulturellen Bildung nachgegangen werden. Aufgrund meiner eigenen Verortung als Theaterpädagogin – und das ist symptomatisch für die Problematik – ist meine Perspektive begrenzt: beheimatet, vielleicht auch befangen, in meinem eigenen Fachdiskurs kann ich aufgrund fachlicher Überschneidungen nur noch Aussagen über Teile des kunstpädagogischen Diskurses machen, die aktuellen Entwicklungen innerhalb der Musikpädagogik beispielsweise sind mir dafür nicht vertraut genug.

## Differenzen

Wie Max Fuchs, einer der führenden Theoretiker der Kulturellen Bildung, dargestellt hat, ist eine Spezifizierung des Gegenstandsbereiches Kultureller Bildung nur möglich, wenn deutlich gemacht wird, welcher der „Hunderte von Kulturbegriffen“ (Fuchs 1999:220) jeweils zugrunde gelegt wird. Innerhalb der

übergreifenden Theoriebildung in der Kulturellen Bildung liegt jedoch bis heute der Schwerpunkt nicht in einer diskurskritischen Untersuchung von historischen und aktuellen Konzepten kultureller bzw. ästhetischer Bildung. Die verallgemeinerte Zielrichtung besteht hier vielmehr darin, aus einer systematisch ausdifferenzierten Untersuchung verschiedener Kulturbegriffe pragmatisch brauchbare Definitionen Kultureller Bildung zu synthetisieren. Dafür werden die verschiedenen Kulturbegriffe in entkontextualisierter Weise als Denkrichtungen konzipiert, die innerhalb der Kulturellen Bildung gleichzeitig zu berücksichtigen sind: das ethnologische Konzept, um „die sozialen Hintergründe der Menschen zu verstehen, für die man Angebote entwickelt“ (ebd.); das „engagierte, normative Kulturkonzept, weil hiermit die Zielfrage pädagogischen Handelns thematisiert und formuliert wird“ (ebd.:221); das soziologische, um die „besonderen gesellschaftlichen Wirkungen von Kulturarbeit, nämlich die symbolische Verhandlung von Normen und Werten“ (ebd.) zu erfassen; und das „kunstbezogene Kulturkonzept, da hiermit das Spezifikum des Arbeitsfeldes der Kulturpädagogik beschrieben wird“ (ebd.).

Im Ergebnis dieses Denkmodells beschreibt sich kulturelle Bildung „als mit künstlerischen Mitteln ‚erzeugte‘ Bildung“, die sich „auf die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen“ konzentriert und den „emanzipatorischen Anspruch, der wesentlich auf die gemeinsame Aktion angewiesen ist“ unterstreicht (Fuchs 1999:221).

In den Fachwissenschaften der Einzeldisziplinen der Kulturellen Bildung (zumindest in der Kunst- und Theaterpädagogik) genießt diese Art systematischer und pragmatischer Begriffsbildung jedoch wenig fachliche Anerkennung. Orientiert an Erkenntnissen und Methodologien der zeitgenössischen Kulturwissenschaften wird hier die Notwendigkeit betont, jegliche Erkenntnisproduktion (selbstreflexiv) im historischen Kontext zu verorten, also diskurskritisch vorzugehen. In Fachwissenschaften, die seit Jahren damit beschäftigt sind, den ihrer Theorie und Praxis zugrunde liegenden Kunst- bzw. Theaterbegriff zu hinterfragen, zu historisieren und in Bezug auf seine Bildungsrelevanz zu spezifizieren (vgl. u. a. Hentschel 1996; Pinkert 2005; Maset 2005; Sturm 2002) wird ein synthetisierender Begriff Kultureller Bildung, der auf die historisierende Beschreibung des je spezifischen Verhältnisses von Kunst- und Kulturbegriffen verzichtet, als nicht zeitgemäß und für die Praxis wenig produktiv empfunden. Die Differenzen, die sich hier zeigen, so die These, sind grundlegender Natur und begründen sich in unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Grundlagen.

