

Veränderung – Ein szenisches Experiment!

Im Feld Kunst, kulturelle Bildung und Nachhaltigkeit



herausgegeben von Julia Weitzel

Cultura21 eBooks Reihe zur Kultur und Nachhaltigkeit, Bd. 9

cultura²¹



Dieses E-Book enthält die Forschungsergebnisse von Erstsemester-Studierenden im szenischen Lehrforschungsprojekt ‚*Transformatorische Prozesse: Szenische Perspektiven und Praxen der Veränderung*‘ unter Leitung von Dr. Julia Weitzel, das im Wintersemester 2012/13 im Modul ‚Wissenschaft trägt Verantwortung‘ des Leuphana Semesters der Leuphana Universität Lüneburg stattfand.

Folgende Autor_innen sind beteiligt: Timo Bahrs, Ronja Büscher, Caroline von Estorff, Tinka Greve, Katalin Kuse, Christian Kröger, Sarah Manske, Lukas Törner, Julia Weitzel.

ISBN 978-3-945253-14-4

© Cultura21, 2014

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Germany Lizenzvertrag lizenziert. Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/> oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

Cultura21 eBooks Series on Culture and Sustainability
Sacha Kagan and Davide Brocchi, editors

Cultura21 eBooks Reihe zu Kultur und Nachhaltigkeit
Sacha Kagan und Davide Brocchi, Herausgeber

Vol. / Band 9

Lektorat: Oliver Wasse

Layout: Sophia Schöning, Nikolai Huckle

The Cultura21 eBooks Series on Culture and Sustainability presents findings from inter- and trans-disciplinary perspectives in research and practice. The eBooks are published openly online by Cultura21 Institut e.V. in order to support broad dissemination and to stimulate further debates in civil society and further action-research in the field.

All volumes in the series are available freely at:
<http://magazin.cultura21.de/piazza/ebooks>

Die Cultura21 eBooks Reihe zu Kultur und Nachhaltigkeit stellt Befunde aus inter- und transdisziplinären Perspektiven von Forschung und Praxis vor. Die eBooks werden durch Cultura21 Institut e.V. online veröffentlicht, um eine umfassende Verbreitung zu unterstützen und Debatten in der Zivilgesellschaft sowie weitere anwendungsbezogene Forschung in diesem Feld zu fördern.

Alle Ausgaben dieser Reihe sind frei verfügbar auf:
<http://magazin.cultura21.de/piazza/ebooks>

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	6
<i>Sven Prien-Riebke</i>	
Vorwort.....	7
<i>Julia Weitzel</i>	
Kunst und Nachhaltigkeit, szenisches Forschen und forschendes Lernen – zur Einführung.....	9
1. Einführungstexte.....	14
<i>Timo Bahrs, Katalin Kuse, Lukas Törner</i>	
Nachhaltige Entwicklung – Einführung.....	14
<i>Tinka Greve</i>	
Künstlerische Zugänge und kulturelle Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.....	24
<i>Ronja Büscher, Caroline von Estorff</i>	
Szenische Forschungsverfahren.....	34
2. Szenische Forschungsergebnisse.....	47
<i>Ronja Büscher</i>	
Einleitung.....	47
<i>Christian Kröger</i>	
Utopia 21.....	49
<i>Ronja Büscher</i>	
Kurzmeldung: Gesellschaft auf dem Höhepunkt.....	60
<i>Sarah Manske</i>	
Der lange Weg der Ananas.....	62
<i>Caroline von Estorff</i>	
Der WG-Abend.....	69
<i>Timo Bahrs</i>	
Kurzmeldung: Klimaflüchtlinge landen zahlreich an den Grenzen der Europäischen Union.....	72
<i>Caroline von Estorff</i>	
Todschickes in der Modewelt.....	74
3. Schlussbetrachtungen.....	81
<i>Tinka Greve, Julia Weitzel</i>	
Transformatorische Prozesse sind unverzichtbar.....	81

Bibliographie.....	84
Autor_innenhinweise.....	93

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dimensionen der Nachhaltigkeit - integrativ gedacht (eig. Abb.).....	22
Abbildung 2: Szenische Forschungsverfahren.....	39
Abbildung 3: Techniken der szenischen Medienanalyse.....	42
Abbildung 4: Utopia 21.1. © Ann-Kristin Hohlfeld, 2013.....	55
Abbildung 5: Utopia 21.2 © Ann-Kristin Hohlfeld, 2013.....	56
Abbildung 6: Utopia 21.3 © Ann-Kristin Hohlfeld, 2013.....	58
Abbildung 7: Generationenkonflikt. © Ann-Kristin Hohlfeld, 2013.....	60
Abbildung 8: „Der lange Weg der Ananas“. © Ann-Kristin Hohlfeld, 2013.....	62
Abbildung 9: „Die Flug-Ananas“ (Quelle: Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e. V. (BUND)).....	65
Abbildung 10: WG-Abend © Ann-Kristin Hohlfeld, 2013.....	70
Abbildung 11: Klimaflüchtling. © Ann-Kristin Hohlfeld, 2013.	72
Abbildung 12: Todschick 1. © Ann-Kristin Hohlfeld, 2013.....	77
Abbildung 13: Todschick 2. © Ann-Kristin Hohlfeld, 2013.....	78

Vorwort

Wie geht Veränderung?

Forschen im ersten Semester? Wer „forschendes Lernen“ bislang nur auf eine Spielzeit abonniert sah, kann in den *szenischen Experimenten der Transformation* von Julia Weitzel entdecken, dass mehr Spannung in der Luft liegt: Die studentischen Beiträge aus dem Studienmodul „Wissenschaft trägt Verantwortung“ verheißen einen Perspektivenwechsel. Wer bisher im Publikum saß, ist nun Akteurin. Das liegt an den Protagonisten der Projektseminare – den Studierenden im Leuphana Semester. Sie sind es, die den programmatischen Stoff liefern. Als Global Change Forscherinnen und Forscher betreten sie über vier Monate hinweg die Nachhaltigkeitsbühne. Im Seminar von Julia Weitzel nehmen sie dabei die Rolle von forschenden Regisseuren der Veränderung ein. Auf der Leuphana Konferenzwoche stellen sie die Essenz ihrer ersten wissenschaftlich-künstlerischen Experimente vor.

Was sie dabei bewegt, ist nicht zuletzt die Frage des Sozialpsychologen Harald Welzer: „Wie möchten wir einmal gelebt haben?“ Die ungewohnte Form des Futur 2 ist für den Stiftungsaktivisten Programm. Ihm geht es um einen biographisch bewussten Blick nach vorne, der das eigentliche Spiel erst eröffnet. Denn selbst in unseren Marktgesellschaften sind die Spielregeln nicht naturgesetzlich fixiert. Sie sind vielmehr von Menschen für Menschen gemacht. Sie sind also veränderbar. In diesem Sinne ist die Konferenzwoche ein Lernlabor zur Zukunftsgestaltung.

Wie geht also Veränderung? Für offene Gesellschaften ist das keine Frage wie jede andere. Die Aussicht auf Veränderung gehört vielmehr zum demokratischen Selbstverständnis: Die Spielregeln gelten immer nur bis auf weiteres - solange sie mehrheitlich getragen werden. Das Modul „Wissenschaft trägt Verantwortung“ greift die Frage nach potentiellen Veränderungen auf und lädt rund 1.500 Erstsemester-Studierende dazu ein, das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung wissenschaftlich zu reflektieren. Als Teil einer fachüberschreitenden Einführung in die Wissenschaft ist das Modul in das Leuphana Semester eingebettet. Inspiriert von der anglo-amerikanischen Tradition der Colleges steht hier neben der fachlichen Ausbildung ein allgemeinbildender Übergang von der Schule zur Universität im Mittelpunkt. Er betont kritisches Denken, Persönlichkeitsbildung und *Democratic Citizenship*.

Diese Publikation ist nochmals ein Impulsverstärker. Sie spiegelt wider, was das forschende Lernen ausmacht: Selbst zu denken - und das gemeinsam.

Sven Prien-Ribcke

Koordinator des Studienmoduls „Wissenschaft trägt Verantwortung“
und Leiter der Leuphana Jahreskonferenz für nachhaltiges Handeln

Kunst und Nachhaltigkeit, szenisches Forschen und forschendes Lernen – zur Einführung

(Julia Weitzel)

Im Mittelpunkt der Forschungsaktivität im Modul „Wissenschaft trägt Verantwortung“ der Leuphana Universität Lüneburg im Wintersemester 2012/13 stand die Frage: Wie geht gesellschaftliche Veränderung? Wie können also Individuen, Institutionen, Staaten und schließlich die globale Weltgemeinschaft ihre Denk- und Handlungsdispositionen dahingehend verändern, dass auch künftige Generationen ein gutes Leben führen können und auch heute schon eine gerechte(re) Welt entsteht? Die Frage nach Veränderung ist angesichts der vielfältigen und dringenden Handlungsbedarfen von entscheidender Bedeutung: Eine „Große Transformation“ hin zu einer klimaverträglichen Gesellschaft ist erforderlich (WGBU 2012, Titel).^[1] Umfassend zeigt das Rio20+Outcome Document „The Future We Want“ Ziele und Ansprüche einer nachhaltigen Entwicklung auf:

"8. We also reaffirm the importance of freedom, peace and security, respect for all human rights, including the right to development and the right to an adequate standard of living, including the right to food, the rule of law, gender equality and women's empowerment and the overall commitment to just and democratic societies for development." (United Nations 2012 <http://www.uncsd2012.org/content/documents/727The%20Future%20We%20Want%2019%20June%201230pm.pdf>)

Veränderung braucht Bildungsprozesse. Denn Bildung ist durch ein transformatives Moment gekennzeichnet. Es handelt sich um einen

transformatorischen Selbst- und Weltaneignungsprozess (vgl. exemplarisch Koller/Marotzki/Sanders: 2007): Dispositionen, Haltungen und Handlungen verändern sich, neue Perspektiven entstehen. Aktuell wird lebhaft darüber diskutiert, inwiefern kulturelle Bildung und künstlerische Strategien eben solche transformatorischen Prozesse der Veränderung initiieren und weitere Zugänge zu Themenfeldern einer nachhaltigen Entwicklung erschließen können (vgl. exemplarisch Leicht/Plum 2007, Taube 2012, Donath/Fischer 2012, Fischer 2013, Brumhard 2013, vgl. Kap. 1.2). Nach Gerhard de Haan können kulturelle Projekte dann einen Beitrag für eine nachhaltige Entwicklung leisten, wenn sie sich daran orientieren, den Wohlstand und das Wohlbefinden zu fördern, den „footprint“ (ökologischen Fußabdruck) zu reduzieren und den „handprint“ (Handlungsorientierung, Partizipation, Aktivierung) zu erhöhen (vgl. Haan, de 2012: 41). Dieses E-Book greift den Diskurs um künstlerische und kulturelle Praxis und Potenziale zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung am Beispiel szenischen Forschens auf. Wie können die Bedarfe einer nachhaltigen Entwicklung mit szenischem Forschen thematisiert und diskutiert werden, und wie können dadurch Handlungsimplicationen erarbeitet werden?

Das E-Book beginnt mit drei Einführungstexten zu den Fragen: Was können wir unter Nachhaltigkeit und einer nachhaltigen Entwicklung verstehen (Kap. 1.1)? Was hat es mit künstlerischen Strategien und kultureller Bildung für eine nachhaltige Entwicklung auf sich (Kap. 1.2)? Was ist szenisches Forschen (Kap. 1.3)? Anschließend werden die Bereiche zusammengeführt, indem szenisches Forschen als ein künstlerisch-kultureller Zugang zur Nachhaltigkeit durch Praxisbeispiele veranschaulicht wird (Kap. 2). Die inszenierte Erprobung dieses Zugangs zeigt Anwendungsmöglichkeiten und Potenziale szenischen

Forschens für die Auseinandersetzung mit den Anliegen einer nachhaltigen Entwicklung und lädt zu weiteren Experimenten und Erforschungen ein.

Entstehungskontext des E-Books

Das E-Book ist in einer Schreibgruppe entstanden, die aus dem Projektseminar *Transformatorische Prozesse: Szenische Perspektiven und Praxen der Veränderung* hervorging. Das szenische Forschungsprojekt war als Lehrforschungsprojekt konzipiert und im Modul ‚Wissenschaft trägt Verantwortung‘ (WtV) des Leuphana Semesters implementiert. Das Leuphana Semester durchlaufen fachübergreifend alle der rund 1500 Erstsemester-Studierenden der Leuphana Universität Lüneburg. Das Modul WtV, das ein Drittel des Gesamt-Workloads des ersten Semesters umfasst, gliedert sich in eine auf den Wissenserwerb fokussierte Vorlesung mit begleitendem Tutorium und in Projektseminare, in denen Studierenden angeleitet in Peer-Gruppen Fragestellungen aus dem Feld der Nachhaltigkeit bearbeiten (Wissensgenerierung), um diese auf der Leuphana-Konferenz zu kommunizieren (Wissenspräsentation; vgl. Spoun 2012: 45f). Damit wird im Sinne des Forschenden Lernens ein vollständiger Forschungsprozess durchlaufen (vgl. Huber 2009: 9ff, Huber/Kröger/Schelhowe 2013). Die Studierenden sind dadurch in den Wissenschaftsbetrieb integriert und vollziehen schon in der Studieneingangsphase einen Perspektiv- und Rollenwechsel von Rezipierenden zu Forschenden und Akteur_innen der Hochschule (vgl. Weitzel/Fischer 2012: S. 130).

Das szenische Lehrforschungsprojekt war so angelegt, dass die Studierenden nach einer Einführung, Lektüresitzung und einer

Methodenwerkstatt die Verfahren und Techniken szenischen Forschens selbstständig und bedarfsorientiert zur Bearbeitung ihrer eigenen Fragestellungen anwenden konnten. Währenddessen wurden sie durch ein Coaching begleitet. Die szenischen Zwischenergebnisse wurden in einem ästhetischen Labor kollegial beraten, performativ weiterentwickelt^[2] und schließlich auf der Leuphana-Konferenz „Aufbruch, Durchbruch, Umbruch“ im Februar 2013 öffentlich präsentiert (s. studentischer Kurzfilm zum Projekt <http://www.youtube.com/watch?v=H1jut7psbY0>).

Szenisches Forschen

Szenisches Forschen wird hier verstanden als ein wechselseitig-verschränkter Prozess aus wissenschaftlichem und szenischem Recherchieren, Experimentieren und Kommunizieren (vgl. exemplarisch Weitzel 2012a-d, 2013). Beim szenischen Forschen werden Bilder und Skulpturen zur Problemanalyse generiert und partiell verändert, Szenen als Experimentalanordnung zur handlungsorientierten Diskussion von Fragestellungen eingesetzt und mediale Diskurse auf Brüche, Widersprüche und Häufungen untersucht und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen kontrastiert (vgl. Kap. 1.3). Szenische Verfahren können somit als methodische Forschungsinstrumente zur Untersuchung eines wissenschaftlichen Phänomens eingesetzt werden.^[3] Dabei geht es um körperbasierte und analytische, wissenschaftliche und szenische Wissensaneignung, -produktion und -reflexion. Die Prozesse laufen parallel, inspirieren und provozieren sich gegenseitig: Die szenische Auseinandersetzung erfordert eine wissenschaftliche Recherche, umgekehrt führt die Auseinandersetzung mit Bedarfen, Herausforderungen und Strategien

einer nachhaltigen Entwicklung zu szenischen Reaktionen, Analysen und Reflexionen, sodass sich insgesamt ein szenisch-wissenschaftlicher Forschungsprozess gestaltet.^[4]

Dank

Unser besonderer Dank gilt Dr. Sacha Kagan für sein großes Interesse am Projekt und seine Neugier auf die Texte. Wir danken der SchauspielerIn, RegisseurIn und TheaterpädagogIn Sigrid Meßner vom Theater Lüneburg für ihre maßgeblichen Impulse bei der Probenarbeit. Der TutorIn Katalin Kuse danken wir für die gute Zusammenarbeit und ihr Engagement für das Schreibprojekt. Prof. Dr. Ingrid Scharlau hat durch ihre strukturellen Anregungen im Umgang mit realistischen Schreibprojekten zum Gelingen des Projekts beigetragen. Ann-Kristin Hohlfeld danken wir für ihre Fotos der Theatercollage, Oliver Wasse für sein sorgfältiges Lektorat, Sophia Schöning und Nikolai Huckle für ihre Unterstützung beim Layout. Dem Modulteam „Wissenschaft trägt Verantwortung“ unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Gerd Michelsen, Sven Prien-Riebke und Sylvia Babke danken wir für die organisatorische Unterstützung während des Projekts und für das inspirierende Umfeld.

