

Veröffentlicht auf kubi-online (<https://www.kubi-online.de>)

Zum spannungsreichen Verhältnis von BNE und Kultureller Bildung. Oder: Wie Bildnarrative unsere Einstellungen formen

von Ernst Wagner

Erscheinungsjahr: 2020

Stichwörter:

BNE | Bildung für nachhaltige Entwicklung | Bildkritik | Ideologiekritik | Kulturelle Bildung | Kunst | Kunstgeschichte | Nachhaltigkeit

Abstract

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und Kulturelle Bildung sind Domänen mit je eigenen Traditionen und vor allem strukturellen Merkmalen, die nicht zusammen passen. Zugleich sind BNE und Kulturelle Bildung Domänen, die ohne einander nicht auskommen können. Der Artikel zeigt aus einer Untersuchung der jeweiligen Charakteristika beider Bereiche das Spannungsverhältnis auf und entwickelt Modelle, wie eben dieses Spannungsverhältnis produktiv genutzt werden kann, um eine innovative Kulturelle Bildung bzw. eine innovative BNE zu konstituieren. Im Zentrum der Überlegungen stehen Bilder. Bilder aus dem Internet und der Kunstgeschichte machen die herrschenden und die transformativen Narrative zum Verhältnis von Mensch und Natur/Umwelt deutlich. Ihre Untersuchung ist auch deshalb wichtig, weil diese Bilder unsere Vorstellungen prägen.

Vorbemerkung

Die UN haben 2015 ihr Grundsatzprogramm [Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung](#) beschlossen. In diesen, als SDGs („Sustainable Development Goals“) bekannten Zielformulierungen, findet sich eine einzige, die explizit Bildung adressiert (Unterziel 4.7). „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“ Diese Formulierung macht deutlich, dass Bildung auf ganz viele Themen

innerhalb der Nachhaltigkeitsagenda, die den anderen SDGs zugehören, bezogen werden kann. Insofern kann dieses Ziel und damit Bildung auch als Querschnittsthema verstanden werden. Dass dabei Kulturelle Bildung nicht explizit erwähnt wird, kann zunächst damit erklärt werden, dass auch keine andere Domäne hervorgehoben wird. Die Tatsache deutet aber auch ein verkürztes Nachhaltigkeitsverständnis an, das dann z.B. auch die UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms bestimmt. Dort heißt es: „BNE bezieht sich auf die ökologischen, sozialen und ökonomischen Säulen nachhaltiger Entwicklung in integrativer, ausgewogener und ganzheitlicher Weise.“ ([UNESCO 2015](#)) Eine kulturelle Säule existiert nicht. Die folgenden Überlegungen versuchen, diese Verkürzung durch Vorschläge, wie Kulturelle Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung aufeinander bezogen werden können, zu korrigieren.

Ehe es los geht: Vier Begriffsbestimmungen

1. Kulturelle Bildung ist Bildung in, durch und mit den Künsten sowie allen kulturellen Phänomenen. „Kulturelle Bildung hat viele Facetten zwischen Alltags-, Sub- und Hochkultur. Sie umfasst die vielfältigen Zugangsweisen zur Welt in ihren ästhetisch-künstlerischen Ausdrucksformen und Angeboten.“ (BKJ 2017:o.S.)
2. „Kulturelle Bildung bietet in allen Lebensphasen die Möglichkeit, sich kritisch und kreativ mit dem eigenen Selbstverständnis, dem kulturellen Erbe sowie mit der politischen und gesellschaftlichen Situation und den Zukunftsperspektiven Deutschlands, Europas und der Welt auseinanderzusetzen. Damit können die eigene Rolle in globalen Fragen neu definiert und die Formen des weltweiten Zusammenlebens mitgestaltet werden.“ (BKJ 2018:o.S.) Kulturelle Bildung fokussiert damit einen spezifischen Zugang zur Welt, der sich durch seinen ästhetisch-expressiven Zugang von anderen unterscheidet. Zu letzteren gehören der kognitiv-instrumentale Zugang der naturwissenschaftlichen Bildung, der ethisch-evaluative Zugang der gesellschaftswissenschaftlichen Bildung und der konstitutivgeprägte Weltzugang der religiösen Bildung.
3. „Bildung für nachhaltige Entwicklung bezeichnet ein ganzheitliches Konzept, das den globalen – ökologischen, ökonomischen und sozialen – Herausforderungen unserer vernetzten Welt begegnet. Als Bildungsoffensive zielt BNE darauf ab, das Denken und Handeln jedes Einzelnen zu verändern und damit die gesamte Gesellschaft zu transformieren. BNE befähigt zu informierten und verantwortungsvollen Entscheidungen im Sinne ökologischer Integrität, ökonomischer Lebensfähigkeit und einer chancengerechten Gesellschaft. Bildung stellt den Schlüsselfaktor für nachhaltige Entwicklung dar.“ (BMBF 2019)
4. „Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.“ (Brundtland-Bericht 1987:54)

BNE und Kulturelle Bildung: ‚Concordia discors‘ oder ‚Zwei Seiten einer Medaille‘ oder was?

Debatten um Inhalte und Aufgaben, Methoden und Ziele von Bildung entwickeln sich im Spannungsfeld von Innensicht (der Akteure) und gesellschaftlichen Diskursen, von eigenen internen Fachtraditionen und aktuellem Weltbezug. Bildung und die Künste spiegeln in diesem Sinne also nicht nur ihre eigene Domäne wieder, sondern beziehen ihre Legitimation auch aus den Antworten, die sie auf die jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklungen geben können.

Verflechtung gesellschaftlicher Entwicklungen und Diskurse

Das wichtigste aktuelle Beispiel für solche gesellschaftliche Diskurse ist das der nachhaltigen Entwicklung, schließlich ist diese die zentrale Zukunftsherausforderung für alle. Und sie stellt herausfordernde Fragen an Bildung und damit auch an die Kulturelle Bildung. Das gilt natürlich auch vice versa. Die zunehmende Bedeutung eines (trans-)kulturellen Verständnisses von Welt (cultural turn) und von kulturellen Dynamiken macht die „kulturelle Dimension“ zur Herausforderung für die Bildung und damit auch für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In dieser Interaktion zwischen den Domänen, Nachhaltigkeit und Kultur, BNE und Kulturelle Bildung, beeinflussen und transformieren sie sich gegenseitig. Ein Beispiel ist z.B. die Leitfigur einer ergebnisoffenen „Gestaltungskompetenz“ (de Haan), für die die künstlerisch-ästhetische Bildung das Basismodell und einen privilegierten Zugang bieten kann. Oder es sind ökologische Zukunftsfragen (Wie wollen wir leben?), die als Themen in Kunstwerken, Filmen, in Literatur oder in künstlerischen Strategien auftauchen. Sie formen so die Gegenstände, mit denen sich die künstlerisch-ästhetische Bildung auseinandersetzt und schon immer auseinandergesetzt hat.

Methodische und zielbezogene Widersprüche

Das Reizvolle an der Gegenüberstellung von BNE und Kultureller Bildung ist, dass beide Ansätze zwei verschiedenen Domänen mit unterschiedlichen Denktraditionen entstammen, die oft als widersprüchlich angesehen werden.

Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss hat dies in einem nicht veröffentlichten Arbeitspapier des [Partnernetzwerks Kulturelle Bildung](#) zum Thema gemacht und dabei „vom Unbehagen einer allzu engen Verbindung von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung“ gesprochen. Ihre Argumentation verfolgt dabei folgende Linie: In Rekurs auf die Position der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung [„Grundprinzipien Kultureller Bildung“](#) (BKJ 2018), der sie sich anschließt, sind diese Grundprinzipien „ganzheitliches Lernen, Selbstwirksamkeit, ästhetische und künstlerische Erfahrung, Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit, Interessenorientierung und Partizipation, Vielfalt, selbstgesteuertes Lernen, Zusammenarbeit mit professionellen Kultурpädagogen und Künstlern sowie Öffentlichkeit und Anerkennung ins Feld.“ (Reinwand-Weiss 2018) Aus diesen Merkmalen leitet sich dann ab, dass „in der Theorie die ästhetische Rezeption und Produktion zweckfrei“ seien. Damit stünden „gerade das Prinzip der „Interessenorientierung“ oder auch das „selbstgesteuerte Lernen“ den Zielen der BNE [...] entgegen“ (ebd.). Die Argumentation zielt letztlich auf die Freiheit jedes Einzelnen, „sich auf ein bestimmtes Ziel hin zu bilden oder eben auch nicht“, die gerade in der Kulturellen Bildung fundamental sei und die damit im Widerspruch zum normativen Ansatz der BNE stünde.

Diese (weit verbreitete) Skepsis gegenüber einer Kompatibilität von Kultureller Bildung und BNE stellt sich also gerade bei den sogenannten essentiellen Spezifika der künstlerisch-ästhetischen Bildung ein. Zu diesen gehören im Mainstream der Akteure Orientierung am Einzelnen, an offenen künstlerischen Erfahrungen, an Prozessen, die jeweils im Moment geschehen und vor allem für diesen Moment relevant sind, am Prinzip der Unvorhersehbarkeit und offener Ergebnisse, und schließlich an Prozesse, die in sich ihre Rechtfertigung tragen, keiner äußeren Begründung bedürfen. Diese wesentlichen Merkmale kontrastieren jedoch mit typischen Prinzipien der BNE, die eher auf langfristige, nachhaltig wirksame, alle Menschen betreffende, globale sowie ethisch begründete Lernerfahrungen zielt. Beide Domänen können sich also deutlich widersprechen.

Dabei unterstellen – und das muss abmildernd erwähnt werden – Vertreter der Kulturellen Bildung, die auf ‚Zweckfreiheit‘ oder ‚offenes, selbstgesteuertes Lernen‘ pochen, der BNE oft ein zumindest in der Theorie zwischenzeitlich veraltetes Konzept der Umwelterziehung. Diese verfolgte bis zum Paradigmenwechsel zur BNE um die Jahrtausendwende tatsächlich eher eine starr normative Orientierung auf ein (vor-)gegebenes Ziel hin, das auf ‚richtiges‘ Verhalten abzielt, ein ‚Lernen für nachhaltige Entwicklung‘. Doch auch sonst, wenn wir bei dem ja nicht reizlosen Widerspruch bleiben, muss diese Entgegensetzung nicht auf gegenseitigen Ausschluss zielen. Vielmehr kann sie auch produktiv gemacht werden: Kulturelle Bildung mit der ihr eigenen Ergebnisoffenheit sowie der typischen Orientierung an experimentellem Vorgehen kann ein notwendiges Korrektiv gegenüber der ja notwendigerweise normativen Anlage der BNE bilden, die ein klares Ziel im Sinne des eingangs zitierten Brundtland-Berichts (1987) hat. Kulturelle Bildung könnte dann z.B. BNE irritieren und damit Aushandlungsprozesse einfordern. Dies kann so zu einer echten, kulturell orientierten, ganzheitlichen (Kulturellen) Bildung für nachhaltige Entwicklung führen und damit zu einer Synthese der Widersprüche. Kulturelle wie Nachhaltige Bildung führen erst dann und gemeinsam zu einem existenziellen und die Biografie transformierenden Lernprozess.

Kulturelle Bildung kann aber nicht nur als notwendiger, konstruktiver Widerspruch und Korrektiv zur BNE angesehen werden. Auch die BNE kann als wichtiger Impulsgeber für die Kulturelle Bildung dienen, um eigene vertraute Positionen auf den Prüfstand zu stellen (z.B. die einer Orientierung an zweckfreier ästhetischer Erfahrung im Sinne Schillers, einer entgrenzenden Erfahrung im Sinne Nietzsches usw.). In diesem Sinne kann sie dazu anregen, sich der eigenen, nicht hinterfragten Grundannahmen bewusst zu werden, wie z.B. auch der eigenen normativen Orientierung, die häufig ein blinder Fleck der Kulturellen Bildung ist.

Unauflösbare Schnittstellen: Themen und Gegenstandsbereiche

Doch bleibt das im Moment noch Spekulation. Dem Autor ist kein Beispiel bekannt, bei dem dies erfolgreich erprobt worden wäre. Doch auch auf ganz pragmatischer Ebene können – neben der soeben skizzierten utopischen Beziehung gegenseitiger Inspiration oder gegenseitiger Korrektur – sinnvolle, ja notwendige Brücken gefunden werden (vgl. dazu die Beispielsammlung in [Braun-Wanke/Wagner 2020](#)). Dies gilt gerade in interdisziplinären Bildungsprojekten, wenn beide Domänen zu einem gemeinsamen Thema zusammenarbeiten. Dazu müssen Gegenstände bzw. Themen definiert werden, die in beiden Bereichen eine wichtige Rolle spielen, d.h. in beiden Bereichen als (scheinbar) originäre Themen erachtet werden. So gibt es in der Kulturellen Bildung etwa eine ganze Reihe von traditionell ‚typisch kulturell‘ verstandenen Gegenstandsbereichen, die ohne die Dimension Nachhaltigkeit heute nicht mehr adäquat diskutiert werden

können, da sich in ihnen Fragen der nachhaltigen Entwicklung und der Kultur unauflösbar durchdringen. Es sind also gemeinsame Gegenstände. Dazu gehören – wobei ich hier von einem umfassenden Nachhaltigkeitsbegriff im Sinne der SDGs ausgehe und die von Liebau und Wagner benannten vier Dimensionen der Kulturellen Bildung als Systematik (Liebau & Wagner 2016:199) nutze:

- Gegenstände mit einer unverzichtbaren *ökologischen* Dimension, z.B. Architektur, Mode, Design, Handwerk, Städtebau, Lifestyle,
- Kulturelle Bereiche mit unmittelbarer *sozialer* Dimension, z.B. interkulturelle Auseinandersetzung, Diversität,
- Kulturthemen mit vorrangig *ökonomischen* Aspekten, z.B. Tourismus, Arbeitsplätze, Creative Industries,
- *Künstlerisch-kulturelle* Formen in der Praxis, z.B. Umgang mit dem kulturellen Erbe, Naturwahrnehmung, freie kreative Gestaltung, globale bzw. welt-kulturelle Erscheinungen [z.B. Weltmusik].

Dies lässt sich unter Nutzung des Katalogs der SDGs folgendermaßen visualisieren.



Abbildung 1: Die vier Dimensionen der Kulturellen BNE, bezogen auf die SDGs, die für sich kulturell definiert sind (Grafik des Verfassers)

In all diesen Bereichen kann und muss, vor allem bei gestalterischen Entscheidungen – die ihnen als „Freiheitsgrade“ inhärent sind – immer die Frage nach der Nachhaltigkeit gestellt werden. Dadurch berühren sich – nun auch auf anderer Ebene – Kulturelle Bildung und zeitgemäße BNE, bei der Gestaltungskompetenz (de Haan) in offenen Prozessen, d.h. ohne von vornherein festliegenden Ergebnisse und mit hohen Unsicherheiten/Risiken bzgl. „richtig“ oder „falsch“, ein zentrales Merkmal ist. Nachhaltigkeit ist also eine wesentliche Komponente von Kultur und Kultureller Bildung bzw. Kultur ist gleichzeitig immer auch eine wesentliche Komponente von Nachhaltigkeit.