Wie sich eine solche Differenz auf die Verständigung über das Leitbild der Nachhaltigkeit auswirken kann, zeigt sich in der Reflexion des internationalen Symposions „art, ecology and sustainable development“, das im Jahr 2000 an der Universität Lüneburg im Rahmen des Projektes „Greenhouse“ durchgeführt wurde und Vertreter\*innen des Nachhaltigkeitsdiskurses mit solchen des Kunstfeldes zusammenbrachte. Explizites Ziel dieser Veranstaltung war es „zu prüfen, welche Verbindungen zwischen den Diskursen der Nachhaltigen Entwicklung und den Diskursen im Kunstfeld denkbar sind“ (Buchholz/Wuggening 2002:169). Die Organisator\*innen des Projektes konstatierten: „Ungeachtet der rhetorischen Brillanz des Auftritts von Lipietz [dem Repräsentanten des Diskurses der Nachhaltigen Entwicklung] war das Ergebnis des Austausches eher ernüchternd. Lipietz' Kunstbegriff wurde von Vertretern des Kunstfeldes als obsolet empfunden. Die an die hoch reflexive poststrukturalistische Theoriebildung gewöhnten KritikerInnen interessierten sich kaum ernsthaft für den in seiner Theorieform konventionellen Nachhaltigkeitsdiskurs. Die volle Differenz der 'zwei Kulturen' (Snow 1964) beziehungsweise von realistischen und konstruktivistischen Epistemologien liegt zwischen diesen Welten“ (Buchholz/Wuggening 2002:169f.).

Zehn Jahre nach diesem Fazit ist die beobachtete Differenz auch innerhalb der verschiedenen Theoriepositionen im Bereich Kultureller Bildung zu beobachten. Dies ist insofern zu bedauern, weil der Theoriebildung der Kulturellen Bildung gegenwärtig die Aufgabe zufiele, zwischen den auf die einzelnen Kunstgattungen bezogenen Fachtheorien auf der einen Seite und kulturellen Diskursen wie dem Nachhaltigkeitsdiskurs auf der anderen zu vermitteln. Ohne eine Thematisierung der bestehenden epistemologischen Differenzen besteht hier jedoch kaum eine Chance für eine gegenseitig anregende, produktive Kommunikation.

## Kontexte

Die Differenz in den Epistemologien, die zwischen der Theoriebildung der Kulturellen Bildung und den einzelnen Fachwissenschaften bestehen, begründet sich zum großen Teil in den unterschiedlichen Aufgaben und Interessen beider Bereiche. Während die Fachwissenschaften vorwiegend an den Universitäten in Bezug auf die Anforderungen der kunstpädagogischen Praxen und in Orientierung an den Entwicklungen innerhalb einer internationalen scientific community entwickelt werden, steht die Theoriebildung der Kulturellen Bildung in enger Beziehung zur Kulturpolitik.

Diese unterschiedliche Verortung im gesellschaftlichen System bringt fruchtbare Allianzen, aber auch Spannungen hervor. Ein Kristallisationspunkt dafür ist die gesellschaftliche Legitimation der Angebote kulturell-ästhetischer Bildung. Angewiesen auf die Förderung durch öffentliche Mittel ist die Kulturelle Bildung darauf verwiesen, gesellschaftlich anerkannte Begründungszusammenhänge für den Nutzen der verausgabten Mittel zu liefern. Der gegenwärtig umstrittenste Begriff in diesem Zusammenhang ist derjenige der "Kompetenz": von der Theoriebildung der Kulturellen Bildung forciert, so beispielsweise im Rahmen des BKJ-Modellprojekts [„Kompetenznachweis Kultur“](#), und kulturpolitisch äußerst erfolgreich, wird die Ausrichtung der Kulturellen Bildung im Medium der Künste auf die Kompetenzsteigerung der Akteure von Vertreter\*innen der Fachwissenschaften als Verkürzung des Bildungspotentials kulturell-ästhetischer Bildung auf neoliberale Werte und Persönlichkeitsmodelle kritisiert (vgl. u. a. Hafke 2009).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass das Leitbild der Nachhaltigkeit nicht kulturpolitisch 'verordnet' werden kann. Innerhalb der letzten zwanzig Jahre haben die einzelnen künstlerischen Disziplinen innerhalb der Kulturellen Bildung entsprechend des ästhetischen Paradigmas (vgl. Pinkert 2005:111) die *Eigengesetzlichkeit* ihrer künstlerischen Bezüge betont, erforscht und entsprechende Verfahren entwickelt. Von dieser Position aus, wird jede Anforderung, die darauf abzielt, dass künstlerische Mittel zur Vermittlung bestimmter Werte *benutzt* werden sollen, als Rückfall in einen begrenzten, längst überwundenen Kunst- und Vermittlungsbegriff bewertet und entsprechend abgelehnt.