1. Einführungstexte

Nachhaltige Entwicklung – Einführung

(Timo Bahrs, Katalin Kuse, Lukas Törner)

Auf die Frage nach dem wichtigsten Problem unserer Zeit wurden im Jahr 2012 von 35 Prozent der befragten Deutschen spontan Umwelt- und Klimaschutz genannt – nur die Wirtschafts- und Finanzpolitik erzielte mit 36 Prozent einen minimal höheren Wert (vgl. UBA 2013: S. 18). Die gravierenden Auswirkungen von Umweltzerstörung und Klimaerwärmung auf die Wirtschaft und die Alltagswelt sind spätestens seit der Beteiligung hochrangiger internationaler Vertreter_innen der Nationalstaaten und Staatengemeinschaften sowie Akteur_innen von Nichtregierungsorganisationen und Wirtschaftsverbänden bei den jährlich stattfindenden Klimakonferenzen gesellschaftlich anerkannt. Doch schon längst wird nicht mehr nur von einer ökologischen Krise, sondern auch von einer sozialen Krise gesprochen: Beide Phänomene sind eng miteinander verbunden.^[5] Trotzdem befürchten die meisten Deutschen keine unmittelbaren Auswirkungen auf ihren Lebensalltag (vgl. UBA 2013: S.13) und die erforderliche Verhaltensänderung von global agierenden Unternehmer_innen, Politiker_innen und Konsument_innen setzt nur schleppend ein.

Das folgende Kapitel gibt den Lesenden eine Einführung zur Entstehungsgeschichte des Leitbildes und den verschiedenen Konzepten von Nachhaltigkeit. Hierzu zählt das sogenannte Säulen-Konzept, aus dem schließlich der integrative Ansatz hervorgegangen ist. Zudem stellt das Kapitel die gängigen Strategien vor, die eine

nachhaltige Zukunft gewährleisten sollen.

Das politische Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung

Nachhaltige Entwicklung ist ein gesellschaftspolitisches und normatives Leitbild, das von den Vertreter_innen der Weltgemeinschaft als Antwort auf die globale ökologische und soziale Krise formuliert wurde.^[6] Schon 1972 machte der Club of Rome mit seinem Bericht „Die Grenzen des Wachstums“ international auf die katastrophalen Folgen der Industriegesellschaft aufmerksam (vgl. Meadows 1987). Der Brundtland-Bericht *Unsere gemeinsame Zukunft* von 1987 legte diese Prognosen dann in umfassendem Maße dar und betonte die Zusammenhänge zwischen der globalen ökologischen Krise und einer verschärften, zunehmenden sozialen Ungleichheit zwischen Nord und Süd (vgl. Brand 1997: S. 7). Unter zukunftsfähiger oder nachhaltiger Entwicklung versteht Brand eine Entwicklung, mit der sowohl für heutige Generationen als auch für künftige Generationen eine Verteilungsgerechtigkeit angestrebt wird (vgl. Brand 1997). Umweltprobleme werden damit nicht mehr als Phänomene betrachtet, die isoliert gelöst werden können, sondern als Herausforderung für die gesamte menschliche Zivilisation (vgl. Reusswig 1999: S. 50): Die soziale Dimension der nachhaltigen Entwicklung, die den Erhalt des sozialen Friedens sowie die gerechte Verteilung von Grundgütern und sozialen Ressourcen wie Bildung beinhaltet, gewann damit an Relevanz. Auf der formalen Ebene wird das allgemeine ethische Ziel der inter- und intragenerativen Gerechtigkeit formuliert (vgl. Hauff 1987). Diese Definition ist unpräzise, denn welche Bedürfnisse genau gemeint sind, bleibt dabei offen (vgl. Eblinghaus/Stickler 1996: S. 55).^[7] Das Leitbild nachhaltige Entwicklung beansprucht für sich, die scheinbar unvereinbaren Prinzipien von Ökonomie und Ökologie in

Einklang zu bringen (vgl. Eblinghaus/Stickler 1996: S.39). Diese Aussicht sowie die Unschärfe des Begriffs haben maßgeblich zu seiner Popularität beigetragen. Er verspricht „(...) Allen alles Mögliche und Vielen geradezu unmögliches – vor allem die Auflösung vermeintlicher und tatsächlicher Gegensätze“ (Görg 1995: S. 1, zit. nach Eblinghaus/Stickler 1996: S. 39). Gleichzeitig ermöglicht erst die Offenheit des Leitbildes nachhaltige Entwicklung, dass sich ihm die unterschiedlichsten Akteure verpflichtet fühlen können (vgl. Eblinghaus/Stickler 1996: S.39).

Auf der UN-Konferenz 1992 in Rio de Janeiro stimmten schließlich 170 Staaten einer unverbindlichen nachhaltigen Handlungsstrategie zu, der Agenda 21,^[8] in der das politische Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung formuliert wurde (vgl. Kap. 2 „Utopia 21“). In der Agenda 21 werden unter dem Stichwort „Sustainable Development“ die Bekämpfung ökologischer Probleme sowie die Steigerung der sozialen Gerechtigkeit und des Gesundheitsschutzes zusammengefasst. Im Kapitel 28 der Agenda wird außerdem eine Transformation und Kultur auf kommunaler Ebene gefordert: „Jede Kommunalverwaltung soll in einen Dialog mit ihren Bürgern, örtlichen Organisationen und der Privatwirtschaft eintreten und eine ‚kommunale Agenda 21‘ beschließen“ (vgl. Kuhn 1998: S. 3).

Eine nachhaltige Entwicklung hängt stark mit der Veränderung der Verbrauchs- und Konsumgewohnheiten der Industrieländer zusammen, die sich maßgeblich für die ökologische Krise verantworten müssen. Nachhaltige Entwicklung erfordert also eine weitgehende Anpassung unserer Lebensstile (vgl. Grunwald et al. 2006: S. 7-9).

Konzepte der nachhaltigen Entwicklung

Da das normative Leitbild nachhaltiger Entwicklung keine konkreten Handlungsschritte bereithält, wurden eine Reihe von Konzepten und Strategien entwickelt, die konkrete Lösungsvorschläge zur Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung formulieren. Die verschiedenen Konzepte werden häufig den Kategorien ‚Schwache Nachhaltigkeit‘ oder ‚Starke Nachhaltigkeit‘ zugeordnet.

Unter den Begriff der ‚Schwachen Nachhaltigkeit‘ fällt nach Steurer, dass eine Reduzierung des Naturkapitals durch eine Steigerung des Sach- oder Humankapitals legitimiert werden kann. Demnach ist ein Prozess als dann nachhaltig anzusehen, wenn sich die zusammengefasste Größe des Kapitals (Sach-, Human- und Naturkapital) nicht reduziert oder mindestens gleichwertig bleibt (vgl. Steurer, 2001: S. 537ff). Allgemein kann unter schwacher Nachhaltigkeit eine Korrektur der bisherigen Produktions- und Lebensweisen verstanden werden. Eine komplette Kursänderung der bisherigen Industriegesellschaft soll hier nicht vorgenommen werden.

Demgegenüber steht die ‚Starke Nachhaltigkeit‘. Ihre Befürworter_innen betonen die Priorität der ökologischen Dimension, welche den anderen Dimensionen überlegen sein sollte. Als stärkstes Argument wird angeführt, dass die Grundlage für die soziale und die ökonomische Dimension letztendlich die natürlichen Ressourcen und das Klima seien. Nach Steurer fordern die Vertreter_innen dieses Konzeptes, dass erneuerbare Ressourcen ausschließlich unter Beachtung der Regenerationszeit genutzt würden. Nicht erneuerbare Energien sollten bestenfalls überhaupt nicht benutzt werden (vgl. Steurer, 2001: S. 537-539). Folglich bedeuten Konzepte der ‚Starken

Nachhaltigkeit' einen umfassenden Umbau unserer Industriegesellschaft. Hierzu zählen ein veränderter Umgang mit natürlichen Ressourcen, wie es zum Beispiel die extensive Landwirtschaft betreibt, neue Wirtschaftsformen, die statt der ausschließlichen Konzentration der Nutzung auch den der Pflege miteinbeziehen, und die Frage danach, was ein gutes Leben bedeutet. Ein nachhaltiger Lebensstil impliziert somit einen Wertewandel. Die nachfolgend skizzierten Konzepte stellen Versuche dar, eine nachhaltige Entwicklung praktisch umzusetzen.

Das **Ein-Säulen-Konzept** bringt den Stellenwert der ökologischen Dimension zum Ausdruck. Lang anhaltender Wohlstand ist demnach nur dann möglich, wenn die Natur, welche die Grundlagen von Leben und allen wirtschaftlichen und erhaltenden Prozessen darstellt, intakt bleibt (vgl. Grundwald 2006: S.41). Der Verbrauch der nicht erneuerbaren Ressourcen kann deshalb nur in dem Maße erfolgen, wie diese durch erneuerbare Ressourcen ersetzt werden können. Hierbei spielen die ökonomische und die soziale Dimension nur eine untergeordnete Rolle, da sie stets über die Abhängigkeit von der ökologischen Grundlage definiert werden. Diese Ansicht teilen Vertreter_innen des **Drei-Säulen-Konzeptes** nicht, denn hier wird die Priorität der ökologischen Dimension abgelehnt und stattdessen eine Gleichrangigkeit mit der ökonomischen und sozialen Dimension vorgeschlagen. Zum ersten Mal wurde ein derartiges Konzept von der Enquete-Kommission 1998 vorgestellt (vgl. Referat Öffentlichkeitsarbeit 1998).

Die meisten Säulen-Konzepte sind jedoch **Mehr-Säulen-Modelle**. Dafür spricht zum einen, dass die Umsetzung von Gerechtigkeit und die Entwicklung eines Verantwortungsbewusstseins nur im Rahmen der

Ausschöpfung aller Dimensionen erfolgen können. Zum anderen auch, dass die moralische Frage nach der Ressourcen- und Güterverteilung für nachfolgende Generationen nicht ausschließlich unter der Betrachtung einer einzigen Dimension beantwortbar ist. 3-Säulen-Konzepte erstrecken sich auf die soziale, ökonomische und die ökologische Dimension. Eine weitere häufig genannte Säule ist die politisch-institutionelle, die als Steuerungsinstanz angesehen werden kann. Bei geeigneten Rahmenbedingungen können Institutionen ihren Beitrag für eine nachhaltige Entwicklung leisten. Dieses Potenzial wird meistens durch die relativ kurzen Legislaturperioden der Politik behindert. Deswegen ist fraglich, inwieweit die politischen Strukturen das Nachhaltigkeitsziel unterstützen (vgl. Grunwald 2006: S. 50-51).

Zudem hat sich eine fünfte Dimension, die *kulturelle Dimension* der Nachhaltigkeit, herausgebildet. Bereits 1994 sprach sich der Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (SRU) für die Einbeziehung dieser fünften Dimension aus. Neben einer technologischen Revolution sollten auch Kulturen der Nachhaltigkeit eingeübt werden, um die Produktions- und Konsummuster der Bewohner_innen der Industrieländer zu verändern (vgl. Brocchi 2007: S. 1). Insbesondere wird von den Befürwortern der kulturellen Dimension bemängelt, dass der kulturelle Faktor in den aktuellen Leitbildern der Nachhaltigkeit unterschätzt wird. Daneben ist die kulturelle Säule notwendig, weil die Verbesserung von Produkten aus ökologischer Sicht nicht ausreicht. Es müsse viel mehr jeder einzelne Teilbereich der Gesellschaft miteinbezogen werden (vgl. Grabe 2010: S. 56f.). In der kulturellen Dimension kommt zum einen die Hinterfragung des in den letzten Jahrzehnten unaufhörlich gestiegenen Massenkonsums zum Ausdruck. Zum anderen wird nach der kulturellen Strategie der Nachhaltigkeit gefragt, welcher für diese

Arbeit eine Schlüsselrolle zukommt. Die Kernaufgabe der kulturellen Nachhaltigkeit besteht darin, aus einer neuen Perspektive nach Verbesserungsmöglichkeiten zu suchen. Brocchi unterscheidet zwischen der heute dominanten Kultur und der angestrebten Kultur der Nachhaltigkeit. In der heute dominanten Kultur spielen Werte wie Macht, Kontrolle und Beschleunigung innerhalb der Gesellschaft eine große Rolle. Demgegenüber vertritt die angestrebte Kultur der Nachhaltigkeit Werte wie Integration, Kreativität und Gerechtigkeit (vgl. Brocchi 2007). Ein Problem des Mehr-Säulen-Konzeptes besteht in der Gleichrangigkeit der verschiedenen Dimensionen und der daraus resultierenden Frage nach einer äquivalenten Bewertung der jeweiligen Dimensionen (vgl. Grunwald et al. 2006: S. 46ff.). Wie schon bei der ethischen Zielsetzung der nachhaltigen Entwicklung deutlich wurde, stellt die Integration der Zielsetzungen eine Herausforderung dar. Ebenfalls wird die Tendenz, das Säulen-Modell als „Wunschzettel“ zu instrumentalisieren, kritisch beobachtet. In kommunalen Agenden wird somit selbst der Warmbadetag für Senioren zu einem Ziel der nachhaltigen Entwicklung (vgl. Ott/Döring 2004: S.36). Es stellt sich zudem die Frage, wie sich das Wirtschaftswachstum und der daraus gestiegene Output an umweltschädlichen Stoffen mit dem Ziel der Nachhaltigkeit vereinbaren lässt (vgl. Grunwald 2006: S. 47f.). Zudem besteht eine Schwierigkeit darin, ökologische Maßnahmen mit den beiden anderen Dimensionen abzuwägen und auf diese Weise eine Gleichrangigkeit der Dimensionen herzustellen (vgl. Grunwald 2006: S. 41-43). Als Konsequenz der Überlegung, dass die „normativen Prämissen Zukunftsverantwortung und Verteilungsgerechtigkeit dimensionsübergreifend“ (vgl. Grunwald/Kopfmüller 2006: S. 53) angelegt sind, wurde der integrative Ansatz entwickelt. Sozial-kulturelle,

ökonomische und ökologische Entwicklungsziele sollen konsequent zusammengeführt und die sozial- und naturwissenschaftliche Forschung aufeinander bezogen werden. Das Säulendenken selbst wird als Problem einer sozialen und ökologischen Krise erkannt (vgl. Biesecker/Hofmeister 2006: S.10). Gerade die Trennung und Gegenüberstellung von Natur und Kultur, die sich in den Säulen Ökologie, Ökonomie, Soziales und Kultur widerspiegelt, und die unterschiedliche Gewichtung ihrer Werte führt demnach zu einer Marginalisierung und Ausbeutung der Natur. Die Trennung wird als konstruiert angesehen, und erst ihre Überwindung lassen tatsächlich Kulturen der Nachhaltigkeit entstehen (vgl. Biesecker/Hofmeister 2006, S.10).



Abbildung 1: Dimensionen der Nachhaltigkeit - integrativ gedacht (eig. Abb.).

Strategien

In der Nachhaltigkeitsdebatte werden insgesamt drei Handlungsstrategien diskutiert, die bei unterschiedlich gesetztem Fokus auch Überschneidungen aufweisen. Es ist von zentraler Bedeutung, alle Strategien gleichmäßig voranzutreiben, um den

größtmöglichen Nutzen für die nachhaltige Entwicklung zu erzielen.

Die **Effizienz-Strategie** bedient sich bei der wirtschaftlichen Idee des Minimalprinzips. Nach diesem Wirtschaftskonzept soll mit dem geringsten Einsatz der größtmögliche Produktions-Output erreicht werden. Bezogen auf eine nachhaltige Entwicklung sollen dementsprechend die mit der Produktion einhergehenden Umweltschäden minimiert werden. Durch die Effizienzstrategie wird ein gleichbleibender oder sinkender Schadstoffausstoß bei gleichzeitig steigender Wirtschaftsleistung angestrebt, wie Ernst Ulrich von Weizsäcker in seinem Buch „Faktor 4“ beschreibt (vgl. Weizsäcker 1995). Die Effizienzstrategie geht von dem Mythos aus, dass technischer Fortschritt allein zu einer nachhaltigen Entwicklung führt.

Die **Konsistenz-Strategie** geht im Gegensatz zur Effizienz-Strategie nicht auf die Quantität der Produktion ein, sondern zielt im Wesentlichen darauf, stoffliche Substitution zu erreichen. Am Beispiel des Energiebereichs strebt diese Strategie die Substitution von herkömmlichen Energieträgern durch Solar- und Windenergie an (vgl. Grunwald 2006: S. 75ff).

