

Beitrag für Alexander Leicht (Hg.) (2007): Kulturelle Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung, S 21 ff, Sankt Augustin/Berlin

Nachhaltige Entwicklung im Spiegel kultureller Bildung

von Michael Wimmer/Wien

Im Himmel ist kein Fortschritt zu hoffen, denn der Fortschritt ist eine gerade Linie, die Himmlischen gehen alle umundum 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 irgendwann im 19. Jhd. stattgefunden hätte. 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 am nachhaltigst wirksamen Strukturen überhaupt 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 hoch-idealistischen Diskurs, der kultureller Bildung einen zentralen Stellenwert im Kampf gegen unterschiedlichste Formen der Menschheitsbedrohung wie globale Erderwärmung und Umweltverschmutzung, Bevölkerungswachstum, soziale Fragmentierung, Gewalt und Terrorgefahr zuweist und dem Verlust realer Macht- und Einflusslosigkeit seine Lobbyisten angesichts der massiven Veränderungen der sozio-ökonomischen Verfasstheiten, die unsere Gesellschaften in den letzten Jahren ergriffen haben.

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 statt dessen als produktiv erweisen, sich auch selbst-kritisch 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:

1. das Bekenntnis zur Verbesserbarkeit von Welt
2. 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“; eine Erwartung, die die Entwicklung der vor allem westeuropäischen Nachkriegszeit im Zeichen eines permanenten Reformismus noch einmal als ein wesentlicher sinnstiftender Haltegriff begleitet hat.

Spätestens die politischen Änderungen seit 1989 haben diese Erwartungen samt ihren gesellschafts-theoretischen 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 auf eine scheinbar unhinterfragbare Traditionspflege, die sich vor allem an den Kontinuitäten de 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 nachhaltigen 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 Antworten der in der Zeitschrift „Die Zeit“ abgedruckten Antworten führender deutscher WissenschaftlerInnen laufen allesamt auf apokalyptische Szenarien hinaus – nachhaltige Entwicklung nicht mehr in Richtung eines irdischen Paradies, 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 Migranten in der österreichischen Bundeshauptstadt Wien stieg in den letzten Jahren auf rund 25%. Demgegenüber macht der Prozentsatz des Wiener Kulturbudgets, das Kulturaktivitäten dieses Viertels der Wiener Bevölkerung gewidmet ist, mit rund Euro 200 000 gerade einmal 0,1% aus.

Das Ergebnis der mangelnden Veränderungsbereitschaft bzw. der 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 Kulturbereichs 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 unvorhersag- bzw. planbaren Brüchen geprägt sein wird.

Zukunftshoffnung bedarf des Vertrauens in die Unplanbarkeit des Lebendigen

Wenn erstarrte Strukturen flüssig werden, ist es naturgemäß schwerer, sich noch zurecht zu finden. 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, 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 ebenso wie auf Nachhaltigkeit gerichteter Bildung bedeutet dieser Paradigmenwechsel die Notwendigkeit zur Aufgabe liebgewordener 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 Kinder die künftigen Unwägbarkeiten menschlicher Existenz nicht zumuten zu können und ihnen statt dessen 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 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“, der – wie es in den verschiedenen bildungspolitischen Absichtserklärungen zu nachhaltigen Entwicklung heißt - seine Zukunft aktiv und verantwortlich gestalten soll, eingegangen werden. 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 60 Jahren Nachkriegsgeschichte noch nicht in der liberalen Demokratie angekommen ist, 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 kultureller 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. Ihre 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 gilt, mit ästhetischen Mitteln zu erkunden. Dafür eignet sich 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, in besonderer Weise.

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 zurücklässt als Antworten.

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 als Chancen oft gar nicht mehr in der Lage sind wahrzunehmen. Erst eine solche Haltungsänderung ermöglicht es, mit den neuen Erfahrungen den befreienden Möglichkeitssinn 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, statt dessen 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 Fähigkeiten 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 Theorielastigkeit, 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.