Dies bedeutet in keiner Weise einen Verzicht auf gesellschaftliche Wirksamkeit. Im Gegenteil: Indem sich die Theater- und Kunstpädagogik auf die jeweiligen konkreten *Verfahren* oder „Operationen“ (Maset 2005) der ästhetischen Wahrnehmung und Gestaltung konzentrieren, die aus der Orientierung an der (Gegenwarts-)Kunst gewonnen werden, werden weniger bestimmte Handlungs- und Denkschemata vermittelt, sondern als solche explizit zum Gegenstand gemacht. Mit dieser Ausrichtung bildet der Bereich kulturell-ästhetischer Bildung einen Bereich, der quer zur institutionellen und informellen Bildung liegt: Hier können von den sich bildenden Subjekten potentiell alle kulturellen Zeichen und Einflüsse in Bezug auf ihre subjektive Wirkung wahrgenommen, reflektiert und in ihrer Neugestaltung fremd und zugleich zu Eigen

gemacht werden. „Ästhetische Erziehung wäre demnach der Versuch, die Fähigkeit sowohl zur anschaulichen Identifikation mit Aspekten der gelebten Wirklichkeit als auch zur sinnfälligen Durchbrechung ihrer Deutungs- und Handlungsmuster zu stärken" (Seel2008:279). Didaktisch drückt sich diese Querschnittsfunktion der Kunst- und Theaterpädagogik beispielsweise in aktuellen Konzepten der Kunstvermittlung, der „Ästhetischen Forschung" (Kämpf-Jansen) oder des devising theatre aus, in denen die Trennung zwischen künstlerischen, alltäglichen und wissenschaftlichen Praktiken und Gegenständen aufgehoben ist und über individuelle und kollektive Aneignungsprozesse Einsichten in die Konstruktionsprinzipien von kultureller Wirklichkeit ermöglicht werden.

Elementare Voraussetzung für die Wirksamkeit dieser Querschnittsfunktion der kulturell-ästhetischen Bildung ist jedoch die gesellschaftliche Akzeptanz der Eigenständigkeit dieses Bildungsbereiches, vergleichbar dem gesellschaftlichen Raum der Kunst. Um den Preis ihrer skizzierten Wirksamkeit braucht kulturell-ästhetische Bildung im Medium von Kunst und Theater die Möglichkeit, eine zweite Wirklichkeit zu etablieren: eine *Wirklichkeit des Spiels*, in der Regeln und Setzungen der sozialen Realität außer Kraft gesetzt werden können (durcheinander gebracht, auf den Kopf gestellt, auf die Spitze getrieben ...) – und das betrifft auch die Regeln moralischen Verhaltens und eines nachhaltigen Denkens und Handelns.

Zusammengefasst: Kulturelle Bildung, aktuell verstanden als ein Teil der Allgemeinbildung im Medium der Künste, bildet ein ausdifferenziertes, eigenständiges gesellschaftliches System, das im Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik/Allgemeinbildung und einer engen Orientierung an den (Gegenwarts-)Künsten steht. Indem innerhalb kulturell-ästhetischer Bildung potentiell allekulturellen Praktiken und Gegenstände in Bezug auf ihre subjektiven Wirkungen wahrgenommen, reflektiert und gestaltet werden können, liegt dieser Bildungsbereich quer zur institutionellen und informellen Bildung. Die Chancen, auf eine produktive Umsetzung des Leitbildes von Nachhaltigkeit jenseits einer unreflektierten Deklarationsebene (Kolland 2002:69) liegen deshalb in gelungenen 'Übersetzungen' zwischen den Sprachen der verschiedenen Systeme.

Welche Aspekte des Leitbildes der Nachhaltigkeit können in welcher Weise von den verschiedenen Disziplinen der Kulturellen Bildung umgesetzt werden? Und in welcher Weise können die Aktivitäten und Reflexionen innerhalb der kulturell-ästhetischen Bildung die Diskussionen um Nachhaltigkeit beeinflussen?