Eine weitere Strategie, die **Suffizienz-Strategie**, greift die philosophische Frage auf, wie viel genug ist. Damit wird der fortwährend steigende Konsumbedarf der Individuen kritisiert, da eine Begrenzung der Bedürfnisse und folglich eine Verringerung der Umweltbelastung nicht in Sicht sind. Mit der Suffizienz-Strategie – mit der Minimierung der Konsums - könnten drastische Umweltprobleme reduziert werden.

Bedeutung einer nachhaltigen Entwicklung

Die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung geht aus den

sozialen und ökologischen Problemen sowie den aktuellen politischen Diskursen hervor. Der Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung kann nur, wie deutlich wurde, unter Einbeziehung aller Dimensionen und aller Handlungsstrategien sowie unter Beteiligung einer Kultur von unten realisiert werden. Aktuell wird der integrative Ansatz, der auch die kulturelle Dimension miteinbezieht, als Ansatzpunkt angesehen, eine nachhaltige Transformation der Industriegesellschaft umzusetzen.

Künstlerische Zugänge und kulturelle Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

(Tinka Greve)

Veränderung ist erforderlich

„Wir machen doch die Welt eigentlich aus.“^[9] (Stoltenberg et al. 2007: S. 32).

Um für eine nachhaltige Entwicklung zu sensibilisieren und die Relevanz von einer nachhaltigen Ressourcennutzung zu verdeutlichen, sind Bildungsprozesse unverzichtbar. Für eine nachhaltige Entwicklung muss ein Bewusstseinswandel dahingehend stattfinden, dass eine möglichst breite Bevölkerungsgruppe die Relevanz individueller Mitverantwortung und Mitgestaltung einer nachhaltigen Zukunft erkennt und wahrnimmt.

„Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist die Antwort auf Probleme des globalen Wandels, die grundlegende Änderungen in Lebens- und Wirtschaftsweise erfordern und Gegenwart und Zukunft jedes Einzelnen [und jeder Einzelnen] maßgeblich bestimmen. Unter diesem Anspruch sind Bildungsprozesse für jede Altersgruppe und jeden Bildungsbereich daran zu orientieren“ (Stoltenberg et al. 2007: S. 10).

Wie jedoch sollte Bildung und Sensibilisierung für eine nachhaltige Entwicklung geschehen? Kann dies über Frontalunterricht in der Schule passieren, über Vorlesungen in der Universität, über die Rezeption von Infotainment und Wissensdokumentationen oder braucht Bildung für nachhaltige Entwicklung einen neuen Rahmen und andere Formate?^[10] In unseren Schulen lernen Kinder und Jugendliche etwa im Biologieunterricht die Biodiversität und Auswirkungen der

Globalisierung kennen. Dabei wird jedoch sowohl in der Schule als auch später in der Hochschule eine entscheidende Komponente vernachlässigt: Lernen ist eine ganzkörperliche Erfahrung und nie nur die Aneignung von Wissen: „Bildungsprozesse sind immer leibgebunden und sinnes- bzw. wahrnehmungsbasiert“ (Reinwand 2012: S. 96). Dem Gehirnforscher Gerald Hüther zufolge ist Lernen mit Emotionen verknüpft; demnach werden Informationen im Gehirn erst dann gespeichert, wenn das Gelernte den Menschen auch berührt:

„Wir können nur dann etwas lernen, wenn die sogenannten emotionalen Zentren im Gehirn aktiviert werden. Diese Zentren schütten neuroplastische Botenstoffe aus, sodass Gelerntes auch im Gehirn verankert werden kann. Das heißt, es muss in jeder Lernsituation, wenn sie erfolgreich sein soll, eine emotionale Aktivierung stattfinden. Die schönste Aktivierung, die wir kennen, heißt ‚Begeisterung‘“ (Interview mit Gerald Hüther in: *Televizion*: 2010).

Unterstützt wird diese Annahme auch von dem Psychiater und Autor Luc Ciompi, der die Ansicht vertritt, dass Affekte und Handlungen unser Denken beeinflussen und Logiken bestimmen. Emotionen wirken demnach wie eine „Schleuse, Motor oder Leim [auf] das Gedächtnis“ (Ciompi 2003: S.65). Das bedeutet, dass erst durch aktive Handlungen – und das Verknüpfen dieser mit Emotionen – Inhalte im Gehirn verankert werden. Bildung benötigt somit weitere Zugänge als rein kognitiv-reflexive. Es geht um eine Bildung, die es schafft, Menschen für etwas zu interessieren und zu etwas zu bewegen; eine Bildung, bei der die Lernenden keine passive Rolle einnehmen, sondern sich das Wissen durch eigenes Erleben und Erfahren selbst aneignen.^[11]

„Bildung nimmt eine Schlüsselrolle ein, um unsere Gesellschaft zukunftsfähig zu gestalten. Nur so sind wir den Herausforderungen der globalisierten Welt gewachsen. Die Bedeutung kultureller Bildung für [...] Nachhaltigkeit wird dabei noch häufig unterschätzt“ (Hartmann/Mercator Stiftung 2011: S.32).^[12]

Ein Ansatzpunkt für Bildungsprozesse, die das Erlernen von verschiedenen Wissensformen mit Handlungen und Emotionen verknüpfen, ist die kulturelle Bildung. Kulturelle Bildung bezieht sich auf „das gesamte Feld in der Schnittmenge von Kultur und Bildung, [...] einerseits den subjektiven Bildungsprozess jedes [und jeder] Einzelnen wie auch die Strukturen eines Bildungsfeldes“ (Bockhorst et al. 2012: S. 22). Bei kultureller Bildung geht es somit um wesentlich mehr als um die reine Ausbildung der musischen und kreativen Fähigkeiten. Mollenhauer spricht in diesem Zusammenhang von einer „ästhetischen Alphabetisierung“ im Sinne derjenigen Fähigkeit, die im Medium ästhetischer Ereignisse dechiffrierten Informationen lesen zu können (Mollenhauer 1990: S. 485, zit. in Weitzel 2012c: 58). „Das Erlebnis ästhetischer Erfahrungen stellt (...) ein Grundprinzip Kultureller Bildung dar, denn es ermöglicht eine Differenzenerfahrung, [...] einen Perspektivwechsel“ (Reinwand 2012: S. 96). Künstlerische und kulturpädagogische Prozesse ermöglichen den Erwerb zentraler Schlüsselkompetenzen in den Bereichen der Selbstkompetenzen (wie z.B. Eigeninitiative), der Sozialkompetenzen (wie z.B. Teamfähigkeit) und der Methodenkompetenzen (wie z.B. Reflexionsfähigkeit) (vgl. Wenzlik 2012: S. 147). Bei einem ästhetischen Prozess – z. B. beim Theaterspielen, Musizieren, Tanzen oder Zeichnen – steht nicht der alleinige Erwerb von spezifischen Fertigkeiten und themengebundenem Wissen im Vordergrund, vielmehr regt diese „Bildung in und durch Künste“ den Menschen dazu an, seine Selbst- und Weltwahrnehmung,

seine Urteilskraft und Handlungsfähigkeit, seine Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit zu stärken und einen für sich selbst sinnhaften Lebensentwurf zu gestalten (vgl. Bockhorst 2012: S. 135). Mehr noch: Kulturelle Bildung versucht, dahingehend zu wirken, „dass sich der Mensch als gebildetes und reflexiv handelndes Subjekt nicht nur für sein eigenes Glück interessiert, sondern auch für das Wohlergehen und Glück des Anderen“ (Bockhorst 2012: S. 135). Dabei geht es auch darum, „in die Verhältnisse, in die Strukturen der ‚Welt um uns herum‘ einzugreifen, wenn es nötig erscheint“ (Schmid 1999: S.54). Die Sensibilisierung für eine nachhaltige Entwicklung durch kulturelle Bildung wird aktuell verstärkt diskutiert. Kaum eine „kultur- oder bildungspolitische Debatte kommt in den letzten Jahren ohne den Verweise auf kulturelle Bildung aus“ (Taube, 2012: S. 19).

Bildung umdenken

Bildung, verstanden nach Hans-Christoph Koller, beschreibt einen transformatorischen Selbst- und Weltaneignungsprozess (vgl. Koller 2012: S. 15-17). Bildungsprozesse sind demnach Lernprozesse höherer Ordnung, bei denen es nicht nur um die Aneignung bloßen Wissens geht, sondern sich vielmehr der Modus der Informationsverarbeitung grundlegend verändert (vgl. Koller 2012: S. 15). Dies umfasst eine empirische Perspektive des Lernens, was bedeutet, dass Lernen nicht lediglich auf theoretischer Ebene stattfindet, sondern immer zugleich einen aktiven Charakter besitzt, bei dem die Lernenden niemals passiv bleiben. Nach Alexander von Humboldt finden diese Prozesse hauptsächlich dann statt, wenn neue Sprachen erlernt werden, da sich dadurch eine neue Weltsicht eröffnet (vgl. Koller 2012: S.12f.). Bildungsprozesse bestehen nach Koller darin, dass Menschen durch die Konfrontation mit bisher unbekanntem

Problemlagen „neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen“ (Koller 2012: S.16). Ein Anlass für solche Bildungsprozesse ist dann gegeben, wenn Krisensituationen auftreten, die mit der bereits vorhandenen Problemlösungsstrategie nicht mehr bewältigt werden können, d.h. das aktuelle Weltbild reicht für die Bewältigung der Krise nicht aus. Somit entsteht die Notwendigkeit der Aneignung einer neuen Welt- und Selbstsicht, um die Situation bewältigen zu können (vgl. Koller 2012: S.18). Nach diesen Überlegungen sind transformatorische Bildungsprozesse für die Sensibilisierung für eine nachhaltige Entwicklung unverzichtbar. Wir befinden uns in einer so komplexen Problemlage, dass unser bisheriges Weltbild, unsere Skripte und Handlungsschemata für deren Bewältigung nicht ausreichen. Die Anforderungen zur Lösung betreffen sowohl die ökologischen als auch die ökonomischen, kulturellen und sozialen Aspekte der Nachhaltigkeit (vgl. Kap. 1.1). In allen Bereichen stehen wir vor Aufgaben, für die wir unser Denken, unser Handeln, unser „gesamte[s] Verhältnis [...] zur Welt und zu [uns] selber“ (Koller 2012: S. 18) verändern müssen. Gerade bezüglich der Sensibilisierung für eine nachhaltige Entwicklung ist es entscheidend, dass wir ein anderes Verhältnis zu uns selbst und zur Welt bekommen, um wahrzunehmen, wo wir privat und gesellschaftlich ansetzen müssen, um eine Veränderung anzustoßen.

Kulturelle Bildung für eine nachhaltige Entwicklung?

Fachtagungen und Publikationen u.a. der Kulturpolitischen Gesellschaft, der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung sowie des Deutschen Kulturrates weisen seit Mitte der 2000er-Jahre verstärkt auf die Potenziale künstlerischer Strategien und kultureller Bildung für die Sensibilisierung für einer nachhaltige

Entwicklung hin (vgl. exemplarisch Sammelbände von Leicht/Plum 2007 und Taube 2012 sowie die Einzelbeiträge Fuchs 2008, Donath/Fischer 2012, Haan, de 2013, Fischer 2013).

Anhand künstlerischer Zugänge und kultureller Bildung soll der Rahmen, in dem unser Denken stattfindet, gesprengt und erweitert werden. Kulturelle Bildung fordert den Menschen dazu auf, sich selbst sowie die gesellschaftliche und politische Situation zu hinterfragen und die gegenwärtige Welt sowie auch die Zukunft kreativ mitzugestalten.

Zielsetzungen und didaktische Prinzipien

Die didaktischen Prinzipien und Lernziele Kultureller Bildung weisen Parallelen zu denen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf (vgl. Fischer 2012: S. 7, Fischer 2013).^[13] Eine Zielsetzung der nachhaltigen Bildung ist, sich aktiv und verantwortungsbewusst an der Gestaltung einer zukunftsfähigen Weltgemeinschaft zu beteiligen und dabei die Interessen der gegenwärtigen Generationen zu sichern, ohne jedoch die Chancen für zukünftige Generationen zu verringern (vgl. Fischer 2012: S. 6). Als Hauptziel der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nennen die Autoren De Haan und Seitz den Erwerb von *Gestaltungskompetenz*, welche die Fähigkeit beinhaltet, über „Fertigkeiten und Wissen zu verfügen, die Veränderungen im Bereich des ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich machen“ (Haan, de/Seitz 2001: S. 60). *Gestaltungskompetenz* beinhaltet Kreativität, Phantasie und Vorstellungsvermögen, wodurch sie einen entscheidenden Beitrag für den Erwerb der Schlüsselkompetenzen von Kultureller Bildung leisten kann (vgl. Haan, de/Seitz 2001: S. 63), insbesondere im Hinblick auf Sozial-, Selbst und Methodenkompetenzen (vgl. Wenzlik 2012: S. 147).^[14] So besitzt „das

Konzept der Gestaltungskompetenz in der Bildung für nachhaltige Entwicklung [...] eine große Nähe zur Kulturellen Bildung: etwas selber machen, kreativ und innovativ tätig sein“ (Haan, de 2012: S. 41).

Im Bereich der kulturellen Kinder- und Jugendbildung in Deutschland findet sich mit der Konzeption des 'Kompetenznachweises Kultur' ein seit 2004 erfolgreich angewandtes Verfahren, das zum Ziel hat, dass Kinder und Jugendliche durch praktisch-künstlerische und aktive Prozesse lernen, Gefahren und Risiken zu erkennen, vorausschauend und interdisziplinär zu denken, analytische Fähigkeiten zu entwickeln und neue Perspektiven kennenzulernen (vgl. exemplarisch Timmerberg/ Schorn 2009). Diese Kompetenzen spielen ebenso im Diskurs und in der Praxis der Bildung für nachhaltige Entwicklung eine zentrale Rolle (vgl. Geier et al. 2012: S. 44). Sowohl Bildung für Nachhaltigkeit als auch Kulturelle Bildung bemühen sich um Ganzheitlichkeit. Dabei geht es sowohl um die Erschließung eines Themas durch einen interdisziplinären Ansatz (vgl. Haan, de/Seitz 2001: S. 65) als auch um die Beschäftigung mit einem Thema nicht nur auf kognitiver, sondern ebenso auf affektiv-emotionaler Ebene (vgl. Braun/Schorn 2012: S. 131). Diese Parallelen sprechen für eine zunehmende Verschränkung der Praxisfelder.

Anwendungsbeispiele

In der Praxis realisieren erste Einrichtungen, Künstler_innen und Pädagog_innen kulturelle Bildungsprojekte für eine nachhaltige Entwicklung, wie zum Beispiel das Projekt „Global total – die Welt in deinen Händen“, bei dem sich 40 Teilnehmer_innen innerhalb eines interdisziplinären, umwelt- und entwicklungspolitischen Theaterstückes mit dem Herstellungsprozess eines T-Shirts und der damit

verbundenen Ressourcennutzung auseinandersetzen (vgl. Kowollik et al. 2012: S. 16). Weitere Projektbeispiele finden sich in der BKJ-Veröffentlichung „Kulturelle Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Reflexionen. Argumente. Impulse“ (Taube 2012), im kürzlich online gegangenen BKJ-Portal „Künste bilden Umwelten“ (<http://www.bkj.de/arbeitsfelder-der-bkj/nachhaltige-Entwicklung/>) sowie im Dossier Kulturelle Bildung der Bundeszentrale für politische Bildung.^[15] Auch die Website des Projekts „Überlebenskunst Schule“, bei dem 14 Schulprojekte unter Mitwirkung von Künstler_innen und unter Beteiligung der Freien Universität Berlin, der Kulturstiftung des Bundes und des Hauses der Kulturen der Welt realisiert wurden, zeigt praktische Zugänge zum Feld Kunst und Nachhaltigkeit.^[16]

Potenziale

Kulturelle Bildungspraxis erweitert durch kreative Gestaltungs-, Wahrnehmungs- und Auseinandersetzungsprozesse die kognitiven Zugänge zum Thema Nachhaltigkeit (vgl. Fischer 2012: S. 7-9). Durch neue Methoden kann, so die Heinrich-Böll-Stiftung, die sich für eine „Politik der Zukunft“ einsetzt, Veränderung geschaffen werden: „[Künstlerinnen und] Künstler sind dabei besonders wichtige Akteur_innen]. Sie sind Vorreiter_innen] in einer dringend benötigten Transformation hin zu Kulturen der Nachhaltigkeit“ (Löschmann 2012: S.7). Wie diese Verschränkung gelingen kann, wird auch auf Konferenzen wie der *Radius of Art – kreative Politisierung des öffentlichen Raumes/kulturelle Potenziale für soziale Transformation*“, veranstaltet unter anderem von der Heinrich-Böll-Stiftung, diskutiert: „Wir brauchen die intuitive und transformative Kraft der Kunst, um diese neuen Wege zu erkunden und um das, was sie bereithalten, zu voller Blüte zu bringen“ (Löschmann 2012: S.7).