Bildkritik: Narrative - Einstellungen - Verhaltensdispositionen

Diese Verschränkung soll im Folgenden an zwei Beispielen, die auf den ersten Blick sehr spezialisiert und abstrakt erscheinen und vielleicht deshalb m.W. im Fachdiskurs so nicht diskutiert wurden, konkretisiert werden.

Mensch-Natur-Verhältnisse

Bestimmte Themen, wie z.B. das Verhältnis des Menschen zur Natur oder Vorstellungen von Fortschritt und Wachstum, gelten zunächst meist als originäre BNE-Themen. Will man hier die kulturelle Dimension mitdenken, muss man deren ästhetische Form, die mediale Verfasstheit und die Art der Symbolisierung einbeziehen. Um mit Marshall McLuhan zu formulieren: „The medium – and the form and the way of symbolizing – are the ma[e]ssages“ (McLuhan 2011). Erst wenn diese kulturelle Dimension konstitutionell berücksichtigt ist, kann es gelingen, diese sogenannten BNE-Themen in Bildungsprozessen adäquat zu erfassen. Dabei geht es vor allem um die, in der ästhetischen Verfasstheit zum Ausdruck kommenden, Einstellungen, die sich im Hinblick auf Nachhaltigkeit auf das jeweilige Handeln auswirken.

Den Künsten kommt hier eine besondere und tragende Rolle zu, da in ihnen diese Einstellungen auf anschauliche und verdichtete Weise symbolisiert und reflektiert werden. In ihnen kann etwa das Verhältnis des Menschen zum eigenen Körper, zur Natur, zum ‚Anderen‘ oder zu den eigenen Hoffnungen – aktuell wie in seiner historischen Dimension, regional wie kulturvergleichend – beobachtet und reflektiert werden. Gerade in Diskursen der Bildenden Kunst zeigen sich z.B. höchst relevante Mensch-Natur-Reflexionen, die fundamental für unser Verständnis von uns – als Menschen in dieser Welt – sind und damit für das Selbst- und Weltverhältnis im Bildungsprozess (vgl. Koller 2018). Dies lässt sich auch historisch zurückverfolgen, etwa in die 1960er Jahre, in denen die jeweils geschaffenen Kunstwerke Entscheidungen im Sinne der Nachhaltigkeit beeinflussten. Land Art etwa ist ein gutes Beispiel, Joseph Beuys sowieso, aber auch die Fotografie. So hat z.B. der Fotograf Ansel Adams durch seine eindrücklichen Bilder von Nationalparks wesentlich zu einer öffentlichen Aufmerksamkeit und dadurch zu deren Erhalt beigetragen: 1964 wurde die Minarets Wilderness in Kalifornien als Schutzgebiet ausgewiesen. Eine ähnliche Wirksamkeit entwickelte auch die Fotografie von Sebastião Salgado seit den 1980er Jahren, die großen Einfluss auf die öffentliche Sensibilisierung für soziale, politische und ökologische Nachhaltigkeitsziele hatte (vgl. ausführlich dazu, am Beispiel der Bildenden Kunst, Wagner 2020.)

Diese Form der Relevanz ist jedoch kein Alleinstellungsmerkmal der Bildenden Kunst, auch andere Künste wie Tanz, Musik oder Theater formulieren Fragen und modellieren Erkenntniswege, die in direkter Korrespondenz zu der faktischen Komplexität nachhaltiger Entwicklung stehen. Die Auseinandersetzung mit ihnen dient dabei nicht nur den Ansprüchen einer komplexen BNE, sondern stellt eine Notwendigkeit dar, ja, sie stellen die BNE vom Kopf auf die Füße.



Abbildung 2: Caspar David Friedrich: Mönch am Meer. 1808/10, Öl auf Leinwand, 110 × 171,5 cm, Alte Nationalgalerie Berlin



Abbildung 3: Julius von Bismarck: Punishment I. 2011 (Videostill)

Wie einfach und fast schon plakativ dies gefasst werden kann, zeigt exemplarisch die Gegenüberstellung in Abbildung 2 und 3. Ein einzelner Mensch als Rückenfigur am Meer ist ein Archetyp möglicher Mensch-Natur-Konstellationen; ein Archetyp, der aus unzähligen Bildern in unseren eigenen Fotosammlungen, im Netz oder in unserer Erinnerung vertraut ist. Das grundlegende Bild- und Wahrnehmungsmuster dazu hat erstmals wohl Caspar David Friedrich in einem epochalen Umbruch formuliert (vgl. Abbildung 2). Mit dem Mönch in seinem Gemälde schauen wir dort auf das weite Meer, den unendlichen Himmel, die mächtige Natur, die uns entgegentritt. Dieses Thema spielt nicht nur Caspar David Friedrich in vielen Variationen immer wieder durch, es hat sich auch tief in die populäre Bildproduktion, etwa auf Instagram, eingegraben und es hat auch eine lange Tradition in der Bildenden Kunst, etwa bei Claude Lorrain, Théodore Gericault, William Turner, Svend Wiig Hansen oder Stephan Balkenhol.

Das Konzept ‚Rückenfigur vor Landschaft‘ wird aber in der zeitgenössischen Kunst, für die eine kontemplative Betrachterhaltung angesichts der ökologischen Herausforderungen nicht mehr in Frage kommt, auf interessante Weise radikaliert. Schon Balkenhol stellte 2006 den noch ähnlich konzipierten Betrachter ins Meer statt an den Strand und lieferte ihn so den Naturgewalten aus (vgl. Stephan Balkenhol, Mann auf Boje, Elbstrand Övelgönne, 2006).

Julius von Bismarck wiederum (Abbildung 3) interagiert noch einmal ganz anders. In der als Video dokumentierten Performance *Punishment I* peitscht er auf das Meer ein, das ihn mit seinen Wellen aber immer wieder umreißt. Ein solcher Akt der ‚Züchtigung der Natur‘ ist überliefert: Der Perserkönig Xerxes I.

habe – so die Legende – um 480 v. Chr. befohlen, das Meer durch Auspeitschen zu bestrafen, da die Natur eine, auf seinen Befehl hin erbaute Brücke, über die Dardanellen zerstört hatte. Was bei Xerxes eine zu belächelnde Anekdote über die Hybris eines orientalischen Despoten ist und was bei Friedrich ein als Bescheidung gemeintes Modell einer Mensch-Natur-Beziehung ist, das erscheint bei von Bismarck nun als (sinnloser) Akt rächender Verzweiflung: auf der einen Seite brutal, auf der anderen Seite harmlos im Vergleich zu den faktischen ökologischen Zerstörungen. Wahrscheinlich erscheint uns die Brutalität als besonders eindrücklich, schließlich ist es ein gewaltssamer, körperlicher Akt gegen das Meer – aus dem wir alle kommen, wie uns die Evolutionstheorie berichtet – und damit gegenüber ‚Mutter Natur‘.

Schon diese beiden eindringlichen Beispiele zeigen, wie die Kunst es vermag, uns sinnlich, emotional und kognitiv bewegende Erfahrungen zu ermöglichen. Deren Reflexion ist zentral, wenn wir nicht im Kitsch naiver Vorstellungen (z.B. Abbildung 4) befangen bleiben wollen und damit – im Sinne der BNE – wirkungslos bleiben. Die reflektierte Kunst sichert der BNE damit den (erwünschten) Erfolg.