## **Resonanzen**

Diese Fragestellungen führen zu den Momenten fruchtbarer Kommunikation zwischen der Theoriebildung in der Kulturellen Bildung und den einzelnen Fachwissenschaften. Diese findet dann statt, wenn es ersterer gelingt, Begründungsstrategien und griffige „Leitformeln" aufzugreifen und zu begründen, die sowohl in der Kulturpolitik als auch innerhalb der Einzeldisziplinen Anerkennung genießen. Max Fuchs schreibt dazu: „Das Interessante bei dem Studium solcher erfolgreicher Leitformeln besteht darin, dass sie sowohl im innerwissenschaftlichen Gebrauch, also in dem jeweiligen gesellschaftlichen Subsystem, funktionieren, dass sie aber gleichzeitig auch erfolgreich sind bei der Kommunikation des fachspezifischen Anliegens mit der Außenwelt. (...) Unsere politische Strategie muss also darin bestehen, solche Formeln zu finden, die zum einen theoretisch befriedigend sind, die zum anderen aber unser Legitimations- und Begründungsanliegen in der Außenwelt mittragen können." (Fuchs 2008:22)

Eine Übersetzung in diesem Sinne stellt beispielsweise der Versuch dar, das Leitbild der Nachhaltigkeit an den Begriff von Schönheit zu koppeln, wie er in den Toblacher Thesen und später im [Tutzingener Manifest](#) unternommen wurde. Dieser Begriff und Impuls kann jedoch von den Kunstpädagogiken (im weiten Sinne) nicht unkritisch übernommen werden, da die gegenwärtig betonten dekonstruktivistischen Potentiale von Kunst, die unter anderem auch die Unterscheidungen zwischen schön und nicht-schön *thematisieren*, unhintergebar sind. Hier liegt m.E. auch der Grund dafür, warum das von der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (als Bundesmodellprojekt 1998 – 2000) proklamierte „[Lernziel Lebenskunst](#)“ mit den Leitbildern „Glück, Kunst und Lebensgestaltung“ seitens der Fachdisziplinen nicht vorbehaltlos unterstützt wurde.

Der Begriff, der gegenwärtig erfolgreich als Leitformel fungiert, ist derjenige der „Teilhabe“, der mittlerweile wie ein selbstverständlicher Bestandteil der Definition Kultureller Bildung erscheint: „Kulturelle Bildung bedeutet Bildung zur kulturellen Teilhabe. Kulturelle Teilhabe bedeutet Partizipation am künstlerisch kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen“ (Ermert 2009:1 – Präambel des Dossiers zur Kulturellen Bildung der [Bundeszentrale Politische Bildung](#)).

Der Begriff der Teilhabe weist in den verschiedenen kulturpolitischen Dokumenten verschiedene Bezüge auf, die sich holzschnittartig in drei grundlegenden Dimensionen zusammenfassen lassen: einer entwicklungspsychologischen Dimension (Teilhabe an Kultur als Voraussetzung und Folge der Persönlichkeitsbildung), einer kulturanthropologischen (Ausbildung der Fähigkeit, die verschiedenen Zeichensysteme einer Kultur nachvollziehen zu können und sich an ihrer Produktion und damit am kulturellen Austausch zu beteiligen) und einer sozialen Dimension (Berechtigung zur gleichberechtigten Teilhabe an der kulturellen Produktion und Rezeption für alle Mitglieder der Gesellschaft).

Betrachtet man die aktuelle Entwicklung innerhalb der Theaterpädagogik, finden sich vielfältige programmatische Ansätze, die sich den verschiedenen Aspekten von Teilhabe explizit und implizit zuordnen. Wenn die verschiedenen Aspekte von Teilhabe selbstverständlich nicht voneinander zu trennen sind, lassen sich doch verschiedene Schwerpunkte ausmachen: So wird der entwicklungspsychologische Aspekt von Teilhabe in der Theaterpädagogik insbesondere in den aktuellen Projekten betont, die sich dem Theater für kleine Kinder ab zwei Jahren verschrieben haben (siehe: Gabi dan Droste „[Theater von Anfang an](#)“) bzw. das [Theaterspiel von Kindern](#) zwischen 3 und 12 Jahren untersuchen und entwickeln. Eine explizite Betonung des kulturanthropologischen Aspekts der Teilhabe findet sich beispielsweise im seit 2008 vom Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung geförderten Projekt „[ErzählZeit](#)“, in dem die künstlerische Vermittlung der deutschen Sprache im Zentrum steht. Hier wären auch die aktuellen Auseinandersetzungen um produktive Kooperationsbeziehungen zwischen Theatern (bzw. außerschulischen Partnern) und dem institutionellen Bildungssystem, insbesondere der Schule, einzuordnen.