Kunst als Tun

„Kunst ist ja nicht dazu da, dass man Erkenntnisse auf direktem Wege gewinnt, sondern vertiefte Erkenntnisse über das Erleben herstellt. Es muss mehr passieren als nur logisch verständliche Dinge“ (Beuys 1985).

Der Begriff *Kunst als Tun* wurde von dem deutschen Künstler Joseph Beuys (1921-1986) etabliert. Demnach ist der Charakter der Kunst kein rein ästhetischer, sondern gesellschaftsverändernd und politisch (vgl. Beuys 1985, siehe auch Weitzel 2012a: S. 151ff.). Es handelt sich dabei nicht um eine Theorie, sondern um eine „Vorgehensweise“ (Thönges-Stringaris 1989: S. 11). Kunst ist nicht als formal gegenständlich zu verstehen, sondern als „soziale Kunst“; ihr Ziel ist die Umgestaltung des Sozialkörpers (Heidt 1989: S. 36f). Da Beuys den Menschen als potenziell kreativ und produzierend versteht (vgl. Beuys 1985), bezieht sich dieser Prozess grundlegend auf Handlungen, zu denen bereits Denkprozesse zählen (vgl. FIU – Kassel 1989: S. 7-8). Dies macht den Menschen selbst zum Künstler; so birgt Kunst, wenn Kunst als Tun begriffen wird, Veränderungspotenzial. Sie bietet einen Prozess des Lernens, der dem Menschen durch Zufälle oder Unfälle zu einer ungeahnten Erweiterung des Horizonts verhelfen kann. Dieser Prozess, der mit dem Begriff „Serendipity“ beschrieben werden kann, gilt als richtungsweisende Kraft für einen globalen Bewusstseinswandel (Kagan 2012: S. 45-49).

Erfahrungsprozesse im Sinne einer *Kunst als Tun* beschreibt Sacha Kagan, Mitgründer des internationalen Kunst- und Nachhaltigkeitsnetzwerks Cultura21, als *Imaginieren, Loslassen, Experimentieren und Ermächtigen* (Kagan 2012: S. 40).^[17] Durch *Imagination* können Wirklichkeitsalternativen in Bildern dargestellt und

erfahren werden, sodass diese eine Präsenz im Leben der am Wandlungsprozess teilnehmenden Personen erhalten können. *Loslassen* ermöglicht es den Teilnehmenden des Prozesses, von eingefahrener Routine und Gewohnheit abzurücken und unterdrückte Wahrheiten wieder zu aktivieren.^[18] Durch *Experimentieren* kann sich einem Thema oder einem Problem spielerisch genähert werden, und es entsteht ein Raum, in dem es erlaubt ist, Fehler zu machen. Die Teilnehmer_innen werden *ermächtigt*, Agent_innen des Wandels in der Gesellschaft zu werden (vgl. Kagan 2012: S. 40). Kunst als Praxis lässt die Notwendigkeit von Veränderungen nicht nur theoretisch reflektieren, sondern erleben und erfahren. Wird im Bereich der nachhaltigen Entwicklung bisher zumeist versucht, Probleme linear zu lösen, also über das Formulieren einer Vision, die Benennung der Probleme, die Entwicklung von Alternativen bis hin zum Finden eines gemeinsamen Konsenses, bietet künstlerisches Handeln die Möglichkeit, Probleme nicht theoretisch-linear, sondern spielerisch-aktiv zu ergründen (vgl. Kagan 2012: S. 39).^[19] Szenisches Forschen kann solche Erfahrungsprozesse im Sinne einer Kunst als Tun ermöglichen. Im folgenden Kapitel 1.3 werden die Verfahren und Techniken des Forschungstheaters reflektiert und im zweiten Teil des E-Books in der Anwendung gezeigt.

Szenische Forschungsverfahren

(Ronja Büscher, Caroline von Estorff)

Begriffliche Annäherung und Entstehungskontext szenischen Forschens

Im folgenden Kapitel wird das aktuelle Verständnis szenischen Forschens sowie der Entstehungskontext und die Basisverfahren Augusto Boals vorgestellt. Während die Genese des Begriffs szenischen Forschens in der Habitusforschung im Hochschulkontext liegt, basiert die Methodik auf dem *Theater der Unterdrückten* (vgl. Weitzel 2013: S. 1).

„Szenisches Forschen wird [...], verstanden als ein bestimmter Reflexions- und Gestaltungsmodus, der über eine forschende Arbeitshaltung wirksam wird, den Tätigkeitsvollzug betont und als Oberbegriff für eine Handvoll strukturierter, szenischer Verfahren steht, die zur Analyse sowie zur Gestaltung alltäglicher, biographischer und institutioneller Erfahrungs- und Lebenskontexte dienen (Prinzip der Kontextualität). Dies geschieht entlang generativer Themen, Anliegen und Fragen der Forschenden, d.h. entlang selbst bestimmter, als relevant empfundener Inhalte (Prinzip der Existentialität).“ (Weitzel 2013: S. 1)

Weitzel fasst diese Prinzipien unter dem Leitgedanken der existenziellen Bildung zusammen (ausführlich vgl. Weitzel 2012a). Sie setzt die szenischen Verfahren als „Erkenntnis- und Reflexionswerkzeuge“ für interessengeleitete Kontextreflexionen der Lebens- und Erfahrungswelt ein (Weitzel 2012c: S.58). Entscheidend dabei sind nicht künstlerisch-darstellerische Kompetenzen oder wissenschaftliches Vorwissen, sondern das Interesse an Forschung zu

wecken, gemeinsam zu reflektieren und sich so neue Perspektiven und Wege der Wissenschaft zu erarbeiten (vgl. Weitzel 2012b: S. 266f).

Entstanden sind die Basisverfahren in den 1960er-Jahren. Der brasilianische Theaterwissenschaftler und -pädagoge Augusto Boal entwickelte das *Theater der Unterdrückten* (Boal 2013, deutsche Erstausgabe 1979)^[20] um sozial, kulturell und politisch benachteiligten Bevölkerungsgruppen die Möglichkeit zur Partizipation, Kritik und Aufklärung zu bieten (zur damaligen gesellschaftlichen Situation Brasiliens, vgl. Zoller 2000: 215-217). Die Theaterverfahren sollten ihnen helfen, ihre Rolle in der Gesellschaft Brasiliens zu reflektieren und daraus die Notwendigkeit des Handelns zu erkennen (vgl. Boal 1990: S.17-19, S.28-30).

„Theater ist für das Volk, wenn es die Welt aus der Perspektive des Volkes sieht, das heißt, in unaufhörlichen Wandel begriffen, mit allen Widersprüchen und der Bewegung dieser Widersprüche, wenn es die Wege zur Befreiung der Menschen zeigt. Diese Perspektive macht deutlich, dass Menschen, die durch Arbeit, Gewohnheiten, Traditionen versklavt wurden, ihre Situation ändern können. Alles befindet sich in Veränderung. Diese Veränderung gilt es voranzutreiben.“ (Boal 1990: S.17)

Zentral und neu an Boals Idee war, die traditionellen Rollen von Schauspieler_innen und Zuschauer_innen im Theater, also von aktiver und passiver Haltung, aufzulösen und alle Beteiligten am Entstehungs- und Darstellungsprozess eines Stückes teilhaben zu lassen (vgl. Boal 1990: S.51-52).^[21] In einem solchen aktivierenden Setting werden die Zuschauenden nicht vor ein inhaltlich vollendetes ‚Werk‘ gestellt, sondern zur Mitgestaltung eingeladen. Boal lehnt die Bezeichnung Zuschauer_in vollkommen ab (vgl. Boal 1990: S. 66). Unter Theater versteht Boal eine Kommunikationsform, für die zunächst die

Bewusstwerdung des Körpers und dessen nonverbale, kommunikative Möglichkeiten wichtig sind. Dies kann auch das Verständnis für die Anliegen und die Situation anderer erleichtern (vgl. Boal 1990: S. 47-49). So können nach Boal innere, fiktive Konstrukte veranschaulicht werden, die sich mit Worten nicht fassen lassen (vgl. Boal 1990: S.55). Boal macht hier auf die Grenzen der Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache aufmerksam: „In der gesprochenen Sprache ist jedes Wort mit einer allgemeinen Denotation und gleichzeitig mit einer individuellen Konnotation besetzt“ (Boal 1990: S.55). Körperliche Präsenz und Kommunikation stehen im Mittelpunkt, dies gilt besonders im Verfahren des Statuentheaters (vgl. Boal 1990: S. 53-56). In Bildungskontexten kann so ein „aktivierendes Lernarrangement mit leiblichen Erfahrungsmöglichkeiten“ geschaffen werden (Weitzel 2012a: S. 216).

Zwischen den Verfahren des Forum- und Statuentheaters lassen sich Parallelen zu dem Vorgehen in den Sozialwissenschaften feststellen:

„Die performative Handlungsdiskussion nach dem Verfahren Forumtheater ist mit einer Versuchsanordnung vergleichbar, da ebenfalls Prozesse der Recherche, der Datenerhebung und Auswertung sowie der Darstellung vollzogen werden. Inszenierte Bilder und Skulpturen können Fälle rekonstruieren, wie in der qualitativen Sozialforschung üblich“ (Weitzel 2012a: S. 214).

Demnach können in szenischen Settings sozialwissenschaftliche Kompetenzen erworben werden und es entsteht die Möglichkeit, szenische Verfahren sozial- und geisteswissenschaftlicher Fächer produktiv zu integrieren (vgl. Weitzel 2012a: S. 211-214/vgl. Weitzel 2012b: S. 269).

Szenische Forschungsverfahren

Es folgt eine Kurzbeschreibung der szenischen Forschungsverfahren

inszenierte Bilder und Skulpturen, szenische Medien-Analyse und performative Handlungsdiskussion mit Überlegungen zu den Zielen, Techniken, dem Medieneinsatz und dem Interaktionsgrad der jeweiligen Verfahren sowie Hinweisen zu vertiefender Literatur (vgl. Tab. 1). Im zweiten Kapitel des E-Books finden sich die szenischen Forschungsergebnisse, die hier bereits den Verfahren zugeordnet sind. Dadurch kann die Umsetzung szenischen Forschens – insbesondere auch für methodisch Interessierte – anhand von Beispielen reflektiert werden.

	Inszenierte Bilder und Skulpturen	Szenische Medien-Analyse	Performative Handlungsdiskussion
Basisverfahren	Statuentheater	Zeitungstheater	Forumtheater
Kurzbeschreibung	Durch die Anordnung von Personen bzw. Gegenständen entstehen Bilder zu Konstellationen, Konflikten, Anliegen	Ent- bzw. verfremdetes Vortragen eines oder mehrerer Zeitungsartikel (bzw. allgemeiner: von Gedrucktem)	Darstellung eines Konflikts, Problems, Anliegens in einer Theaterszene im Umfang von ca. drei bis fünf Minuten
Ziele	Sichtbarmachung von Konflikten und Perspektivenvielfalt, Veränderungsansätzen	Kritische Reflexion medialer Berichterstattung und Modi alltäglicher Diskurse (vgl. Weitzel ²)	Erarbeitung, Erprobung vielfältiger Lösungsansätze und Handlungsoptionen (vgl. Boal ³)
Techniken	leibliche Positionierung und Anordnung der Teilnehmenden; Verlangsamung Freeze	Kombination, Variation & erfinderische Praxis mit elf Basistechniken (siehe Tabelle 2)	Joker_in Freeze Wiederholung Improvisation Widerstand Rollenwissen Interaktivität

	innerer Dialog Ist- und Wunschzustand Animation Verdichtung (vgl. Weitzel ³)		(vgl. Wrentschur)
Modi	Bild, Bilderfolge	Bild, Szene	Szene, Improvisation
Medien	-	Alles Gedruckte: Zeitungen, Zeitschriften, Nachrichten, Internetquellen, Broschüren etc.	-
Interaktion & Partizipation: Rolle des Publikums	Rezipient_in mit unmittelbarer Interaktionsmöglichkeit: - Abrufen des inneren Dialogs (vgl. Weitzel ³) - Veränderung der Statuen von einem Real- in ein Idealbild (vgl. Boal ²) - Mitteilung von Assoziationen zu den Konstellationen (vgl. Weitzel ³)	Rezipient, Rezipientin	Partizipation bei vielfältiger Lösungssuche: aktive Mitgestaltung durch Schauspielen und Veränderung des Szenenablaufs, spielerisches Eingreifen; Zuschauerspieler_in , (Differenzierung zwischen Zuschauer_in und Schauspieler_in ist aufgehoben, vgl. Weitzel ¹);
Vertiefungs- lektüre / Quellen	Boal 1990: S. 28-34 ¹ , S. 53-56 & 71-73 ² , S.56-58 & 82-98 ³ . Eggers et al. 1991: S. 84-93. Günther 2003: S. 295- 297. Hahn 2003: S. 356-357. Neuroth 1994: S. 38 ¹ , S.38-40 ² , S. 40-41 ³ . Pipel 1991: S.116-133. Rupring 1991: S.64-74. Schmidt 1991: S.94-107. Weitzel 2012a: S.190-194 ¹ , S. 194-195 ² , S. 199 – 201 ³ . Wrentschur 2003: S. 108-110.		
Beispiele	Generationen-	Todschickes aus	Der WG-Abend

E-Book	konflikt	der Modewelt	
	Der lange Weg der Ananas	Utopie21	
	Klimaflüchtling		

Abbildung 2: Szenische Forschungsverfahren.

Wie die Verfahren konkret angewendet werden, wird im Folgenden mit einer typisierten Ablaufbeschreibung und Ausführungen zu den Techniken erläutert.

Inszenierte Bilder und Skulpturen

Durch inszenierte Bilder und Skulpturen können Sichtweisen – auch auf konfliktäre Spannungsfelder – gezeigt werden. Die entstandenen Konstellationen wirken assoziativ und können szenisch diskutiert, d.h. verändert werden. Dieses Vorgehen orientiert sich technisch an Boals Übung *Vom Real- zum Idealbild* (vgl. Boal 1990: S.71): Zuerst generieren die Forschenden eine Vorstellung von der Ist-Situation in einem Standbild, kreieren dann ein Idealbild und entwickeln anschließend Übergangsbilder, die Schritte zur Überwindung der vorhandenen Diskrepanz darstellen. Die szenische Darstellung erfolgt durch minimale Bewegung der Statuen (vgl. Günther 2003: S. 296). Nach Weitzel wirken die Statuen durch „Präsenz, Atmosphäre, Entschleunigung und Stille sowie durch Perspektive und Empathie, dann erst über Sprache (...). Indem das Tempo der Bewegung entfällt bzw. stark reduziert ist, zeigen sich Nuancen, Schattierungen werden sichtbar.“ (Weitzel 2012a: 199).

Szenische Medienanalyse

Die szenische Medienanalyse rekonstruiert und reflektiert Fragmente medialer Diskurse (vgl. Weitzel 2012a: S. 194). Basisverfahren ist das

Zeitungstheater, welches in den 1960er-Jahren in Brasilien entstand (vgl. Boal 1990: S.29f.). Presseberichte, aber auch Werbetexte etc., werden auf versteckte, manipulative Inhalte und Darstellungsformen untersucht. So zielt das Verfahren auch auf die „politische Aufklärung“ (Hahn 2003: S. 356). Die szenische Medienanalyse ist insofern ein frühes Format der Medienerziehung. Die elf Lesetechniken (siehe Tabelle 2) können kombiniert und variiert werden.