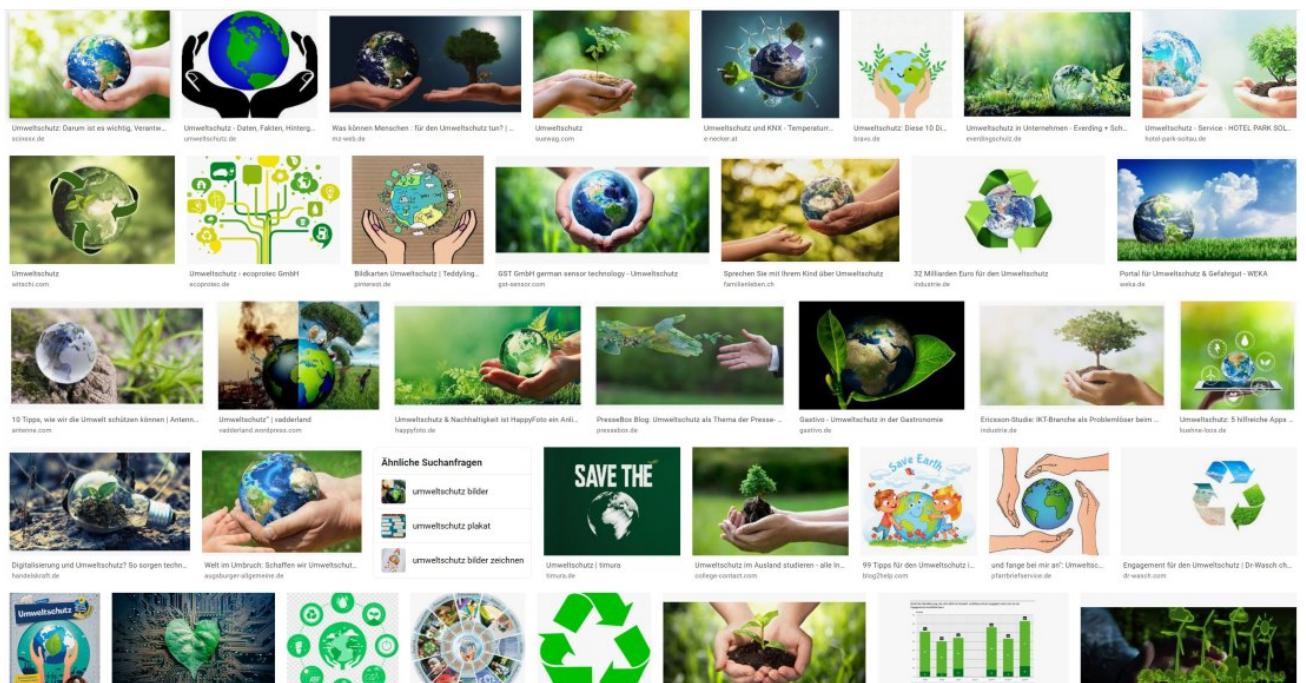


Abbildung 4: Google Bildersuche zu „Klimaschutz“ am 17.9.2020, Screenshot der jeweils ersten Treffer

Bilder - Vorstellungen - Narrative - Konzepte der BNE kritisch betrachtet

Noch ein zweites Beispiel, das etwas abstrakter angelegt ist. Anknüpfend an die soeben gemachte, polemische Bemerkung zu Abbildung 4 kommt v.a. der Konstruktion von Narrativen, Leitbildern, Wertemustern, Denkfiguren eine besondere Bedeutung zu, da diese unsere Einstellungen prägen und somit die Frage, wie wir uns verhalten und entscheiden. Diese sind immer und auch vor allem kulturelle Narrative in einer jeweils bestimmten ästhetischen Form und in historisch bzw. räumlich bedingter Erscheinung. Ihre ideologiekritische Interpretation können wir auch dazu nutzen, typische BNE-Begriffe wie z.B. Fortschritt, Wachstum, Beschleunigung, Konkurrenz, aber auch ‚Nachhaltigkeit‘ selbst, als Metaphern zu verstehen. Diese Begriffe sind letztlich ebenso kulturell konstruierte und damit dekonstruierbare Narrative und müssen in ihrer ästhetischen Erscheinung, in der sie jeweils auftreten, reflektiert werden.

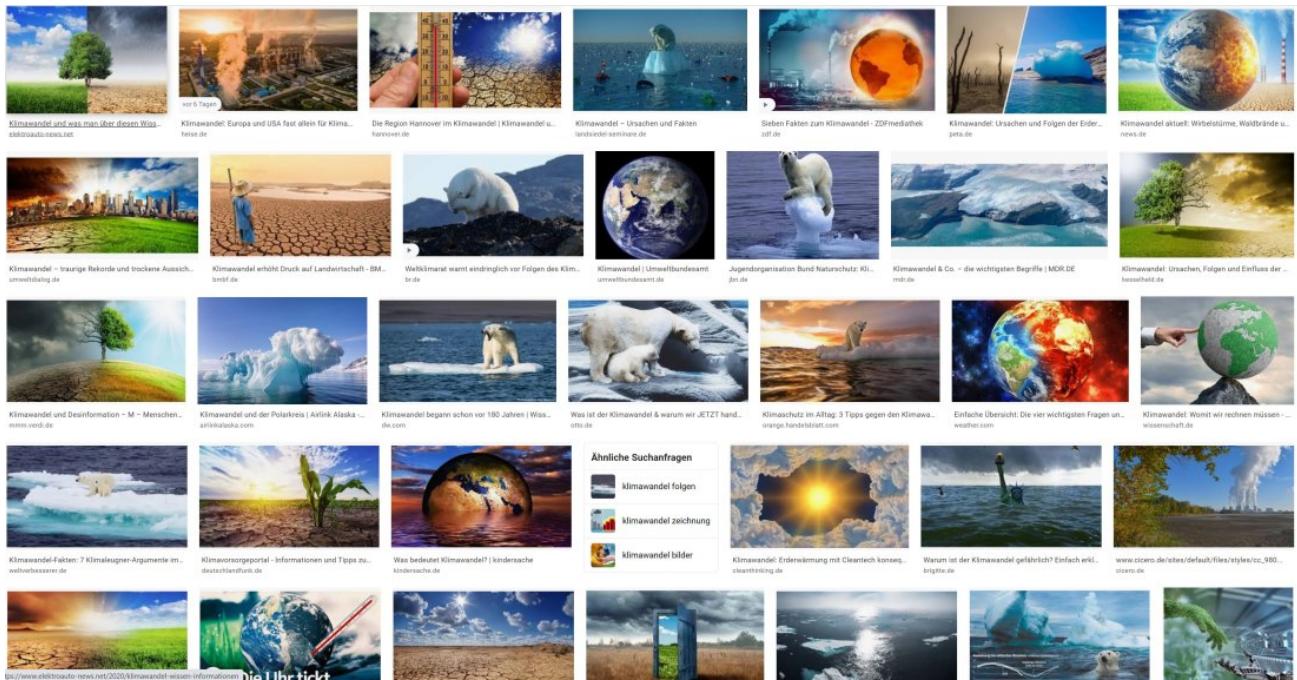


Abbildung 5: Google Bildersuche zu „Klimawandel“ am 17.9.2020, Screenshot der jeweils ersten Treffer

Gute Hinweise auf das mit solchen einflussreichen Leitbildern immer verbundene, kollektive Bildgedächtnis und damit auf kollektive Vorstellungen geben etwa Bildersuchen in Internetsuchmaschinen. Der Vergleich der Ergebnisse solcher Suchanfragen im Hinblick auf die zwei unterschiedlichen Begriffe „Klimaschutz“ und „Klimawandel“ zeigt bereits auf den ersten Blick signifikante Unterschiede, vor allem im Hinblick auf Motivik, Farbwahl und Komposition. Hochinteressant wäre es übrigens, in Bezug auf eine Inter-Kulturelle Bildung, verschiedene Suchmaschinen mit IP-Adressen aus verschiedenen Weltregionen und in verschiedenen Sprachen zu benutzen, um von der weltweiten Vielfalt eine Ahnung zu bekommen und damit die eurozentrische Perspektive (die auch diesem Artikel inhärent ist) zu relativieren.