Die soziale Dimension von Teilhabe wird in den vielfältigen Theaterprojekten mit sozialen Randgruppen, die seit jeher zum Selbstverständnis der Theaterpädagogik gehören, betont. Seit einigen Jahren erfährt diese Form der Theaterarbeit durch die Öffnung der Stadt- und Staatstheater für traditionell theaterferne Schichten und Szenen und die professionelle Hinwendung zum dokumentarischen Theater bzw. einem Theater mit „Experten des Alltags“ (Rimini Protokoll) eine große Aufwertung. Die künstlerische Thematisierung von Marginalisierung und Ausgrenzung mit dem Ziel einer *Kommunikation* differierender

kultureller Codes im öffentlichen Raum des Theaters leistet einen wesentlichen Beitrag zur Förderung einer allgemeinen Kooperationskultur, wie sie im Kontext der Diskussion um die kulturelle Wirksamkeit des Leitbildes der Nachhaltigkeit gefordert wird (vgl. Wehrspaun/Schoembs 2002:54).

## **Fazit, vorläufig**

Man kann davon ausgehen, dass ein wesentlicher Bestandteil des Leitbildes der Nachhaltigkeit in der für die Kulturelle Bildung prägenden Leitformel der Teilhabe aufgehoben ist. Denn, so kann aus der Kenntnis der theaterpädagogischen Praxis behauptet werden, mit dem komplex verstandenen Begriff der Teilhabe wird in besonderer Weise den im Nachhaltigkeitsdiskurs erhobenen Forderungen nach Gerechtigkeit und demokratischer Beteiligung zugearbeitet. Insofern leistet die kulturell-ästhetische Bildung einen entscheidenden Beitrag zur Durchsetzung von Werten, wie sie mit dem Leitbild der Nachhaltigkeit transportiert werden.

Ist kulturell-ästhetische Bildung deshalb per se immer schon an den Leitkategorien der Nachhaltigkeit orientiert? Auf der kulturpolitischen Ebene der Kulturellen Bildung wird diese Ansicht vertreten und argumentiert: „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. (...) Bildungsarbeit hat sich in diesem Sinne längst in den Dienst des gemeinsamen Leitbildes gestellt“ (Fuchs 2006:4).

Eine solche Argumentation knüpft an die besonders in Deutschland weit verbreiteten „Versprechungen des Ästhetischen“ (Ehrenspeck) an. Wie Yvonne Ehrenspeck herausgearbeitet hat, bildet bei aller Disparatheit in den jeweiligen historischen Konstruktionen des Ästhetischen als Bildungsgegenstand und/oder -praxis die Überzeugung, Ästhetik oder Kunst habe eine prinzipiell „positive Wirkmacht für gesellschaftliche, pädagogische, politische oder individuelle Belange“ (Ehrenspeck 2003:12) ein durchgehendes Motiv, das sich seit der Herausbildung einer Bildungsphilosophie des Ästhetischen um 1800 bis in die Gegenwart nachweisen lässt. Yvonne Ehrenspeck spricht in diesem Zusammenhang von den „Versprechungen des Ästhetischen“ als einem Topos (ebd.) und entfaltet damit eine nach innen wie außen wirkende große legitimatorische Kraft. Beispielsweise ist das Wissen um die Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns – auch besonders im Zusammenhang von Nachhaltigkeit – ein nicht zu unterschätzender Faktor in der Motivation und subjektiven Sinnkonstruktion von Kunstvermittlerinnen und -vermittler, die in immer stärkerem Maße gezwungen sind, eine prekäre Existenz zu führen.

Die damit implizit verbundene Behauptung, kulturell-ästhetische Bildung wäre in „klassischer Weise“, also *essentiell* auf humanistische, gesellschaftlich anerkannte emanzipatorische Leitkategorien gegründet, verstellt jedoch den Blick auf die Historizität dieses gesellschaftlichen Bereiches und damit auf seine Kontextgebundenheit und Veränderbarkeit. Sie trägt mit dazu bei, dass sowohl auf der Diskursebene als auch auf der Ebene der Praxis kulturell-ästhetischer Bildung eine grundlegende Beschäftigung mit den Potentialen der Nachhaltigkeitsdebatte bisher ausgeblieben ist.

## **Perspektiven**

Wenn man, wie oben skizziert, Kulturelle Bildung als historische (Diskurs-)Praxis versteht, die in Korrespondenz zu bestimmten Sozialgefügen, Machtstrukturen und kulturellen Werten ihre Programmatik



auf entsprechende Interpretationen von Kunst, Kultur und deren gegenseitiges Verhältnis sowie auf eine Konstruktion des Subjektes stützt, werden diskursive Grundlagen deutlich, die diese gesellschaftliche Praxis mit derjenigen der Nachhaltigkeit verbindet.