Technik	Erläuterung	Beispiele
Einfaches Lesen	Unkommentiertes Lesen einer Zeitungsmeldung ohne Berücksichtigung des Kontextes	Wenn z.B. die Kosten für einen Panzer einfach vorgelesen werden, kann die Meldung (etwa: ‚Hunderttausende Euro für Rüstung!‘) klarer werden“ (Hahn 2003: S.356).
Vervollständigendes Lesen	Ergänzen des Textes um wichtige, verständnisfördernde Informationen	„Wenn bei einem Artikel für die Aktion ‚Brot für die Welt‘ hinzugefügt wird, dass es immer mehr Millionäre gibt, wird eine erweiterte politische Dimension der Problematik aufgezeigt“ (Hahn 2003: S.356).
Gekoppeltes Lesen	Vorlesen zweier, sich widersprechender Nachrichten; zusammen ergeben diese einen neuen Sinn	„Wegen der alarmierend hohen Kindersterblichkeit wurde die Provinz San Juan zum Notstandsgebiet erklärt. [...]Diese Nachricht wurde gekoppelt mit einer Reportage über eine Schauspielerin, die im Fernsehen für Delikatessen warb“ (Boal 1990: S.31).
Rhythmisches Lesen	Rhythmisiertes Lesen	„Im Samba-, Tango-,

		Walzer-, oder Marschrhythmus vorgetragen, erhalten Reden von Politikern plötzlich eine neue Bedeutung“ (Boal 1990: S.32). „Eine Reportage über das Leben von Sozialhilfeempfängern mit der Nationalhymne in Verbindung gebracht [...] [kann] unterschiedliche Reaktionen hervorrufen“ (Hahn 2003: S.356).
Untermaltes Lesen	Wiederkehrende Phrasen untermalen den Artikel	„Man kann z.B. die Arbeitslosenzahlen in den neuen Bundesländern und den Ausspruch ‚blühende Landschaften‘ miteinander in Verbindung bringen“ (Hahn 2003: S.356).
Pantomimisches Lesen	Pantomimische Darstellung eines Textes	„Ein Schauspieler verliert die Rede eines Wirtschaftsministers über den Ernst der Lage und sitzt dabei an einem reich gedeckten Tisch. [...] Der Ernst der Lage gilt für das Volk, nicht für den Wirtschaftsminister“ (Boal 1990: S. 32-33).
Improvisierendes Lesen	Variante des Pantomimischen Lesens, verschiedene Darstellungsweisen können angewendet werden	„Sowohl ‚illusionistische‘ Darstellung als auch emotionsloses Vorführen von Handlungen, Gesten usw. können sehr wirkungsvoll sein“ (Boal 1990: S. 33).
Historisches Lesen	Vergleichendes Lesen eines historischen und eines aktuellen Textes	„Man kann z.B. die Gewinne der Firmen, die während des deutschen

	mit dem gleichen Gegenstand	Faschismus Zwangsarbeiter einsetzen, in Verbindung mit der kläglichen Entschädigung der ehemaligen Zwangsarbeiter bringen“ (Hahn 2003: S.356).
Konkretisierendes Lesen	Szenische oder grafische Darstellung von Ausdrücken, die im heutigen Sprachgebrauch an Aussagekraft verloren haben	„[...] etwa: ‚Zweidrittel-Gesellschaft, Arbeitslosigkeit, Globalisierung [...]‘“ (Hahn 2003: S.356).
Pointiertes Lesen	Vorlesen in einem bestimmten Stil oder Kommentieren eines Textes	„So kann der Bericht eines Kriegseinsatzes deutscher Bundeswehrsoldaten, als Kochrezept vorgelesen, Verwirrung stiften“ (Hahn 2003: S.356).
Kontext Lesen	Ergänzung fehlenden, sozialen Kontextes	„ [Im] argentinischen Fernsehen [...] [wird] z.B. ein Arzt, der eine Fehldiagnose gestellt hat, als Mörder eines Kindes aus dem Elendsviertel denunziert [...]. In kurzen szenischen Darstellungen werden Informationen nachgeliefert: über die Lebensbedingungen in den Slums, [...] über die Arbeitsüberlastung eines Arztes, [...] wobei er die Armen meist noch kostenlos behandelt“ (Boal 1990: S. 34).

Abbildung 3: Techniken der szenischen Medienanalyse.

Performative Handlungsdiskussion

Bei einer performativen Handlungsdiskussion geht es darum, die „Grenzlinie zwischen fixierter Konstitution und dynamischer Modifikation auszuloten bzw. den Grenzbereich zu vermessen“ (Weitzel 2012a: S. 190), es geht also um das Ausloten von Handlungsspielräumen. Das Basisverfahren ist das Boal'sche Forumtheater, es gibt keine Bühne, keine Textvorlage. Die Forschenden bringen ihre Themen in Szenen und vor das Publikum. Die Szene, auch als „Anti-Modell“ bezeichnet (vgl. Wrentschur 2003: S. 108), enthält das Scheitern des Protagonisten in einer herausfordernden Situation. In der anschließenden Forumphase wird die Szene erneut gespielt, dabei können die Zuschauenden durch Stopp-Rufe eingreifen. Protagonisten werden ersetzt und Lösungsvorschläge praktisch – also vorspielend – unterbreitet und anschließend reflektiert (vgl. Wrentschur 2003: S. 108). Die performative Handlungsdiskussion ermöglicht durch das „wiederkehrende Abspulen der Szene“ eine genaue Konfliktanalyse und deren „vollzugsorientierte Diskussion“ (Weitzel 2012a: S. 191). Sie zielt darauf, eine Vielzahl von Lösungsmöglichkeiten zu generieren – denn es geht nicht um die eine vermeintliche Best-Practice-Lösung – und ermutigt, diese in Realsituationen anzuwenden (vgl. Boal 1990: S. 58).

Anwendungsmöglichkeiten szenischen Forschens auf das Thema Nachhaltigkeit

Die Basisverfahren szenischen Forschens eignen sich, „ein politisches, soziales und persönliches Thema zu erarbeiten“ (Piepel 1991: S. 125). Sie können gesellschaftliche Anliegen thematisieren, bewusst machen und dadurch die Suche nach neuen Wegen der Konfliktbewältigung

eröffnen. Ziel ist es, mit Boal gedacht, „Handlungsmodelle für die Zukunft“ zu entwickeln (Boal 1990: S. 69). Die Notwendigkeit neuer Handlungsmodelle ist beim Thema Nachhaltige Entwicklung offensichtlich. „Der Begriff Nachhaltigkeit ist im gesellschaftlichen Bewusstsein kaum verankert – und gleichzeitig wird Nachhaltigkeit in der Wirtschaft inflationär verwendet, vermarktet und damit verharmlost“ (Michelsen et al. 2011: S. 29). Der Begriff Nachhaltigkeit bleibt zumeist leer und nicht genau definiert. Nach Michelsen bedarf es für eine nachhaltige Entwicklung einen „gesellschaftlichen Prozess [...] zur Bewusstseinsbildung“ (Michelsen et al. 2011: S. 1). Hierfür sind Informationen und Wissen gleichermaßen erforderlich wie Relevanz-Empfinden. Erst zusammen können sie zu einer Verhaltensanpassung führen. Szenische Forschungsverfahren können zu diesen erforderlichen Bewusstseinsprozessen beitragen und partiell Verhaltensänderungen bewirken, indem diese konkret erspielt, erprobt und diskutiert werden. Die Verfahren eignen sich, wie auch das szenische Lehrforschungsprojekt zeigt, zur Thematisierung, Reflexion und Diskussion von Anliegen einer nachhaltigen Entwicklung, sie liefern „Erkenntnis- und Reflexionswerkzeuge“ und ermutigen zur Partizipation (Weitzel 2012c: 58).

Beispielsweise kann das Verfahren der szenischen Medienanalyse eingesetzt werden, um Sachverhalte kritisch zu hinterfragen, Informationslücken zu schließen oder Missverständnisse aufzudecken. Dies entspricht den ‚aufklärerischen‘ Zielen des Verfahrens (vgl. Schmidt 1991: S. 98, vgl. Boal 1990: S. 29). Das Verfahren *inszenierte Bilder und Skulpturen* kann dafür eingesetzt werden, um Diskrepanzen zwischen Ist- und Wunsch-Situationen sichtbar zu machen und Veränderungen schrittweise zu erproben. Bei der *performativen*

Handlungsdiskussion können Verhaltensänderungen und neue Verhaltensmuster in einem Schutzraum als Grundlage für den Alltagstransfer ausprobiert werden (vgl. Boal 1990: S. 263). Insbesondere die Zukunftsorientierung dieses Verfahrens deckt sich mit den Anliegen der Nachhaltigkeitsdebatte, die einen Fokus auf das Wohlergehen zukünftiger Generationen legt (vgl. Michelsen et al. 2011: S. 13). Szenisches Forschen eröffnet einen Raum, „in dem Menschen rational, logisch, bedacht und politisch reflektieren können“ (Fritz 2011: S. 161). Die Verfahren können helfen, Probleme durch Gestaltungswerkzeuge genauer zu beleuchten und aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Erkenntnis, Reflexion und Gestaltung ist auch in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung nötig, um diese zu fördern und letztendlich zu erzielen. Somit können die Verfahren wie ein Spiegel wirken, „in welchem man eine Realität sehen kann, aber man darf den Spiegel durchdringen, um die Realität auf die Art zu verändern, die man sich wünscht“ (Fritz 2011: S. 161).

Zusammenfassend formuliert kann szenisches Forschen einen Beitrag für eine nachhaltige Entwicklung leisten, indem es

- Problemfelder und Handlungsbedarfe einer nachhaltigen Entwicklung thematisiert und damit sichtbar macht – auch außerhalb einschlägiger Kreise,
- Handlungsoptionen generiert, erprobt und diskutiert,
- Hierarchien und Rollenzuweisungen aufhebt und alle zum Handeln ermächtigt und ermutigt.

Szenisches Forschen stellt hierfür Erkenntnis- und Reflexionswerkzeuge bereit, übt Haltungen ein und ist

- partizipativ,
- praktisch/handlungsorientiert,
- experimentell und
- aktivierend.

2. Szenische Forschungsergebnisse

Einleitung

(Ronja Büscher)

Im Modul „Wissenschaft trägt Verantwortung“ des Leuphana Semesters, in dem Studierende in Peer-Gruppen zum Themenfeld Nachhaltigkeit forschen, stellte sich wiederkehrend die Frage nach Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme. Dabei ging es nicht um endgültige Antworten, sondern um Denkanstöße. Im Projektseminar „Transformatorische Prozesse: Szenische Perspektiven und Praxen der Veränderung“ wurde diese Verantwortung als Potenzial ausgelotet: *Wie kann ich handeln? Welche Gestaltungsspielräume lassen sich auf tun? Wo bestehen Handlungsbedarfe?* Für die Auswahl von Teilaspekten und konkreten Fragestellungen wurden auch die Interessen der Zuschauenden auf der Konferenz antizipiert, damit sich diese „mit dem Spielgeschehen identifizieren“ (Piepel 1991: S. 126) und dann auch bereit sind, sich aktiv als Zuschauerspielende einzubringen (vgl. Kap. 1.3). Vier Verantwortungsbereiche wurden für die Themenwahl als zentral und aktuell markiert:

- Erstens: individuelles Handeln am Beispiel von Konsumverhalten. Schon der Psychoanalytiker Erich Fromm kritisierte das Bestreben des Menschen, immer mehr besitzen zu wollen, als Ursache für Ungerechtigkeiten und Zerstörung (vgl. Fromm 2012: S. 19). Die szenische Medienanalyse *Todschickes in der Modewelt* und die inszenierten Bilder *Der lange Weg der Ananas* und *Klimaflüchtling* reflektieren

Konsumverhalten als potenziellen Beitrag für eine nachhaltige Entwicklung. Individuelle Entscheidungen, Verantwortlichkeiten und Handlungen stehen im Vordergrund.

- Zweitens: interaktives Verhalten. In diesem Verantwortungsbereich geht es um die Herausforderung, nachhaltiges Verhalten im Alltag im Verbund mit anderen Personen zu realisieren. Die Forumtheater-Szene *WG-Abend* bietet eine Experimentalanordnung für die Suche nach adäquaten Kommunikations- und Interaktionsformen.
- Drittens: politische und institutionelle Rahmenbedingungen. Besonders die szenische Medienanalyse *Utopia 21* reflektiert Rahmenbedingungen (nicht) nachhaltigen Handelns aus internationaler Perspektive. Was können die Institutionen tun, um das Wohlbefinden des Einzelnen zu gewährleisten? Welche Rahmenbedingungen müssen geschaffen werden, welche Maßnahmen bestehen bereits und wie wirkungsvoll sind diese?
- Und viertens, als übergreifender Bereich: die Zukunftsperspektive. Hier stellt sich die Frage nach der individuellen Rolle und Verantwortung bezüglich einer gesellschaftlichen und intergenerationellen Gerechtigkeit. Wie kann unsere Zukunft und die folgender Generationen aussehen? Denn vor allem der heutige Umgang mit der Natur ist ausschlaggebend für die „Lebensqualität künftiger Generationen“ (Michelsen et al. 2011: S. 44, vgl. Kapt. 1.1). Das Bild *Generationenkonflikt* greift diese Fragen auf.

Utopia 21

(Christian Kröger)

Die Idee von einer besseren Welt

Wer trägt die Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung? Wer steht dafür ein, einen Ausgleich zwischen den Nationen zu schaffen und wer sichert den zukünftigen Generationen eine lebenswerte Welt? Sind es die Institutionen oder die Individuen? Mit Sicherheit darf und kann diese enorme Verantwortung nicht privatisiert werden.

„Nachhaltigkeit betrifft ‚das Ganze‘, Gegenwart und Zukunft unserer Lebensweise, unsere gesellschaftliche Organisation und die Organisation unseres Verhältnisses zur natürlichen Umwelt im Rahmen der globalen Dimension. Nachhaltigkeit ist keine Privatsache, sondern in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung wie auch in der Umsetzung eine öffentliche Aufgabe, die auf den unterschiedlichsten Ebenen der politischen Systeme bearbeitet wird – mehr oder weniger gut“ (Grunwald 2010: S. 181).

Es handelt sich um eine globale Verantwortung, Maßstäbe für nachhaltiges Handeln festzulegen und umzusetzen. In der Agenda 21 ist genau das geschehen. Es wurden globale Ziele festgelegt und ein gemeinsames Konzept zur Umsetzung geschaffen. Im Juni 1992 trafen auf der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro Vertreter_innen von 178 Staaten zusammen und verabschiedeten ein gemeinsames Aktionsprogramm für eine umweltverträgliche, nachhaltige Entwicklung für das 21. Jahrhundert: die Agenda 21 (vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 1997: S. 3, vgl. Kap. 1.1.). In 40 Kapiteln formulierten die Mitgliedsstaaten detaillierte Handlungsziele zu den Bereichen der

sozialen und wirtschaftlichen Dimensionen, der Erhaltung und Bewirtschaftung der Ressourcen für die Entwicklung, der Stärkung der Rolle zentraler Gruppen sowie Möglichkeiten der Umsetzung (vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 1997: S. 3-7). Ziel war es,

„durch eine Vereinigung von Umwelt- und Entwicklungsinteressen und ihre stärkere Beachtung [...], die Deckung der Grundbedürfnisse, die Verbesserung des Lebensstandards aller Menschen, einen größeren Schutz und eine bessere Bewirtschaftung der Ökosysteme und eine gesicherte, gedeihlichere Zukunft zu gewährleisten“ (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 1997: S. 9).

Unter der Berücksichtigung der aktuellen Lage sollten die Fragen der Gegenwart angesprochen sowie der Versuch unternommen werden, die Welt auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten. „Die Agenda 21 ist Ausdruck eines globalen Konsenses und einer politischen Verpflichtung auf höchster Ebene zur Zusammenarbeit im Bereich von Entwicklung und Umwelt“ (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 1997: S. 9).

Wo steht die Agenda 21 heute? Wie erfolgreich setzen sich die über 170 Mitgliedsstaaten der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung tatsächlich für eine nachhaltige Entwicklung und eine gerechte Welt ein? Der Blick in überregionale Tages- und Wochenzeitungen zeigt die Diskrepanz zwischen den Zielen der Agenda 21 und der praktischen Umsetzung. In einer szenischen Medienanalyse stellten wir formulierte Ziele den widersprechenden Meldungen aus deutschsprachigen Medien gegenüber. Schlagzeilen, die verdeutlichen, dass die Ziele der Agenda 21, auch über 20 Jahre

nach deren Verabschiedung, nur unzureichend erreicht werden konnten, lassen das Aktionsprogramm als eine „Utopia 21“ erscheinen.

Agenda 21 – Utopia 21?