Was Kulturelle Bildung jetzt leisten kann, ist die durch die Kunstbetrachtung geschulte Dekodierung dieser Bildwelten und der dahinter liegenden Narrative. Dazu ein Vorschlag:

In der Bildsuche zum Begriff ‚Klimaschutz‘ (vgl. Abbildung 4) fällt auf, dass ein Motiv dominiert: Hände halten bzw. legen sich schützend um die Erde, die dann meist als ‚Blauer Planet‘ gezeigt ist. Eine ikonografische Untersuchung zeigt, dass der Begriff ‚Blauer Planet‘ vom sowjet-russischen Kosmonauten Juri Gagarin stammt, der 1961 erstmals die Erde umrundet hatte ([Deutsche Welle 2020](#)). Die entsprechende bildliche Darstellung geht dann aber auf das ikonisch gewordene Foto der aufgehenden Erde, das die US-Besatzung von Apollo 8 im Jahr 1968 gemacht hatte, zurück. Von Anfang an wurde dieses, in den 1960ern neu entstandene Verständnis der Erde – bereits in den Statements der beteiligten Kosmo- bzw. Astronauten – mit der Vorstellung von Verletzlichkeit und Schutzbedürftigkeit der Erde verknüpft. Diese Verknüpfung führte bereits vor 50 Jahren dazu, dass das Bild des Blauen Planeten im Kontext der Umweltschutzbewegung, die es – ebenso wie den Begriff ‚Umweltschutz‘ – erst seit den 1970er-Jahren gibt, frühzeitig politisch genutzt und auf Postern, Fahnen und T-Shirts populär wurde. Und dies ist ein gutes Beispiel dafür, wie Bilder und Metaphern massenhaft Einstellungen prägen und damit politische Bewegungen auslösen können. Dieser Einfluss ist von der Friedensbewegung über die Revolution in der DDR bis hin zum heutigen Populismus nachweisbar. Er hat durch die sozialen Medien zugenommen. Ein

wichtiger Grund, um sie in der Bildung zu thematisieren.

Heute verknüpft sich das 1960er-Jahre-Bild des Blauen Planeten im kollektiven Bildgedächtnis offensichtlich – wie die Google-Resultate zeigen – oft mit Händen, eine Kombination, die den von Anfang an assoziierten Appellcharakter verstärkt: Rette die Erde! Dies wird am deutlichsten, wenn auf suggestive Weise die Handlungssachse in Richtung des Betrachters in symmetrischer Komposition gerichtet ist, am besten mit Kinderhänden, die dem Betrachter (und damit mir) die Erde ‚überreichen‘ und so in meine Verantwortung geben.

Die in diesen Bildern typische Farbwahl von Grün und Blau taucht dann wieder – anders kontextualisiert – in den von Google gelieferten Bildern nun zum Thema ‚Umweltzerstörung‘ (Abbildung 5) auf, doch in diesen kontrastiert gegen ein glühendes, bedrohliches Rot. Schneider (Schneider 2018) hat darauf hingewiesen, dass in dieser Kombination eine Geschichte in planetarischer Zeitdimension erzählt wird: Aus dem blauen Planeten wird ein roter, ein glühender, zerstörter, unbewohnbarer. So betreten wir mit diesem Narrativ das Reich der Kosmologie, der Geschichtlichkeit des Universums, das im Rahmen der Nachhaltigkeitsdebatten mit dem aktuellen Begriff bzw. der Metapher des ‚Anthropozäns‘ belegt ist und den Schneider aus guten Gründen kritisiert (Schneider 2018:375). Mit dem Wort ‚Anthropozän‘ wird eine entwicklungsgeschichtliche Dimension thematisiert (und damit eine ‚Geschichte‘), die von den Dimensionen Zeit (z.B. Beschleunigung) und Raum (z.B. Meer, Leitplanken etc.) bestimmt ist. Für Schneider liegt damit der Schluss nahe, diese Bilder mit den überlieferten Bildern (Triptychen) der (christlichen) Kosmologie zu verknüpfen (Schneider 2018:376), um auf überraschende Analogien zu stoßen, die mit Aby Warburg als Pathosformeln (Wuttke & Schmidt 1993) verstanden werden können. Sie erzählen eine Geschichte von Paradies, Strafgericht und Verdammnis (s. Abbildungen 6 – 8), wobei vor allem das Strafgericht bzw. der Höllensturz in den auch in Abbildung 5 gezeigten Bildern vom Klimawandel zur Anschauung kommt.



Abbildung 6: Peter Paul Rubens, Engelsturz, 1621, Öl auf Leinwand, 438 x 291 cm, Alte Pinakothek München



Abbildung 7: Getty Images

Ihr Geld und der Klimawandel



Abbildung 8: www.openpr.de

Einschub: Bilder und Narrative

Ich verstehe solche Bilder hier als Verkörperungen von Narrativen, als deren konzentrierter Ausdruck. In ihnen kommen sinnstiftende Erzählungen zum Tragen, die Werte und Emotionen transportieren, und damit erst zu Narrativen im Sinne Lyotards werden (Lyotard 2019). Deren bestimmendes Element ist eine gemeinsam geteilte, bildhafte, d.h. symbolische Vorstellung mit starker Strahlkraft, die als solche unabhängig von ihrem Wahrheitsgehalt überzeugend wirkt. Für eine kritische Kulturelle Bildung stellen sich damit weitere Fragen:

- Wer erzählt?
- Was wird erzählt?
- In welcher (Bild-)Sprache (Grammatik, Stil, Form) wird erzählt?
- In welchem Medium? In welchem Genre?
- Wer ist der Adressat der Erzählung?

Um auf das Spannungsverhältnis von BNE und Kultureller Bildung zurück zu kommen: Die Dekonstruktion und permanente Kritik solcher mächtigen Bilder, die sich tief ins kollektive Bildgedächtnis eingraben, sind eine Aufgabe, die nur die Kulturelle Bildung leisten kann. Nur sie besitzt die Sensibilität gegenüber dem

(entscheidenden, da maximal wirksamen) ästhetischen Wert und das Wissen um die latenten Bedeutungsströme und bildnerischen Traditionen. Diese Art der Bildkritik rückt Kulturelle Bildung nahe an die politische Bildung, eine Beziehung, die an anderer Stelle weiterentwickelt werden muss. (Hier verstanden im Sinne des [Beutelsbacher Konsens](#).)

Wie machtvoll sich bildhafte Vorstellungen in die Vorstellungswelt einschreiben bzw. diese erst hervorbringen, hat auch Latour unlängst deutlich herausgearbeitet. Der Umschlag seines Buchs „Kampf um Gaia“ (Latour 2017) zeigt in allen Sprachen, in die es übersetzt ist, (wieder) ein Bild von Caspar David Friedrich, nämlich ‚Das große Gehege bei Dresden‘ (Abbildung 9). Im Buch selbst geht Latour dann ausführlich auf dieses Bild ein und erläutert daran, wie der Maler vor fast 200 Jahren hier das Mensch-Natur-Verhältnis auf damals revolutionäre Weise neu konzipierte, eine Weise, die als Narrativ für die Entwicklung seines Konzepts von größter Relevanz ist, obwohl das Bild kaum zum kollektiven Bildgedächtnis gehört. Machtvolle Narrative entstehen zunächst in Nischen.