So gesehen, wäre es zu kurz gegriffen, wenn man auf der Suche nach den Perspektiven des Leitbildes der Nachhaltigkeit innerhalb der Kulturellen Bildung einzig nach den Impulsen fragen würde, die von der Nachhaltigkeitsdebatte ausgehend innerhalb der Kulturellen Bildung wirksam werden können. So wie angenommen werden kann, dass sich aus den Diskursen im Kontext der Nachhaltigkeit Reformpotentiale für die gesellschaftlichen Systeme und Diskurse der Kulturellen Bildung ergeben (vgl. Werhspaun/Schoembs 2002:55), ist ebenso zu vermuten, dass Diskurse und praktische Erfahrungen innerhalb der Kulturellen Bildung die Nachhaltigkeitsdebatte beeinflussen. Die Frage ist, welche Brücken – Übersetzungen – sich zwischen den verschiedenen Denk- und Praxissystemen finden lassen.

Einen produktiven Weg sehe ich hier weniger im Versuch, einzelne, relevante Begriffe wie beispielsweise den der Ökologie zu verallgemeinern und in bestehende Definierungen Kultureller Bildung zu integrieren, wie es beispielsweise Wolfgang Zacharias vorgeschlagen hat (vgl. Zacharias 2002:102). Ein auf diese Weise konzipiertes „ganzheitliches, allgemeines und zentrales Paradigma“ (ebd.) birgt in seinem Universalitätsanspruch die Gefahr einer definitorischen „Stillstellung“, die vor dem Hintergrund der „Versprechungen des Ästhetischen“ schnell zu einer legitimatorischen Formel gerinnt.

Wenn die Nachhaltigkeitsdebatte ein reformerisches Potential für die Kulturelle Bildung besitzt, dann nicht als Stichwortgeber für ein neues Paradigma, sondern als ein Impuls, der *im Zusammenspiel mit anderen* die kritische Hinterfragung und Entwicklung von *Werten, Zielsetzungen und damit im Zusammenhang stehenden Inhalten und Methoden* Kultureller Bildung beeinflusst. Dabei ist davon auszugehen, dass die verschiedenen Bereiche der Kulturellen Bildung entsprechend den Spezifika und Potentialen der künstlerischen oder kulturellen Praxis, auf die sie sich beziehen, andere Schwerpunkte setzen. Für den Bereich der Theaterpädagogik, in der ausgehend von der Theaterkunst, die Konstruktion des Subjektes, das Bild des Menschen (von sich selbst) eine besondere Rolle spielt, sehe ich folgende relevante Fragestellungen:

- Wie werden innerhalb der theaterpädagogischen Arbeit alltagsbezogene kulturelle Praktiken der Teilnehmenden wahrgenommen und bewertet? In welcher Weise werden welche Inhalte und Verfahren aus den performativen Künsten dazu in Beziehung gesetzt, und welche Zielsetzungen werden mit diesem Verhältnis verfolgt?
- Welches Menschenbild wird implizit und explizit in der theaterpädagogischen Arbeit vermittelt? Inwieweit wird hier das zeitgenössische Leitbild des „unternehmerischen Kreativsubjektes“ (Reckwitz 2006: 500ff.) kritisch reflektiert? Sind möglicherweise künstlerische Strategien der Verausgabung, Verschwendung und Erschöpfung (vgl. Gronau 2008) auf der einen Seite oder der Askese und Zurückhaltung (vgl. Gronau 2010) auf der anderen in die kulturelle Bildung übertragbar und geeignet, dass nicht professionelle Akteure die Konstruktivität und Umkehrbarkeit der „Logik des Homo oeconomicus“ am eigenen Leibe erfahren?
- Wie kann noch stärker in den Blick kommen, dass der *gesamte* Erarbeitungs- bzw. Probenprozess eines Projektes Kultureller Bildung als eine Kulturelle Aufführung zu betrachten ist und auf Praktiken und Sozialbeziehungen beruht, die von den Akteuren hervorgebracht und inkorporiert werden?

Welche Werte werden in den kulturellen Praktiken und den Sozialbeziehungen theaterpädagogischer Arbeit (re) inszeniert und aufgeführt? (vgl. Wulf 2007:3)

- Mit welchen Inhalten und Methoden können neben der Betonung der Differenz und dem Hinarbeiten auf eine gelingende Differenzerfahrung (vgl. Hentschel 1996) in der praktischen Auseinandersetzung mit den performativen Künsten verstärkt auch die Erfahrung der Verbindung von menschlichen Akteuren und nicht-menschlichen Aktanten (vgl. Bruno Latour) und damit die Erfahrung des gegenseitigen aufeinanderangewiesenseins initiiert werden?