Die Agenda 21 hat keinen entscheidenden bzw. ausreichenden Fortschritt gebracht. So ist zum Beispiel im Bericht des Generalsekretärs der Vereinten Nationen von 2002 zu lesen:

„Bestrebungen, die menschliche Entwicklung zu fördern und die Umweltzerstörung umzukehren, sind im letzten Jahrzehnt im Allgemeinen nicht wirksam gewesen. Zu wenig Finanzmittel, der Mangel an politischem Willen, eine fragmentierte und unkoordinierte Herangehensweise und ein weiterhin bestehendes verschwenderisches Produktions- und Konsumverhalten sind gemeinsam dafür verantwortlich, dass die Bemühungen um eine nachhaltige Entwicklung bisher nicht erfolgreich waren und dass es nicht gelang, eine zwischen den wirtschaftlichen und sozialen Bedürfnissen der Menschen ausgeglichene Entwicklung zu schaffen und ihre gegenwärtigen und zukünftigen Bedürfnisse mit den Ressourcen der Erde und des Ökosystems in Einklang zu bringen“ (UNRIC 2002).

Auch wenn nachhaltige Entwicklung nicht individuell erreicht werden kann, so wohnt Individuen die Pflicht zur politischen Partizipation und zur Verantwortungsübernahme für individuelle Entscheidungen inne. Die Zuschauenden sind aufgefordert, sich mit der Ernsthaftigkeit des Themas Nachhaltigkeit und der staatlichen politischen Intervention im Sinne der Agenda 21 auseinanderzusetzen. „Individuelles Nachhaltigkeitshandeln bestünde [...] darin, sich in den politischen Debatten, in denen über nachhaltigkeitsrelevante Ziele oder Maßnahmen gesprochen wird, zu engagieren“ (Grunwald 2010: S. 181), denn Individuen sind dazu verpflichtet, „die politische Dimension des individuellen Handelns“ auszunutzen (Grunwald 2010: S. 181). Utopia 21 will zur Auseinandersetzung anregen und den Blick auf

Diskrepanzen zwischen Plan und Realität schärfen. ^[22]

Von der Agenda 21 zu Rio+20

In der Generalversammlung am 22. Dezember 1989 forderten die Nationen der Welt eine Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (UNCED) und verabschiedeten diese in der Resolution 44/228 (vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 1997: S. 3). Die teilnehmenden Nationen verpflichteten sich 1992 zu „einer globalen Partnerschaft, die auf eine nachhaltige Entwicklung ausgerichtet ist“ (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 1997: S. 3). Das Ergebnis dieser ersten UNCED wurde im Dokument „Agenda 21“ festgehalten.

Die UNCED fand erneut im Jahre 1997 in New York als „Konferenz Rio+5“, 2002 in Johannesburg als „Konferenz Rio+10“ und 2012 in Brasilien als „Konferenz Rio+20“ statt. Wurde die Agenda 21 auf der Konferenz im Jahre 1997 insbesondere im Bereich der sozialen Gerechtigkeit überarbeitet – „a number of gaps were identified, particularly with regards to social equity and poverty“ (vgl. Heinrich Böll Foundation 2003a) –, wurde in der UNCED im Jahre 2002 ausgewertet, inwiefern die Umsetzung des Aktionsplans in den einzelnen Mitgliedsstaaten fortgeschritten war. Da ältere Abkommen, wie zum Beispiel das Kyoto Protokoll, noch nicht umgesetzt worden waren, wurden keine neuen Abkommen geschlossen (vgl. Heinrich Böll Foundation 2003b). Das aktuelle Outcome Dokument der UNCED von 2012 heißt „The Future We Want“ (vgl. United Nations Conference on Sustainable Development 2012). Es bestätigt und aktualisiert die Grundsätze, die 1992 in Rio gefasst wurden, hält den Fortschritt der Umsetzung bis zum Jahre 2012 fest und weist auf Bereiche hin, in

denen die Realisierung noch mangelhaft ist.

In unserem szenischen Forschungsprojekt arbeiten wir gezielt mit der Agenda 21 als Primärquelle. „Die Agenda 21 [...] ist das Hauptergebnis der UNCED“ (Di Giulio, Antonietta 2004: S. 102) und eines der ersten Dokumente, in dem ein globaler Pakt für eine nachhaltigere Entwicklung geschlossen wird. Obwohl in den letzten 20 Jahren veränderte Texte, wie aktuell „The Future We Want“ (vgl. United Nations Conference on Sustainable Development 2012) und weiterführende Abkommen, wie zum Beispiel das bereits erwähnte Kyoto Protokoll, aufgesetzt wurden, halten die United Nations auf ihrer Homepage fest:

„Although Agenda 21 had been weakened by compromise and negotiation [...] it was still the most comprehensive and [...] effective programme of action ever sanctioned by the international community“ (United Nations, Department of Public Information 1997).

Performance

Gut sichtbar für alle Zuschauer_innen wird ein aus Zeitungen zusammengeklebter Teppich, auf der der Umriss einer Weltkarte aufgezeichnet ist, in die Raummitte getragen. Behutsam und feierlich wird dieser zu Boden gelegt. Die Szene beginnt. Ein_e Utopist_in betritt vorsichtig, beinahe ehrfürchtig, die ‚Welt‘. Sie_Er trägt eine Schriftrolle bei sich von der sie_er freudig und euphorisch beginnt, Ausschnitte aus den Zielen der Agenda 21 zu verkünden: „Zusammenarbeit zur Beschleunigung nachhaltiger Entwicklung in den Entwicklungsländern“ oder: „Allen Menschen umgehend die Chance zu geben, sich dauerhaft ihren Lebensunterhalt zu verdienen“ (vgl. Abb. 2). Nach jeder dieser Verkündung tritt ein_e Mitspieler_in aus dem Hintergrund hervor.

Mechanisch trägt sie_er einen Ausschnitt aus einer Tages- oder Wochenzeitung vor, welcher im Widerspruch zum zuvor verkündeten steht (diese Kontrastierung von widersprüchlichen Informationen basiert technisch auf dem gekoppelten Lesen, vgl. 1.3): „Schwarz-Gelb kürzt Niebels Etat. Die Bundesmittel für die Entwicklungshilfe werden nun doch gekürzt.“ Oder: „Rekord: 18,7 Mio. Menschen sind in der Euro-Zone ohne Arbeit“ (vgl. Abb. 3). Dann reißt die_der Mitspieler_in ein Stück von der Zeitungswelt ab (vgl. Abb. 4). Hier kommen pantomimische und improvisierende Lesetechniken zum Einsatz (vgl. 1.3). Die Stimmung verändert sich im Szenenverlauf: Die_Der Utopist_in verkündet die Ziele der Agenda 21 zu Beginn voller Optimismus und strahlend vor Selbstbewusstsein, durch das aggressiver werdende Zerreißen der Weltkarte unter seinen Füßen und die immer lauter bis schließlich schreiend vorgelesenen Negativ-Schlagzeilen verliert er_sie zunehmend an Halt und Sicherheit und stürzt schließlich mitsamt der Agenda zu Boden. Die Welt existiert nicht mehr. Die Mitspieler_innen hören den Aufprall, senken ihre Zeitungen und schauen auf die_den Utopist_en, schauen zueinander, zucken mit den Schultern und widmen sich wieder ihren Zeitungen.

Utopist_in Eine Welt, 178 Staaten, die sich 1992 in Rio de Janeiro trafen und eine Verfassung beschlossen, um die Welt zu verändern. Die Agenda 21.
Teil 1, Soziale und wirtschaftliche Dimensionen Kapitel 2, Internationale Zusammenarbeit zur Beschleunigung nachhaltiger Entwicklung in den Entwicklungsländern ...



Abbildung 4: Utopia 21.1. © Ann-Kristin Hohlfeld, 2013

- Spieler_in A **„Schwarz-Gelb kürzt Niebels Etat.** Die Bundesmittel für die Entwicklungshilfe werden nun doch gekürzt. Zum ersten Mal seit Merkmals Amtsantritt sinken die Ausgaben bei der Hilfe für die Ärmsten“ (SPIEGEL ONLINE, 22. November 2012).
- Utopist_in Teil 1, Soziale und wirtschaftliche Dimensionen. Kapitel 2, Internationale Zusammenarbeit zur Beschleunigung nachhaltiger Entwicklung in den Entwicklungsländern ...
- Spieler_in B **„Umweltverbände sind enttäuscht vom Klimagipfel.** Aufgeschobene Finanzhilfen für Entwicklungsländer, kaum Verpflichtungen zum Klimaschutz, eine schwache EU – für viele Umweltverbände ist der Klimagipfel gescheitert“ (ZEIT, 09. Dezember 2012).
- Utopist_in Teil 1, Soziale und wirtschaftliche Dimensionen Kapitel 3, Armutsbekämpfung. Ziel: Allen Menschen umgehend die Chance zu geben, sich dauerhaft ihren Lebensunterhalt zu verdienen ...
- Spieler_in C **„Rekord: 18, 7 Mio Menschen sind in der Euro-Zone ohne Arbeit“** (WELT AM SONNTAG, 02. Dezember 2012).
- Utopist_in Teil 1, Soziale und wirtschaftliche Dimensionen. Kapitel 3, Armutsbekämpfung. Ziel: Förderung des

Wirtschaftswachstums in den Entwicklungsländern durch direkte Maßnahmen zur Ausrottung der Armut durch Schaffung neuer Beschäftigungs-Möglichkeiten sowie durch Einkommen schaffende Programme.

- Spieler_in D **„Sklavinnen der Billigmode** In Textilfabriken in Bangladesch, Pakistan und El Salvador herrschen katastrophale Arbeitsbedingungen. Bisher tun die Firmen in erster Linie nur so, als würde sie das Thema ernsthaft angehen“ (WELT AM SONNTAG, 02. Dezember 2012).
- Utopist_in Teil 1, Soziale und wirtschaftliche Dimensionen. Kapitel 4, Veränderung der Konsumgewohnheiten. Ziel: Konsumgewohnheiten und Produktionsweisen zu fördern, die die Grundbedürfnisse der Menschheit decken werden.
- Spieler_in E **„Ein ziemlich wässriger Luxus** Deutsches Leitungswasser ist gut, dennoch boomt das Geschäft mit abgefülltem Wasser. Nun kommen Luxuswasser auf den Markt mit zweifelhaftem Nutzen“ (ZEIT online, 21. November 2012).
- Utopist_in Teil 1, Soziale und wirtschaftliche Dimensionen. Kapitel 4, Veränderung der Konsumgewohnheiten. Ziel: Konsumgewohnheiten und Produktionsweisen zu fördern, die die Grundbedürfnisse der Menschheit decken werden.
- Spieler_in A **„Grünes' Wachstum wäre ein Wunder** Es ist wie ein Naturgesetz: Wenn die Wirtschaft wächst, verbraucht sie Ressourcen und schadet der Umwelt. Wer anderes behauptet, leugnet die Realität“ (ZEIT online, 21. Juni 2012).



Abbildung 5: Utopia 21.2 © Ann-Kristin Hohlfeld, 2013

- Utopist_in Teil 2, Erhaltung und Bewirtschaftung der Ressourcen für die Entwicklung. Kapitel 9, Schutz der Erdatmosphäre. Ziel: Programme zur Begrenzung von atmosphärischen Schadstoffemissionen und anderen umweltschädigenden Auswirkungen des Beförderungssektors.
- Spieler_in B **„Abgeordnete wollen nicht in Kleinwagen chauffiert werden** Der Ältestenrat des Bundestages hat für die Autos der Fahrbereitschaft die Grenze für den Ausstoß von

- Kohlendioxid von 120 Gramm je Kilometer auf 140 Gramm erhöht. Bundestagspräsident Norbert Lammert (CDU) begründete dies mit fehlenden Limousinen, die entsprechend wenig CO₂ ausstoßen. (HAMBURGER ABENDBLATT, 15. November 2012).
- Utopist_in Teil 2, Erhaltung und Bewirtschaftung der Ressourcen für die Entwicklung. Kapitel 9, Schutz der Erdatmosphäre. Ziel: Programme zur Begrenzung von atmosphärischen Schadstoffemissionen und anderen umweltschädigenden Auswirkungen des Beförderungssektors.
- Spieler_in C **„Sieben Dienstwagen für Gerhard Schröder** Altkanzler Gerhard Schröder (SPD) stehen nach einem „Spiegel“-Bericht sieben Dienstwagen zur Verfügung, bei Helmut Schmidt (SPD) seien es vier, Helmut Kohl (CDU) reise in sechs. Insgesamt habe der Bund für alle Altkanzler-Autos ,ab Inbetriebnahme bis heute rund 1,265 Millionen Euro bezahlt.“ (HAMBURGER ABENDBLATT, 12. November 2012).
- Utopist_in Teil 2, Erhaltung und Bewirtschaftung der Ressourcen für die Entwicklung. Kapitel 9B, Energieerzeugung, Energieeffizienz und Energieverbrauch. Ziel: Die Förderung von Programmen, die den Anteil umweltverträglicher und kostengünstiger Energieträger erhöht.
- Spieler_in D **„Energiewende wird immer teurer** Das größte Projekt der Regierung kommt nicht in Fahrt, stattdessen stiegen nur die Preise. Die Vorwürfe reichen von ‚Flickschusterei‘ bis ‚Planlosigkeit‘“ (WELT AM SONNTAG, 02. Dezember 2012).
- Utopist_in Teil 2, Erhaltung und Bewirtschaftung der Ressourcen für die Entwicklung. Kapitel 21, Umweltgerechte Behandlung von festen Abfällen und Abwasserfragen.
- Spieler_in E **„Plastikmüll im Meer wird zur tickenden Zeitbombe** So genannte Mikroplastik-Abfälle gelangen in die Nahrungskette: Forscher befürchten, dass die chemischen Bestandteile im Abfall auch Krebs begünstigen“ (WELT ONLINE, 17. März 2011).
- Utopist_in Teil 3, Stärkung der Rolle wichtiger Gruppen. Kapitel 24, Globale Maßnahmen in Hinblick auf die Teilhabe der Frau. Ziel: Sicherzustellen, dass Frauen und Männer das gleiche Recht haben, frei und eigenverantwortlich über die Zahl ihrer Kinder und die Geburtenabstände zu entscheiden.
- Spieler_in A **„Tausende Iren demonstrieren für Recht auf Abtreibung** Schweigeminute für die Inderin Savita Halappanawar: Zehntausend Menschen haben in Dublin der jungen Frau gedacht, der eine Abtreibung verweigert wurde – und die daraufhin starb“ (SPIEGEL ONLINE, 17. November 2012).

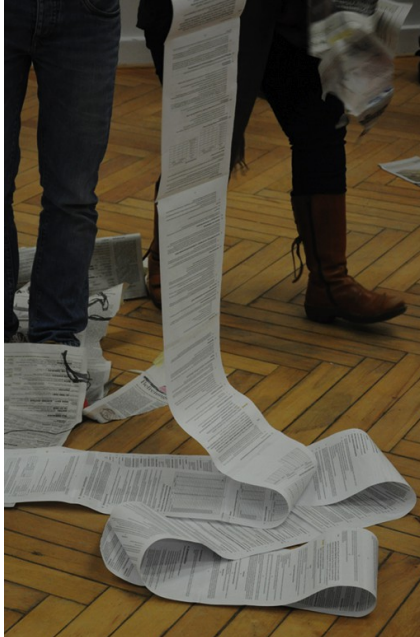


Abbildung 6: Utopia 21.3 © Ann-Kristin Hohlfeld, 2013

- Utopist_in Teil 3, Stärkung der Rolle wichtiger Gruppen. Kapitel 24, Globale Maßnahmen im Hinblick auf die Teilhabe der Frau. Ziel: Rechtsvorschriften zum Verbot der Gewalt gegen Frauen und die Ergreifung aller erforderlichen Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um jede Form der Gewalt gegen Frauen zu beseitigen.
- Spieler_in B „**Sklaverei – und der Staat schaut hilflos zu.** Auch in Deutschland werden Tag für Tag junge Frauen und Männer zur Prostitution gezwungen. Ein trauriges Phänomen in der Mitte unserer Gesellschaft“ (WELT ONLINE, 10. Dezember 2012).
- Utopist_in Teil 3, Stärkung der Rolle wichtiger Gruppen. Kapitel 25, Stärkung der Rolle der Jugend. Ziel: Es ist unbedingt erforderlich, dass Jugendliche aus allen Teilen der Welt auf allen in Betracht kommenden Ebenen aktiv an der Entscheidungsfindung beteiligt werden.
- Spieler_in C „**Abstimmung** Bundestag beschließt neues Beschneidungsgesetz. Die Beschneidung von jüdischen und muslimischen Jungen bleibt in Deutschland erlaubt. Der Bundestag beschloss mit großer Mehrheit ein

- entsprechendes neues Gesetz“ (SPIEGEL ONLINE, 12. Dezember 2012).
- Utopist_in Teil 3, Stärkung der Rolle wichtiger Gruppen. Kapitel 25, Kinder und Jugendliche und nachhaltige Entwicklung. Ziel: Die Regierungen sollten aktive Schritte unternehmen, um Gemeinschaften über Schulen und lokale Gesundheitszentren zu mobilisieren.
- Spieler_in D „**Große Pause für immer** In Berliner Schulen lernen Kinder vor allem eins: Sich nicht anzustrengen“ (ZEIT ONLINE, 06. Dezember 2012).
- Utopist_in Teil 4, Mittel zur Umsetzung. Kapitel 36, Förderung der Bildung, der Bewusstseinsbildung und der Aus- und Fortbildung.
- Spieler_in E „**Der erste Student in der Familie** Soziale Selektion. 24 von 100 Nichtakademiker-Kindern nehmen in Deutschland ein Studium auf“ (LÜBECKER NACHRICHTEN, 09. Dezember 2012).