Abbildung 9: Caspar David Friedrich, Das große Gehege bei Dresden, um 1832, Öl auf Leinwand, Galerie Neue Meister Dresden, 73,5 x 103 cm



Abbildung 10: Albrecht Dürer, Der Zeichner des liegenden Weibes; aus: „Underweysung der Messung mit dem Zirckel und Richtscheit“, 1538, Holzschnitt, 7,5 auf 21,5 cm

Der Standpunkt des Betrachters (bzw. des Künstlers) in dieser Elbe-Landschaft bei Dresden – darauf weist Latour hin – verheißt in Friedrichs Darstellung keine Stabilität, er ist merkwürdig ortlos, fast schwebend. Es gibt auch keinen Weg ins Bild, keine Zugänglichkeit, und es gibt keine Orientierung. In dieser Natur hat niemand Platz, auch wenn das winzige, kaum zu sehende Segel auf den Menschen verweist, der aber selbst – als Bewegter in der Landschaft – nicht zu erkennen ist. Diese Bildkonzeption ist für Latour deshalb von Interesse, weil es die für seine Konzeption wichtige „Instabilität jedes Blickpunkts auf die Welt [...] bezeichnet“ (Latour 2017:376). In diesem Bild löst sich also die uns vertraute und Stabilität verheißende Entgegensetzung von Betrachter – Landschaft, Mensch – Natur, Subjekt – Objekt auf, die etwa noch im ‚Mönch am Meer‘ (Abbildung 3) garantiert schien. Dies gilt auch für die Beziehung Betrachter – Bild. Der Betrachter sollte sich, so Latour, vor diesem Bild „eher in sich selbst versenken, um sich endlich in Frage zu stellen“ (Latour 2017:377).

Mit dieser Ortlosigkeit des Betrachters im (gemalten) Naturraum ‚korrigiert‘ Friedrich auch den ‚Sündenfall‘, der mit Dürers Holzschnitt (Abbildung 10) wohl am anschaulichsten markiert werden kann. Zur Erläuterung: Mit dem Begriff *Sündenfall* ist die (zeitlich spätere) ‚cartesianische Wende‘ im Hinblick auf die Subjekt-Objekt-Trennung gemeint. Die Nutzung des Begriffs hier ist problematisch-polemisch und darf deshalb nicht unkommentiert bleiben. Sie greift (rhetorisch) das weitverbreitete apokalyptische Narrativ anlässlich aktueller wie bevorstehender Naturkatastrophen auf: Nach einem Sündenfall – so das Narrativ – muss ein Strafgericht folgen. Mathematisch durchkonstruiert unterwirft dort der (nicht um sonst männliche) aktive Künstler die (passive, sich unterwerfende) Welt, bzw. die Natur, bzw. die Frau und er unterwirft sie dem ehernen Gesetz der Zentralperspektive. Der Betrachter wird dabei gleich noch als Voyeur zum Komplizen gemacht. Die Basis für die Zentralperspektive wiederum (als Verfahren zur Konstruktion des Bildraums) ist die strikte Subjekt-Objekt-Trennung, verstärkt hier auch noch durch den Gitterrahmen im Zentrum. Als hätte Dürer geahnt, was er damit auf der Probefläche der Kunst vorantreibt, zähmt er dann auch noch das kleine, eingetopfte, domestizierte Bäumchen auf dem Fenstersims, d.h. im Innenraum – auf der ‚männlichen Seite‘ – vor einem schnurgeraden, (fast) leeren, d.h. abstrakten Horizont, während links der Blick in eine erzählerisch aufgelöste, freiere Landschaft schweifen kann.

Anschaulicher als in dieser Gegenüberstellung von Abbildung 9 und 10 kann das mögliche Spektrum des Verhältnisses von Menschen zur Natur kaum gefasst werden. Der fast plakativen Naturbeherrschung bei Dürer, basierend auf künstlicher Trennung und polarisierender, binärer Gegenüberstellung von Mensch und Natur, steht als alternatives Modell die ortlose, dynamische ‚Einbettung‘ des Menschen in die Natur bei Friedrich entgegen.

Mit einem solchen Beispiel kann für die Kulturelle Bildung im Kontext Nachhaltigkeit eine weitere Dimension jenseits der oben ausgeführten Dekonstruktion und Kritik mächtiger Bilder erschlossen werden, die vermutlich am ehesten mit einer Suchbewegung nach alternativen Bildern beschrieben werden kann. Im Gegensatz zu Dürers Holzschnitt ist das Gemälde Friedrichs ja sicher, wie schon angedeutet, kein ‚mächtiges‘ Bild im kollektiven Bildgedächtnis, das aber dennoch (von Latour) gefunden wurde und dem in neuen Diskurszusammenhängen nun Macht zuwachsen kann, wie es der Autor vormacht.

Kulturelle Bildung leistet also nicht nur die Prävention vor einer falsch verstandenen BNE oder einen Widerspruch zu nicht-nachhaltiger Entwicklung, sondern auch die Interpretation, Dekonstruktion und Rekonstruktion von BNE selbst. Sie hat insofern damit aufklärende, kritisch-reflexive Funktion.

Die Struktur eines möglichen Kanons für eine nachhaltigkeitsorientierte Kulturelle Bildung

Latour also – so kann man den Gedanken jetzt noch weiterführen – bringt das Bild von Friedrich in das Repertoire der relevanten Bilder bzw. Narrative im Kontext von Nachhaltigkeit ein und erweitert so den ‚Kanon‘, womit wir bei der Frage gelandet sind, wie dieser Kanon strukturiert werden kann, um als Pädagog*innen nicht in einer Flut möglicher Bilder unterzugehen. Dürbeck hat unlängst eine Systematisierung von Narrativen des Anthropozäns vorgeschlagen, die hier ein interessantes Modell liefert (Dürbeck 2018).

Dürbeck geht von der These aus, „dass [bereits] das Konzept des Anthropozän eine inhärente narrative Struktur hat, sodass es durch das Medium der Erzählung neue Deutungen der conditio humana in unserer Zeit aufzeigt“ (Dürbeck 2018:3). Auf dieser Basis unterscheidet sie fünf Basisnarrative: „1. das Katastrophen- bzw. Apokalypse-narrativ; 2. das Gerichtsnarrativ; 3. das Narrativ der ‚Großen Transformation‘, 4. das (bio-)technologische Narrativ und schließlich 5. das Interdependenz-Narrativ, das nach einer kritischen Antwort auf die Aufhebung der Natur-Kultur-Dichotomie sucht“ (Dürbeck 2018:7). Diese Ausdifferenzierung ist nun hilfreich, wenn wir das unübersehbare Feld der Bilder systematisieren wollen.

Wie wir oben am Beispiel Rubens / Umweltzerstörung (Abbildung 5 und 6) gesehen haben, sind Katastrophen- und Gerichtsnarrativ bildlich eng verknüpft. Im pädagogischen Alltag können wir also mit vier Dimensionen arbeiten, von denen drei bereits oben angesprochen wurden: Das soeben erwähnte Katastrophennarrativ, das latent in den Resultaten in Abbildung 5 zur Sprache kommt; die ethisch begründete ‚Große Transformation‘, die den zerstörenden Menschen zu einem schützenden, Verantwortung übernehmenden, solidarischen „Gärtner“ macht (s. die Resultate in Abbildung 4); sowie die Interdependenz, die im Bild Friedrichs (Abbildung 9) zumindest angesprochen ist. Dass mit Letzterem auch Ansätze von Posthumanismus, NatureCultures oder Neuem Materialismus gefasst werden können, muss hier erwähnt werden. Eine Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen steht im Bereich der Kulturellen Bildung noch aus.

Damit stellt sich die Frage nach dem noch ausstehenden technologischen Narrativ, zu dem alle Formen der technischen Transformation, der Anpassung, ökologischer Modernisierung bzw. der ‚Grünen Revolution 2.0‘ gehören. Eine am technischen Narrativ orientierte Bildlichkeit ist im Bereich der Kulturellen Bildung bislang nicht zu finden, da dieses einen rein technischen, naturwissenschaftlichen Zugang repräsentiert. Umso wichtiger, sich zukünftig mit ihr zu beschäftigen.