Es liegt auf der Hand, dass eine solche komplexe Befragung gängiger Praxen und Denkweisen eines gesamten Bereiches Kultureller Bildung nur in der engen Zusammenarbeit zwischen Praxis und Theorie sowie innerhalb einer interdisziplinären Zusammenarbeit in Angriff genommen werden kann.

---

## Verwendete Literatur

**Buchholz, Larissa/Wuggening, Ulf (2002):** Nomadische Treibhäuser. Dan Petermans Projekt „Greenhouse“. In: Hildegard Kurt, Bernd Wagner (Hrsg.): Kultur-Kunst-Nachhaltigkeit. Die Bedeutung von Kultur für das Leitbild Nachhaltige Entwicklung (155 – 174). Bonn/Essen: Kulturpolitische Gesellschaft/Klartext.

**Ehrenspeck, Yvonne (2003):** Ästhetisch/Mediale Bildung als Versprechen nach PISA. Schlüsselkompetenzen und Wirkungsdiskussion. Online unter: [http://www.lkj-berlin.de/publikationen/load/anders\\_lernen.pdf](http://www.lkj-berlin.de/publikationen/load/anders_lernen.pdf) (Zugriff: 02.01.2006).

**Ermert, Karl (2009):** Was ist kulturelle Bildung? In: Themenbereich Kulturelle Bildung, Internetseite der Bundeszentrale Politische Bildung: [http://www.bpb.de/themen/JUB24B,1,0,Was\\_ist\\_kulturelle\\_Bildung.html](http://www.bpb.de/themen/JUB24B,1,0,Was_ist_kulturelle_Bildung.html) (Zugriff: 20.9.2010).

**Fuchs, Max (1999):** Mensch und Kultur. Zu den anthropologischen Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik. Opladen/Wiesbaden: Springer VS.

**Fuchs, Max (2006):** Bildung für nachhaltige Entwicklung - kulturelle Bildung - kulturelle Vielfalt. Wächst nunmehr zusammen, was zusammen gehört? [http://www.akademieremscheid.de/publikationen/publikationen\\_fuchs.php](http://www.akademieremscheid.de/publikationen/publikationen_fuchs.php)

**Fuchs, Max (2008):** Kulturelle Bildung und Kulturpolitik – Fachliche und politische Legitimationsstrategien. In: Ute Pinkert (Hrsg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen (17 – 27). Milow: Schibri.

**Gronau, Barbara (2008):** „Ich ernähre mich durch Kraftvergeudung“. Künstlerische Strategien der Verausgabung. In: Christel Weiler, Jens Roselt, Clemens Risi (Hrsg.): Strahlkräfte. Festschrift für Erika Fischer-Lichte (149 – 164). Berlin: Theater der Zeit.

**Gronau, Barbara (2010):** Das Theater der Askese. Zurückhaltung als ästhetische Praxis. In: Barbara Gronau, Alice Lagaay (Hrsg.): Ökonomien der Zurückhaltung. Kulturelles Handeln zwischen Askese und Restriktion (129 – 146). Bielefeld: transcript.

**Hafke, Christel (2009):** Jede gute Praxis braucht Theorie – Ästhetische Praxis und Foucault. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 55, 17 – 20.

**Hentschel, Ulrike (1996a):** Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim: Beltz.

**Kolland, Dorothea (2002):** Das Leitbild „Nachhaltigkeit“ in der kommunalen Kulturpraxis. In: Hildegard Kurt, Bernd Wagner (Hrsg.): Kultur-Kunst-Nachhaltigkeit. Die Bedeutung von Kultur für das Leitbild Nachhaltige Entwicklung (69 – 82). Bonn/Essen: Kulturpolitische Gesellschaft/Klartext.

**Kurt, Hildegard/Wagner, Bernd (2002):** Einführung. In: Hildegard Kurt, Bernd Wagner (Hrsg.): Kultur-Kunst-Nachhaltigkeit. Die Bedeutung von Kultur für das Leitbild Nachhaltige Entwicklung (13 – 30). Bonn/Essen: Kulturpolitische Gesellschaft/Klartext.