Kommentar

Durch die Kontrastierung von Zielen und Realitäten wird letztlich die Notwendigkeit, der dringende Bedarf einer Umsetzung der Agenda 21, unterstrichen. Die Inszenierung lässt die Ideale hinter diesem Aktionsprogramm nicht im luftleeren Raum stehen, sondern gleicht sie mit der tatsächlichen Lage ab. Schnell wird deutlich, dass Programmatik allein nicht ausreicht, um den dringenden Herausforderungen zu begegnen.

Kurzmeldung: Gesellschaft auf dem Höhepunkt.

-----Gute Nachricht für unsere Generation! -----

(Ronja Büscher)



Abbildung 7: Generationenkonflikt. © Ann-Kristin Hohlfeld, 2013

Europa. Die heute lebenden Generationen sind an der Spitze von Reichtum und Wohlstand angelangt! Nachdem es den westlichen Industriestaaten gelang, ihren Lebensstandard in den letzten Jahrhunderten immens zu verbessern, haben sie nun ihren Höhepunkt erreicht. Prognosen über Klimawandel, Umweltverschmutzung und ein rapides Wachstum der Weltbevölkerung lassen darauf schließen, dass unsere Kinder und Kindeskiner unseren heutigen Lebensstandard nicht mehr halten können. Stattdessen werden sie stark vom Rohstoffmangel und von Naturkatastrophen betroffen sein. Kritische

Stimmen sprechen hier von einem ‚Generationenkonflikt‘ und meinen, dass durch eine Änderung unseres gegenwärtigen Verhaltens auch nachkommende Generationen die Chance auf einen vergleichbaren Wohlstand hätten. Jedoch gingen diese Änderungen mit erheblichen Einschränkungen unserer Entscheidungs- und Handlungsfreiheit einher. Expert_innen raten daher, diese störenden Einwände zu ignorieren: Denn um von einem Konflikt sprechen zu können, müsste das Gegenüber erst einmal geboren worden sein. Das ist nicht der Fall, also spricht nichts dagegen, die Stellung an der Spitze der Generationen auszukosten. Deshalb einen herzlichen Glückwunsch an alle derzeitig Lebenden für ihr perfektes Timing!

Der lange Weg der Ananas

(Sarah Manske)



Abbildung 8: „Der lange Weg der Ananas“. © Ann-Kristin Hohlfeld, 2013

Problemkontext

Das Bedürfnis nach Ananas ist in Deutschland leicht zu stillen. Hierfür ist lediglich der Weg in den nächsten Supermarkt zu bewältigen. Egal ob im Originalzustand, aus der Dose, in Scheiben oder in Stückchen, die exotische Frucht liegt direkt um die Ecke im Obstregal. Dass die Ananas bereits vor der Auslage im Supermarkt eine lange Reise hinter sich gebracht hat, interessiert die_den Konsument_in wenig. Unsere Gesellschaft ist es gewohnt, dass alle Früchte zu jeder Jahreszeit zum Kauf bereitstehen. Der Preis für die Südfrucht liegt überwiegend zwischen 99 Cent und 2 Euro. Zu diesem niedrigen Preis kann sich

nahezu jede_r Deutsche die Südfrucht leisten: „Der Durchschnittspreis der Ananas in deutschen Supermärkten betrug dabei im September 2012 nur 1,59 Euro. Aber es geht noch günstiger: Bei Rewe in Köln fanden wir Ananas für nur einen Euro, Herkunftsland Costa Rica“ (Hübner 2012). Ein anderer Teil der Weltbevölkerung hingegen zahlt für unseren in der westlichen Gesellschaft gewohnten Genuss der exotischen Frucht einen hohen Preis. Inwiefern unser Luxus zu einem Problemkomplex führt, wird im Folgenden aufgezeigt und szenisch in dem inszenierten Bild „Der lange Weg der Ananas“ verdichtet (vgl. Abb. 6).

Ananas wird vorrangig in Costa Rica angebaut.^[23] Für den wachsenden Konsum von Ananas ist eine große Anbaufläche notwendig, für die zunehmend Regenwald verdrängt wird. Auf den Plantagen kommen hochtoxische Pestizide zum Einsatz, welche bereits in Flüssen und Bächen festgestellt wurden (vgl. Fischer 2011 o.S.). Neben der Verschmutzung von Trinkwasser bringt der **Pestizideinsatz** vor allem die Gefährdung von Gesundheit und Leben mit sich. Wenn eine Ananasstaude angepflanzt wird, dauert es etwa 15 Monate, bis diese die ersten Früchte trägt.^[24] Doch wie schaffen die Unternehmen es, so viel Ananas zu produzieren, dass wir täglich frische Früchte im Supermarkt kaufen können? Mit Hilfe von Pestiziden werden aus eher nährstoffarmen Böden produktive Anbau-Äcker gemacht. Das Blühen der Pflanzen wird dadurch künstlich gesteuert, sodass bereits nach einigen Wochen erste Blüten entstehen. Nah gelegene Gewässer werden durch den Einsatz von Pestiziden verseucht, wodurch es zu einem Aussterben von Fischarten, zu verseuchtem Trinkwasser und Wasserknappheit kommt. Krankheiten verbreiten sich schneller, da das verseuchte Flusswasser unter anderem weiterhin zur Bewässerung

benutzt wird (vgl. Ramin 2012).

Als weiteres Problemfeld sind die **Arbeitsbedingungen** auf den Ananas-Plantagen zu nennen, über die einschlägige Internetseiten informieren.^[25] Hierzu zählen einerseits die Arbeitsdauer von täglich durchschnittlich zwölf Stunden an sechs Tagen pro Woche sowie die befristeten Arbeitsverhältnisse von hauptsächlich zwei bis drei Monaten durch die die Arbeitgeber_innen, die Sozialabgaben sparen wollen und durch die eine gewerkschaftliche Organisation der Arbeitnehmer_innen ver- bzw. behindert wird (vgl. Wiggerthale 2008: S. 26). Andererseits zählen zu diesem Problemfeld auch die durch Pestizide verursachten Gesundheitsgefährdungen wie Allergien, Grippe, Kopf- und Gliederschmerzen. Nach der Dokumentation „Der bittere Geschmack der Ananas“ arbeiten auch schwangere Frauen auf den Feldern und besprühen die Früchte mit Pestiziden; Kinder, deren Mütter in bestimmten Schwangerschaftsmonaten auf den Ananasfeldern gearbeitet haben, kommen mit hoher Wahrscheinlichkeit mit erheblichen gesundheitlichen Einschränkungen zur Welt (vgl. Videobeitrag von Foro Emaús: Der bittere Geschmack der Ananas 2012):

„Die Zustände auf den Plantagen sind hart, erzählen uns viele Arbeiter vor Ort. Einer von ihnen, der jahrelang Vorarbeiter bei Del Monte war, behauptet sogar, dass sie ohne Schutzkleidung arbeiten und im ständigen Kontakt mit Pestiziden seien. Auch hierzu erhalten wir von Del Monte keine Stellungnahme.“ (Hübner 2012)

Die großen Konzerne wie Del Monte verweigern jegliche Stellungnahme zu den Arbeitsbedingungen. Die Arbeiter_innen hingegen sind auf die Arbeitsverträge, ob befristet oder nicht, angewiesen.

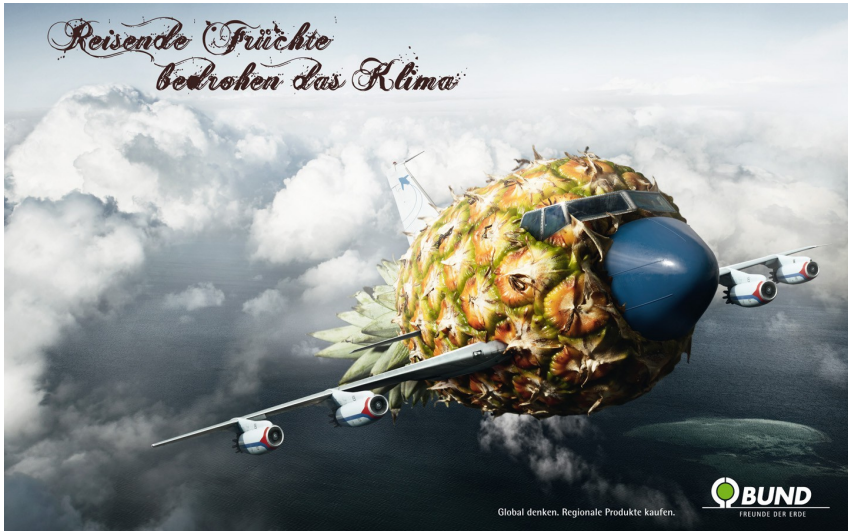


Abbildung 9: „Die Flug-Ananas“ (Quelle: Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e. V. (BUND))

Allein der umfangreiche **Import** der Südfrucht von Costa Rica nach Deutschland – Hübner zitiert die Importangaben der Agrarinformationsgesellschaft (AMI) mit 192.000 Tonnen für 2011 (vgl. Hübner 2012) – hat durch den hohen CO²-Ausstoß während des langen Transportweges erhebliche Konsequenzen, worauf das Poster zur Flug-Ananas des BUND aufmerksam macht (vgl. Abb. 7).^[26] Ein Flugzeug verursacht auf 100 Kilometern die meisten CO²-Emissionen pro Person (vgl. Rat für Nachhaltige Entwicklung 2009: S. 46).

„Die Ananas gilt als gesund,^[27] schmeckt gut und verbreitet einen Hauch Exotik. Doch der Genuss bleibt nicht ungetrübt: [...] Werden die Früchte auf dem Seeweg transportiert, belastet dies das Klima. Verwandelt sich Ananas aber in eine ‚Flugananas‘ und wird per Luftfracht verschickt, vervielfacht sich die transportbedingte Klimabelastung. ‚Wie Produkte aus Übersee zu uns gebracht wurden, können Verbraucher im Geschäft nicht erkennen, außer es wird konkret auf Flugananas hingewiesen. Eine klimafreundliche Kaufentscheidung ist daher kaum möglich‘, meint Sabine Häberlein, Ernährungsreferentin der Verbraucherzentrale Bayern.“ (Verbraucherzentrale Bayern, Pressemitteilung 2008)

Der Problemkontext unterstreicht die Relevanz eines integrativen Ansatzes zur Realisierung einer nachhaltigen Entwicklung (vgl. 1.1). Zur Förderung eines Bewusstseinswandels im Kaufverhalten sind insbesondere dann innovative Ansätze erforderlich, die konsequent die Problemfelder aufzeigen, die Aufmerksamkeit lenken und zur Veränderung inspirieren, wenn es sich um ein solch beliebtes, günstiges und von Ernährungswissenschaftler_innen als gesund gepriesenes Konsumgut handelt wie bei der Ananas. Mit dem inszenierten Bild „Der lange Weg der Ananas“ wird die hinter dem Genuss stehende, hierfür erforderliche Handels- und Produktionskette sichtbar gemacht und damit der Preis, der global betrachtet weit über dem Stückpreis von 99 Cent bis 2 Euro liegt.

Intro

„Unser Theater muss die Lust am Erkennen erregen, den Spaß an der Veränderung der Wirklichkeit organisieren. Unsere Zuschauer müssen nicht nur hören, wie man den gefesselten Prometheus befreit, sondern auch sich in der Lust zu schulen, sich zu befreien. Alle die Lüste und Späße der Erfinder und Entdecker, die Triumphgefühle der Befreier müssen von unserem Theater gelehrt werden“ (Bertold Brecht zit. In: Odierna/Letsch 2006: S. 9).

Szenisches Forschen sowie die Kommunikation und Diskussion der

Ergebnisse können auf spielerische Weise kritische Fragen aufwerfen. Dieses Thematisieren mit Hilfe szenischer Mittel kann, wie Brecht schreibt, lustvoll geschehen – als Lust am Erkennen und als Spaß an der Veränderung. Die Zuschauer_innen können so mit Themen in Kontakt kommen, die sie bisher in ihrer Wahrnehmung als irrelevant erachtet haben.

„In der Annahme, dass Wahrnehmung und Interpretation des Wahrgenommenen anthropologisch gesehen nicht ‚dem Menschen innewohnt‘, sondern im Wechselspiel einer Interaktion erlernt wird, kann eine Auseinandersetzung mit gewissen Themen jedoch erst stattfinden, wenn Kategorien und Begriffe hierzu vorhanden sind (...). Die Aufgabe der Darsteller_innen] liegt demzufolge auch darin, Impulse zu bieten und die Zuschauer_innen] mit Begriffen, Themen, Positionen, Lebenswegen zu konfrontieren, die möglicherweise in der Wahrnehmung der Zuschauer_innen] noch keine Rolle gespielt haben“ (Szaktilla 2008: S. 11).

In Anlehnung an Szaktilla wollen wir mit unserem szenischen Bild die Zuschauer_innen mit Themen konfrontieren, die aus unserer Sicht bisher unzureichend diskutiert und problematisiert wurden. In der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts ist das Konsumverhalten im Lebensmittelsektor vom Sparen geprägt. Röll schreibt in der Focus-Online-Leserdebatte über die niedrigen Ausgaben der Deutschen für Lebensmittel. „Gerade einmal elf Prozent der Konsumausgaben eines deutschen Haushalts entfallen auf den Kauf von Nahrungsmitteln“ (Röll 2011). Werbesprosperkte präsentieren Produkte zu günstigen Preisen und erhalten bzw. befördern so den Wettbewerb und den unreflektierten Umgang mit Lebensmitteln.

Performance – die Akteur_innen

Das stumme Bild kommuniziert durch Körperhaltung, Präsenz, Mimik

und Sound den langen Weg der Ananas. Der Sound beinhaltet einen repräsentativen Satz, welcher wiederholt gesprochen wird. Ausgangspunkt und Ursprung der szenischen Darstellung ist die_der Verbraucher_in im Supermarkt, beruhend auf der Erfahrungswirklichkeit des Alltags. Euphorisch-zufrieden ertönt ein „**Mmmmh ... lecker, Ananas! Die Vitaminbombe für Zwischendurch.**“ Es folgt die Visualisierung des Transports durch eine_n LKW-Fahrer_in („**Ich bin so müde! Noch elf Stunden Fahrt!**“) sowie ein_e Pilot_in („**Nur noch 5000 km.**“). Die_der „Kisten-Schlepper_in“ stöhnt: „**Ist das schwer!**“, während die_der Auftraggeber_in die_den Plantagen-Arbeiter_in mit dem Ausruf: „**Schneller, schneller!**“ zur Arbeit antreibt. Der Kreislauf wird durch das Stöhnen des_der Plantagen-Arbeiter_in: „**Oh Mann, ist das heiß!**“ geschlossen.

Kommentar

Natürlich kann ein solches Standbild diese komplexen Abläufe nur vereinfacht darstellen – letztlich bleibt unklar, ob ein_e Auftragsgeber_in tatsächlich explizit und massiv zur Arbeit antreibt. Sicher ist jedoch, dass die oben beschriebenen Arbeitsbedingungen insbesondere die äußerst kurz befristeten Arbeitsverträge diesen Mechanismus bedienen, wenn auch als Wissen um die Unsicherheit der Beschäftigung nach innen verlagert – aber genau dadurch entsteht auch ein einprägsames Bild der Produktions- und Handelskette und Assoziationen zu den Konsequenzen: Hinter dem Rücken des_der genießerischen Konsument_in liegt eine Reihe von Zwischenstationen, die den unbedarften Konsum von Ananas folglich nur schwer rechtfertigen lassen. Die Energiebombe Ananas hat letztlich einen ganz anderen explosiven Gehalt.