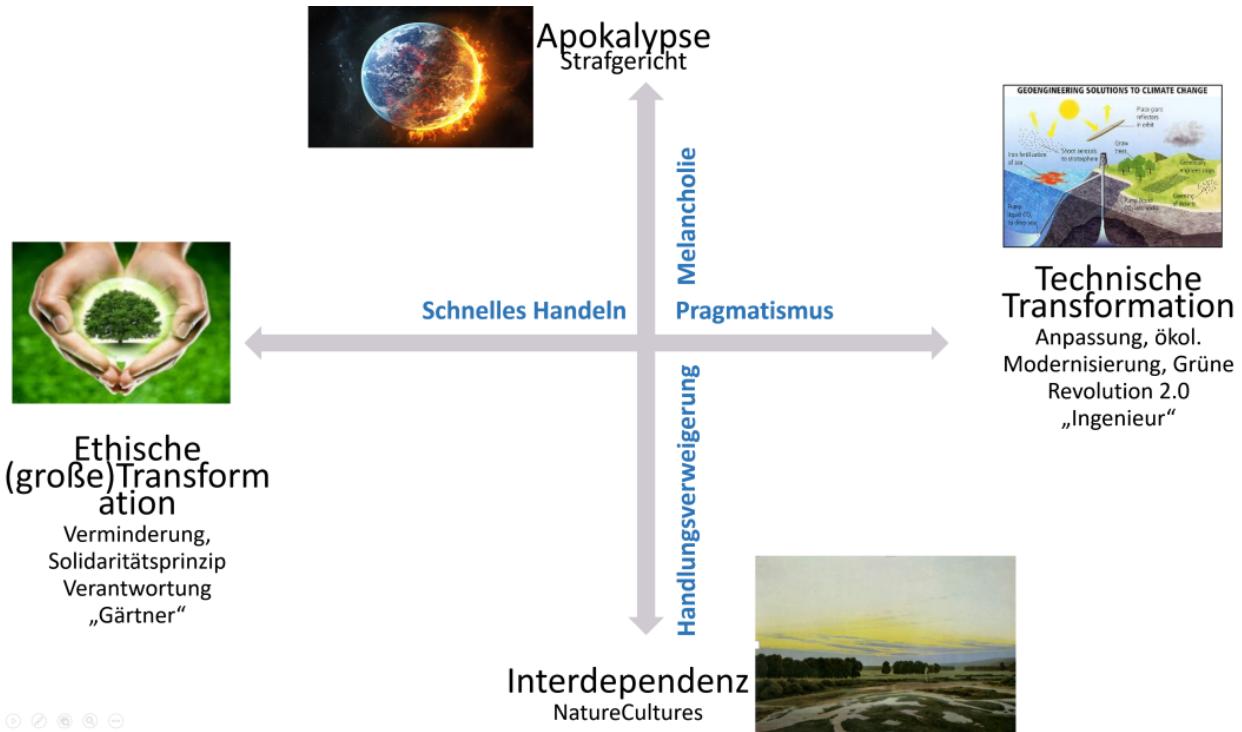


Abbildung 11: Die vier Narrative / Bildwelten im Hinblick auf Handeln / Nicht-Handeln (Grafik des Verfassers)

Abbildung 11 zeigt, wie diese vier Hauptnarrative im Hinblick auf die Handlungsweisen bzw. Haltungen, die eben den Narrativen entsprechen, aufeinander bezogen sind. Dies erscheint für die Konzeption von Bildungsarbeit von Interesse, da diese ja immer auf genau Haltungen, Einstellungen und Handlungen zielt. Die waagrechte Achse (Handeln, Pragmatismus) erscheint im Kontext der Kulturellen Bildung problematisch, da sie die Künste als Störung ausschließt, ja ausschließen muss: Es geht ausschließlich um die eindimensionale Bewältigung bzw. Meisterung eines Problems. Dennoch gibt es einen Brückenschlag, wenn etwa die Bildkritik, die gerade hier geleistet werden muss, ins Spiel kommt. Diese Bildkritik macht dann deutlich, dass in diesen Ansätzen die binäre Polarität von Mensch und Natur, die Trennung von Subjekt und Objekt aufrechterhalten bleibt: Der Mensch bleibt mit Hilfe des ‚Gott-Tricks‘ (Haraway 1988) der Herr über die Natur, der ‚Sündenfall‘, wie oben an Dürers Holzschnitt dargestellt, wird auf Dauer gestellt.

Dieses Auf-Dauer-Stellen wird durch Handlungsverweigerung / Melancholie (vertikale Achse) unterbrochen. Melancholie erscheint als „einzig angemessene Reaktion auf die drohende Klimakatastrophe“, so Phillip Bovermann in der Süddeutschen Zeitung vom 22./23. Juni 2019. „Frühere Generationen gingen auf die Straße, weil sie an eine bessere Welt glaubten. Die heutigen Klimaaktivisten tun das, weil ihr Glaube an die Zukunft schwindet. Darin liegt ein vorpolitisches Element: der Wunsch, die Welt anzuhalten, anstatt darüber zu diskutieren, ob wir im fünften, im vierten oder vielleicht, wenn wir den Gürtel besonders eng schnallen,

nur im dritten Gang weiter auf den Abgrund zurasen werden“ (ebd.). Bovermann argumentiert dabei an der gleichen Stelle auf bemerkenswerte Weise nicht zynisch: „Allmählich ist es aber an der Zeit, die Hoffnung über Bord zu werfen und sich dem zu stellen, was die Klimawissenschaftler sagen: [...] Geisterstunde für den Planeten. (...) Was kommt nach der Hoffnung? Melancholie. (...) Ein bekanntes barockes Bild zeigt eine Rose, noch in Blüte auf der einen Seite, auf der anderen bereits verwelkt. In Zeiten unsichtbarer Treibhausgase und zeitverzögert sich entfaltender Klimaveränderungen enthält das Werk eine hochaktuelle Botschaft: Das Ende vollzieht sich genau jetzt. Das, was ihr fürchtet, ist längst der Fall, es ist nur noch nicht sichtbar. (...) Um sich politisch zu entzünden, darf die Melancholie nicht in der Betrachtung des kommenden Verlusts verharren, sonst ist sie nur ein als Schöngest getarnter Zynismus. Sie muss das alte Denken zum Einsturz bringen und Platz schaffen: für die Utopie. Die Zeiger stehen auf zwölf Uhr. Endlich! Ein neuer Tag beginnt.“ (Bovermann 2019)

Konsequenterweise geht Greta Thunberg auch von einer solchen Verweigerungshaltung aus. Sie verweigert sich durch ihren Schulstreik ja nicht nur der Bildung – und die einzige Handlung, die sie damit verbindet, ist die Veröffentlichung dieser Haltung. Nichtstun als eine Möglichkeit des (Nicht-)Handelns – diese Spannung muss man aushalten und im Medium der Kunst geht dies vermutlich sogar in Bildungsprozessen. Schließlich wissen die Schüler*innen ja zu gut um die Gründe, nicht zu handeln, d.h. das eigentlich Undenkbare im Hinblick auf die Rettung des Planeten. Bildung muss sich diesem Lebensgefühl (nicht nur) der Generation von Schüler*innen und der soeben skizzierten Herausforderung stellen, sonst verliert sie die Menschen an ‚Prepper‘ oder ähnliche Szenen (vgl. Nagel 2013). Produktiv – mit Thunberg – besteht die Hoffnung, die verantwortlichen Akteure dadurch zur Vernunft zu bringen, indem man ihre Macht zum Erliegen bringt. („How dare you?“, so Greta Thunberg bei ihrer Rede bei dem UN-Klimagipfel in New York am 23.9.2019.) Nichtstun gilt dann als ‚paradoxe Intervention‘, als Störung, die die Stimmung der Generation ‚Fridays for Future‘ vielleicht am ehesten trifft.