**Kurt, Hildegard/Wehrspaun, Michael (2001):** Kultur: Der verdrängte Schwerpunkt des Nachhaltigkeits-Leitbildes. In: Tina Jerman (Hrsg.): Zukunftsformen. Kultur und Agenda 21. Essen: Kulturpolitische Gesellschaft.

**Latour, Bruno:** Akteur-Netzwerk-Theorie. Online unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Akteur-Netzwerk-Theorie>.

**Liebau, Eckart (2008):** Mit Kunst und Kultur Schule gestalten – Teilhabe ermöglichen. [www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user.../VortragLiebau.pdf](http://www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user.../VortragLiebau.pdf).

**Maset, Pierangelo (1995):** Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart: Radius.

**Maset, Pierangelo (2005):** Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten. Hamburg: Hamburg University Press.

**Müller, Heiner (1990):** Man muss nach der Methode fragen. In: Heiner Müller: Gesammelte Irrtümer. Band 2. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.

**Pinkert, Ute (2005):** Transformationen des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment. Modelle, Konzepte und Verfahren kultureller Bildung. Berlin/Strasburg/Milow: Schibri.

**Reckwitz, Andreas (2006):** Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

**Seel, Martin (2008):** Intensivierung und Distanzierung. Zum Verhältnis von Kunst und Bildung. In: Jurké Volker, Dieter Linck, Joachim Reiss (Hrsg.): Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte (277 - 281). Hamburg: Edition Körber.

**Sturm, Eva (2002):** Kunstvermittlung als Dekonstruktion. In: Neue Gesellschaft für Bildende Kunst (Hg.): Kunstcoop (27 - 36). Berlin: NGBK.

**Wehrspaun, Michael/Schoemps, Harald (2002):** Schwierigkeiten bei der Kommunikation von Nachhaltigkeit. In: Hildegard Kurt, Bernd Wagner (Hrsg.): Kultur-Kunst-Nachhaltigkeit. Die Bedeutung von Kultur für das Leitbild Nachhaltige Entwicklung (43 - 58). Bonn/Essen: Kulturpolitische Gesellschaft/Klartext.

**Wulf, Christoph (2007):** Bildung für nachhaltige Entwicklung und kulturelle Vielfalt. In: Online-Magazin "Bildung für nachhaltige Entwicklung". Ausgabe 2, 11; (Zugriff 20.9.2010) [http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/pm/de/Ausgabe\\_002/01\\_Beitr\\_C3\\_A4ge/Wulf\\_3A\\_20Bildung\\_20f\\_C3\\_BCr\\_20nachhaltige\\_20Entwicklung\\_20und\\_20Kultur\\_20als\\_20Leitbild\\_20der\\_20Nachhaltigen\\_Entwicklung](http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/pm/de/Ausgabe_002/01_Beitr_C3_A4ge/Wulf_3A_20Bildung_20f_C3_BCr_20nachhaltige_20Entwicklung_20und_20Kultur_20als_20Leitbild_20der_20Nachhaltigen_Entwicklung)

**Zacharias, Wolfgang (2002):** Sinnes- und Wahrnehmungsbildung. Ein kulturell-ästhetisches Programm zur Ökologie von Lernen und Erfahrung. In: Hildegard Kurt, Bernd Wagner (Hrsg.): Kultur-Kunst-Nachhaltigkeit. Die Bedeutung von Kultur für das Leitbild Nachhaltige Entwicklung (93 -106). Bonn/Essen: Kulturpolitische Gesellschaft/Klartext.

## Anmerkungen

Dieser Beitrag ist bereits 2011 verfasst worden. Aufgrund seiner Aktualität in den programmatischen Vergleichen und „Übersetzungen“ des Leitbilds der Nachhaltigkeit in der Kulturellen Bildung und insbesondere in der Theaterpädagogik wird er erneut im *kubi-online* Dossier „Künste - Natur - Nachhaltigkeit: Impulse für die Bildung“ (Herbst 2020) erscheinen.

Erstveröffentlichung in: [Gabriele Sörgo \(Hg.\) \(2011\): Die unsichtbare Dimension. Bildung für nachhaltige Entwicklung im kulturellen Prozess](#) (53-68). Forum exkurse edition: Wien.

## Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Ute Pinkert (2020 / 2011): Übersetzungen: Das Leitbild der Nachhaltigkeit in der Kulturellen Bildung und Theaterpädagogik. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/uebersetzungen-leitbild-nachhaltigkeit-kulturellen-bildung-theaterpaedagogik>

(letzter Zugriff am 14.01.2022)

## Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>