Im Hinblick auf Bildung erscheinen die der Verweigerung zugrunde liegenden Narrative dennoch problematisch. Auch zeigt der Appell Thunbergs an die Verantwortlichen erstaunliche Parallelen zur Metaphorik, die wir in Abbildung 4 untersucht haben: Kinderhände übergeben uns die Welt. Vermutlich ist sie – als deren zornige Schwester – auch deshalb so erfolgreich. Solange einzelne Ansätze wie dieser jedoch isoliert wird und als einzige Möglichkeit definiert wird, wird jegliche einseitige Haltung der aktuellen Lage nicht gerecht. Um tatsächlich Nachhaltigkeit zu erreichen, sind gerade auch in der Bildung alle vier Ansätze auf den beiden Achsen nötig, selbst wenn sie sich auszuschließen scheinen. Deshalb sind auch sinnvolle Positionen im politischen Diskurs immer hybrid, d.h. irgendwo zwischen den vier Polen angesiedelt. Auch Thunberg wäre entsprechend zu verorten. Doch das geht nun über die Fragestellung dieses Beitrags hinaus.

Zum Ausklang: Eine Erweiterung um Produktion

Kulturelle Bildung, zumindest im deutschsprachigen Raum, ist vor allem kreative, gestalterische Praxis, von der bislang nicht die Rede war. Der Umgang mit mächtigen Metaphern muss (und darf) aber nicht in der analytischen Dekonstruktion verharren. Transformierende Gestaltung, Spiegelungen, Ironisierungen, Explorationen, Verdichtungen, Hinterfragungen, Ausweitungen, Verzerrungen, Karikierung, Umdeutungen, Übertreibungen, d.h. das Unterlaufen mächtiger Bilder eröffnet erweiterte Möglichkeiten, die als kreative, gestalterische Praxis mit der Analyse einhergehen sollten. Kompetenzen wie z.B. die Fähigkeiten zu imaginieren, kreativ zu gestalten, empathisch wahrzunehmen, ästhetische Wirkungen zu interpretieren, zu

entwerfen, mit allen Sinnen zu empfinden oder Erlebnisse bewusst zu transformieren und zum Ausdruck zu bringen oder ästhetisch zu genießen, werden als künstlerische Auseinandersetzungen widerständig produktiv. Eine solche Verschränkung von Praxis und Reflexion kann nur die Kulturelle Bildung leisten, da nur sie das dafür notwendige kreativ-gestalterische ästhetische Potenzial sinnvoll einsetzen kann. Damit wird das eingangs postulierte kritische Verhältnis von kultureller Bildung und BNE nochmals neu gedacht, ergänzt und vor allem konkretisiert.

Wenn Kulturelle Bildung in diesem Sinne freie, interdisziplinäre, multiperspektivische Experimentier- oder Proberäume anbietet, in denen im offenen, fiktionalen Zugriff Themen der nachhaltigen Entwicklung in einem Labor ‚durchgespielt‘ und erprobt werden können, wird Kulturelle Bildung zum ‚Gastgeber‘ für eine BNE. Ein wichtiger (Neben-)Effekt ist damit verbunden: Mit diesem Ansatz ist eine Form der Selbstermächtigung der Jugendlichen verbunden, die dann mittelfristig z.B. Partizipation erst möglich macht. Doch das wäre ein anderer Text.

Verwendete Literatur

- BKJ (2017):** Imagebroschüre: www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/theoriebildung_grundlagen/01a_BKJ_Imagebroschuere.pdf (letzter Zugriff am 1.10.2017).
- BKJ (2018):** Argumente für Kulturelle Bildung: <https://www.bkj.de/was-ist-kulturelle-bildung/argumente-fuer-kulturelle-bildung/> (letzter Zugriff am 1.10.2018).
- BMBF (2019):** Weltaktionsprogramm BNE: www.bne-portal.de/de/bundesweit/das-weltaktionsprogramm-deutschland (letzter Zugriff am 1.10.2019).
- Bovermann Philipp (2019):** Wir sind untröstlich. Warum Melancholie die einzige angemessene Reaktion auf die drohende Klimakatastrophe ist. In: Süddeutsche Zeitung, München, 22./23. Juni 2019, Seite 15.
- Braun-Wanke, Karola/Wagner, Ernst (Hrsg.) (2020):** Über die Kunst, den Wandel zu gestalten. Kultur · Nachhaltigkeit · Bildung. Münster: Waxmann.
- Brundtland-Bericht (1987):** World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Oxford: Oxford University Press.
- Deutsche Welle (2020):** Blauer Planet Erde: www.dw.com/de/blauer-planet-erde/a-6497834 (letzter Zugriff am 20.9.2020).
- Dürbeck, Gabriele (2018):** Narrative des Anthropozän – Systematisierung eines interdisziplinären Diskurses. In: Kulturwissenschaftliche Zeitschrift. 3. Jahrgang 2018 Heft 1, Seite 1–20.
- Haraway, Donna (1988):** Situated Knowledges - The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies, 14(3), 575–599. doi:10.2307/3178066.
- Koller, Hans-Christoph (2018):** Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Latour, Bruno (2017):** Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das neue Klimaregime. Berlin: Suhrkamp.
- Liebau, Eckart/Wagner, Ernst (2016):** Das Konzept ‚Kulturelle Bildung‘ im globalen Kontext. In: DGfE. Räume für Bildung – Räume der Bildung. Leverkusen: Buderich.
- Lyotard, Jean-François (2019):** Das postmoderne Wissen. Wien: Passagen.
- McLuhan, Marshall (2011):** Das Medium ist die Massage: Eine Bestandsaufnahme der Auswirkungen. Stuttgart: Tropen / Klett-Cotta.
- Nagel, Alexander-Kenneth (2013):** Gerüstet für den Untergang. In: Christian Research Journal 36, H. 4, o.S.
- von Pippich, Waltraud (2018):** Concordia discors - Hommage an Werner Hofmann: <https://blog.arthistoricum.net/beitrag/2018/08/08/concordia-discors/> (letzter Zugriff am 28.9.2020).
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2018):** Vom Unbehagen einer allzu engen Verbindung von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Unveröffentlichtes Arbeitspapier des Partnernetzwerks Kulturelle Bildung.
- Schneider, Birgit (2018):** Klimabilder – Eine Genealogie globaler Bildpolitiken von Klima und Klimawandel. Berlin: Matthes und Seitz.
- UNESCO (2015):** UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“: https://www.bmbf.de/files/2015_Roadmap_deutsch.pdf (letzter Zugriff am 28.9.2020).
- Wagner, Ernst (2020):** Kunst, Nachhaltigkeit und Bildung. In: Braun-Wanke, Karola/Wagner, Ernst (Hrsg.) (2020): Über die Kunst, den Wandel zu gestalten. Kultur · Nachhaltigkeit · Bildung (180–212). Münster: Waxmann.
- Wuttke, Dieter/Schmidt, Peter (1993):** Aby Warburg und die Ikonologie. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Anmerkungen

Danksagung

Dieser Text wäre nicht möglich gewesen ohne die entscheidenden Impulse, die ich im Sommer 2018 und 2019 auf dem Projekthof Karnitz in Neukalen gewinnen konnte, wofür ich Martina Zienert und Joachim Borner zu tiefem Dank verpflichtet bin.

Zitieren

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

Ernst Wagner (2020): Zum spannungsreichen Verhältnis von BNE und Kultureller Bildung. Oder: Wie Bildnarrative unsere Einstellungen formen . In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/zum-spannungsreichen-verhaeltnis-bne-kultureller-bildung-oder-bildnarrative-unsere>
(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>