Der WG-Abend

(Caroline von Estorff)

Tom sitzt in seinem Zimmer und spielt an seinem Computer. Steffen steht unter der Dusche und singt. Nach einiger Zeit betritt Marie die WG durch die Eingangstür. Sie kommt in die Küche, in ihrer Hand hat sie Briefe, unter anderem eine Stromrechnung. Sie hat die Briefe noch nicht geöffnet. In der Küche macht sie die Heizung und den Ofen aus, danach schließt sie die Fenster.

Marie (Sie klopft an Toms Tür.) „Tom, komm mal in die Küche! Ich muss was mit euch besprechen!“

Tom „Ja, ja, Moment. Ich muss nur kurz den Nexus zerstören...“
Marie geht in die Küche und Steffen kommt in die Küche, während er sich die Haare trocken rubbelt.

Steffen „Hi Marie. Alles klar?“

Marie „Hi Steffen! Eigentlich nicht. Ich habe etwas mit euch zu besprechen.“

Tom kommt in die Küche und setzt sich an den Tisch/ Steffen bereitet sich einen Eiweiß-Shake zu.

Marie „Die Stromrechnung beträgt schon wieder über 200 Euro. Wieso ist der Energieverbrauch so hoch? Als ich reinkam, war die Heizung an und die Fenster waren geöffnet! Zusätzlich war der Ofen unnötig an.“

Marie schaut die beiden verärgert an. Steffen setzt sich an den Tisch.

Steffen (besserwisserisch) „Marie..... Energie kann man nicht verbrauchen. Das ist physikalisch unmöglich! Energie wandelt sich nur um.“

Tom (genervt) „Jetzt hör mit deinem Physikquatsch auf!“

Steffen „Tom, du (!) spielst 16 Stunden am Tag PC, daher kommt das.“

Tom „Dafür duschst du ja ständig! Und wenn es darum geht, dann zahl ich halt ein bisschen mehr.“

Marie (versucht die beiden zu beruhigen und geht auf die beiden ein) „Es geht hier nicht um Geld, sondern um unsere Umwelt“ –

Steffen (unterbricht sie)

„Und um die Wale!“

Tom „Ach ja, rettet die Wale!“

Beide lachen.

Marie „Ich will ja nur, dass wir kurz mal über unser Verhalten nachdenken.“

Tom (empört) „So verschwenderisch bin ich ja auch nicht. Ich habe nie das Licht an und verbrauche kaum Wasser. Dafür kannst du mal Steffen anschauen, der kocht doch andauernd. Da zieht er sich seine chemischen Eiweiß-Shakes rein und isst dreimal am Tag seinen indischen Fisch.“

Steffen (*verteidigt sich*) „Ich ernähre mich wenigstens gesund. Im Gegensatz zu dir und deinem Junk Food. Zudem heizt du jedes Mal, wenn du Pizza isst, den Ofen zwei Stunden vor. Und des Nachts lässt du deinen PC an, um dir irgendwelche Filme herunterzuladen.“

Im Hauseingang rumpelt es; Emilie kommt vom Shoppen heim.

Tom (*deutet auf den Kucheneingang*) „Hey, da kommt Emilie, die hat von uns das größte Loch in die Ozonschicht gerissen. Die ist schon wieder mit dem Auto zum Shoppen zu H&M gefahren.“

Emilie (*kommt rein, zu Marie*) „Hi!!! Ich hab uns gerade zwei tolle Sachen bei H&M gekauft! Im Partnerlook! Glitzertops! Was ist hier denn für eine schlechte Stimmung?“

Marie „Ääh, das ist sehr nett von dir. Aber weißt du, wir diskutieren gerade über unsere Stromrechnung. Die ist furchtbar hoch, und wir müssen etwas daran ändern. Außerdem lässt das Umweltbewusstsein von uns allen zu wünschen übrig!“



Abbildung 10: WG-Abend © Ann-Kristin Hohlfeld, 2013

Tom „Das hast du jetzt auch schon zum fünften Mal gesagt.“
Tom verlässt genervt den Raum.

Emilie (*euphorisch*) „Da hat H&M jetzt genau das richtige! ORGANIC COTTON!!! Das ist voll super Bio! Das inspiriert mich derbe.“

Steffen (*misstrauisch*) „Organic Cotton?!? Wisst ihr eigentlich was das heißt?“
Marie (*erklärend*) „Bio ist aber nicht gleich nachhaltig. Wer weiß, wie das

produziert wurde.“
Emilie (*wütend*) „Deine Bio-Sachen kann ich mir aber nicht leisten. Soll ich mir so ein scheiß Öko-T-Shirt für 50 Euro kaufen? (*unbeeindruckt*) Ich probiere erst mal meine neuen Klamotten aus!“
Emilie verlässt den Raum. Marie lässt sich verzweifelt und misstrautig auf den Stuhl fallen.
Steffen (*albernd*) „Na ja, wir haben die Welt ja auch nur von unseren Kindern geliehen!“
Steffen verlässt ebenfalls die Küche und lässt Marie alleine.

Diese Szene ‚WG-Abend‘ wurde als Experimentalanordnung auf der Leuphana Konferenz öffentlich aufgeführt. Bürger_innen und Universitätsmitglieder waren eingeladen, sich in die Diskussion aktiv einzubringen.^[28] Wie wird Nachhaltigkeit im Alltag, konkret im Zusammenleben, verhandelt? Welche Fallstricke in Kommunikation und Umsetzung bestehen? Wie wirkungsvoll sind liebgewonnene Angewohnheiten, welche vermeintlichen Macken sind bereits riskante „Umweltsünden“? Entlang der Aktivierungs- und Veränderungsmaxime – „Veränderung ist möglich, aber schwierig. Reden ist leichter als Handeln“^[29] – und begleitet von einem moderierenden Joker wurde in insgesamt sechs Durchläufen mit den Schauspielenden experimentiert (zum Verfahren, vgl. 1.3).

Kurzmeldung: Klimaflüchtlinge landen zahlreich an den Grenzen der Europäischen Union

----- Amnesty International beklagt Zustände in den Auffanglagern!-----

(Timo Bahrs)



Abbildung 11: Klimaflüchtling. © Ann-Kristin Hohlfeld, 2013

Aufgrund des sich verschärfenden Klimawandels müssen Bewohner_innen der Inselgruppen Malediven und der Karibik auch weiterhin um ihre Heimat bangen. Den von Umweltschutzverbänden wie Greenpeace in den letzten Jahren geforderten notwendigen Einschränkungen des Schadstoffausstoßes ist die Politik bisher nicht nachgekommen. Deswegen sei der drastische Anstieg der Klimaflüchtlinge in erster Linie ein hausgemachtes Problem, wie ein

Umweltschützer kritisierte. Durch die Erhöhung der unter anderem durch Flugzeuge ausgestoßenen Treibhausgase, der Verbrennung fossiler Brennstoffe wie Öl und Kohle sowie die Verwendung von FCKW-Spraydosen steigt langfristig die Durchschnittstemperatur auf der Erde. Die Schätzungen liegen bei einem Anstieg von bis zu 0,43 Grad Celsius in den nächsten vier Jahren.^[30] Dieser Effekt führt wiederum zu einem Anstieg des weltweiten Meeresspiegels, da das Eis an den Polkappen taut. Bereits ein Anstieg des Meeresspiegels um 45 Zentimeter bedeutete beispielsweise für Bangladesch einen Verlust von 15.600 Quadratmetern Landfläche.^[31] Heutzutage leben bedingt durch die sehr hohe Bevölkerungsdichte 10 bis 15 Millionen Menschen in den Einzugsgebieten der gefährdeten Gebiete. Um der drohenden Gefahr zu entgehen, stehen schon jetzt Tausende Flüchtlinge vor den Grenzen der Europäischen Union Schlange. Ein Ende der globalen Katastrophe ist nicht in Sicht.

Todschickes in der Modewelt

(Caroline von Estorff)

Todschickes in der Modewelt behandelt die Missstände bei der Bekleidungsproduktion in Entwicklungs- und Schwellenländern und den Umgang der westlichen Welt damit. Der Großbrand in einer Textilfabrik in Bangladesch Ende 2012, bei dem über 100 Menschen starben (vgl. Reuters 25. November 2012), rückte den Fokus vorübergehend auf die katastrophalen Herstellungsbedingungen der gesamten Modeindustrie. Gerade über die Arbeitsbedingungen sind durch die Berichterstattung in allen Medien Hintergrundinformationen leicht zugänglich, doch diese scheinen beim Kauf nicht präsent bzw. handlungsleitend zu sein. Die Modefirmen informieren unzureichend über die Produktion ihrer Ware, doch an den Etiketten abzulesen ist das zumeist asiatische, afrikanische oder auch südeuropäische Herstellungsland. Die Angebote werden von sonnengebräunten Models präsentiert, eine perfekte Scheinwelt wird dem_der Betrachter_in versprochen, wenn er_sie zugreift. Ziel der Szene ist es, ein solches Konsumverhalten zu reflektieren, bei dem sich jede_r bis zu einem gewissen Grad wiedererkennen kann. Denn wer hat sich nicht schon einmal für das günstige, aber trendige H&M T-Shirt, um an dieser Stelle ein gängiges Beispiel zu nennen, entschieden?

Performance

Mittig im Bühnenraum steht eine Frau, sie wirkt müde, den Blick hat sie gesenkt. Sie verkörpert eine Arbeiterin aus einer Textilfabrik in Bangladesch. Ihr Name ist Selina, wie wir gleich erfahren werden. Dicht hinter ihr befindet sich eine, in eine Zeitung vertiefte Frau und etwas

abseits drei weitere, dicht beieinander stehende Personen, zwei Frauen und ein Mann, in Begutachtung eines Mode- und Lifestyle-Magazins.^[32] Alle befinden sich für einen Augenblick im Freeze. Nun beginnt die Frau hinter Selina, aus der Zeitung vorzulesen. Es ist ein Bericht über das beispielhafte Schicksal Selinas und deren Arbeitsalltag.^[33] Hier wird die Theatertechnik des *einfachen Lesens* verwendet. Der Auszug aus dem Zeitungsartikel wird sachlich und unkommentiert vorgetragen. Dies soll den Informationsgehalt der Nachricht selbst hervorheben und deren Tragweite intensivieren. Die Vortragende wird im weiteren Verlauf, aufgrund dieser Art des Lesens, als Nachrichtensprecherin bezeichnet. Selina schließt die Ausführungen der Nachrichtensprecherin mit dem Satz: „Ich fühle mich, als würde ich sterben!“ Dieser ist im Zeitungsartikel als direktes Zitat der Arbeiterin enthalten. Daraufhin legt sie sich erschöpft auf den Boden. Die Nachrichtensprecherin reagiert, indem sie Selina mit der Zeitung zudeckt. Mit ihr scheint so auch die Berichterstattung zunächst einzuschlafen.

Nachrichtensprecherin

Viele Markenfirmen lassen ihre Ware in armen Ländern nähen, wo Arbeiter wie...

Selina

...Selina...

Nachrichtensprecherin

...für Hungerlöhne unter brutalsten Bedingungen schuften. Selinas Job ist es, mit Kreide die Stellen zu markieren, an denen Markenlabels in Hemden, Sweatshirts oder Kleider genäht werden, 18 Sekunden hat sie pro Stück. Wenn sie ihr Pensum nicht schafft, schlägt ihr der Vorarbeiter ins Gesicht, schüttelt sie und beschimpft sie laut als Hure. Oft schwellen ihr die Beine an, weil sie den ganzen Tag steht; sie darf nicht mit ihren Kolleginnen reden und nur mit Erlaubnis zur Toilette gehen. Sie ist völlig ausgelaugt und hat zugleich Angst, ihre Arbeit zu verlieren, mit der sie ihre Eltern und zwei Geschwister durchbringt. Die 13-Jährige klagt:

Selina (resigniert)

Ich fühle mich, als würde ich sterben.

Selina legt sich vorsichtig auf den Boden und rollt sich zusammen. Die Nachrichtensprecherin steht auf, deckt sie mit der Tageszeitung zu und setzt sich wieder.

Der Fokus richtet sich nun auf die drei Zeitschriftenleser_innen und damit auf die westliche Welt, in die die Ware, an der Selina arbeitet, exportiert wird. Mit der völligen Erschöpfung der Arbeiterin erwachen die drei Modemagazinleser_innen zum Leben und studieren lautstark die in der Zeitschrift aufgeführten neuen Trends, ohne von dem vorherigen Geschehen etwas mitbekommen zu haben. Sie kommentieren das Gelesene mit den gemeinsamen Ausrufen „Wow“ und „Cool“. Eine_r die_der Lesenden reißt die Zeitschrift an sich, wandert in den Vordergrund der Bühne und steigt sogar über die schlafende Selina hinüber, ohne diese zu bemerken. Die anderen kommen schnell nach. Die Werbetexte scheinen ihre intentionale Wirkung voll zu entfalten, die drei können und wollen sich nicht losreißen. Sie zelebrieren die modischen Neuheiten. Im Mittelpunkt stehen die Fotos und die groß gedruckten Preisangaben.

Modedefreaks erwachen aus ihrem Freeze. Modedefreak 1 steht in der Mitte und liest laut vor.

Modedefreak 1 Geo-Muster! Ein geometrisch gemusterter Rock, ein dazu passendes T-Shirt und eine asymmetrisch geknöpfte Steppjacke.

Alle Modedefreaks WOW!

Modedefreak 1 Das ist die frische, jüngere Version des Kostüms.

Alle Modedefreaks Cool!

Modedefreak 2 mopst Modedefreak 1 das Magazin und läuft in die Bühnenmitte, während die anderen beiden ihr dicht auf den Versen folgen, um weiter lesen zu können.

Modedefreak 2 Monochromer Mix! Ein Wollmantel macht ein sexy gestreiftes hautenges Kleid viel eleganter.

Alle Modedefreaks WOW!

Modedefreak 2 Für die edle 60er-Jahre Note sorgt ein Hut!

Modedefreak 3 nimmt Modedefreak 2 das Magazin ab und läuft nach vorne. Die anderen folgen. Alle steigen über Selina hinüber ohne diese zu bemerken.

Modedefreak 3 Rockig! Kombinieren Sie schwarze und weiße Prints, wie Sie wollen!

Alle Modedefreaks WOW!

Modedefreaks laufen während des Lesens von der Bühnenmitte an den rechten Rand und wieder zurück.

Modedefreak 3 Dann fehlt nur noch die Biker-Jacke für den ultimativen rebellischen Look.



Abbildung 12: Tods chick 1. © Ann-Kristin Hohlfeld, 2013

Wieder greift sich eine_r das Magazin, doch dieses Mal stolpert er_sie über Selina, die Zeitschrift entgleitet ihm_ihr und fällt der Nachrichtensprecherin direkt in die Hände. Alle drei Lesenden sind plötzlich aus ihrer Vertiefung gerissen und bemerken die auf dem Boden liegende Person. Sie halten kurz inne und schauen einander verwirrt an, umständlich wird sich noch gegenseitig über das ‚Hindernis‘ hinweggeholfen. Nun entdecken sie die Zeitung, die Selina bedeckt und beginnen den aufgeschlagenen Artikel vorzulesen. Von dessen Inhalt sind sie sichtlich betroffen, das gemeinsame „Wow“ klingt nun irritiert, be- und entfremdet.



Abbildung 13: Todschick 2. © Ann-Kristin Hohlfeld, 2013

Modefreak 2 nimmt Modefreak 3 das Magazin aus der Hand und läuft zum hinteren Bühnenrand. Dabei stolpert sie über Selina, lässt das Magazin fallen, schaut sich um.

Modefreak 2 (verärgert) He!

Sie entdeckt Selina auf dem Boden. Verwundert schauen alle auf das Mädchen herunter. Modefreak 2 nimmt die Zeitung von Selina, die anderen versammeln sich um sie herum, um mitzulesen. Sie lesen verwundert und betroffen vor.

Modefreak 1

Viele Markenfirmen lassen ihre Ware in armen Ländern nähen, wo Arbeiter wie Selina für Hungerlöhne unter brutalsten Bedingungen schuften.

Modefreak 2

Selinas Job ist es, mit Kreide die Stellen zu markieren, an denen Markenlabels in Hemden, Sweatshirts oder Kleider genäht werden, 18 Sekunden hat sie pro Stück.

Modefreak 3

Wenn sie ihr Pensum nicht schafft, schlägt ihr der Vorarbeiter ins Gesicht, schüttelt sie und beschimpft sie laut als Hure.

Modefreak 1

Oft schwellen ihr die Beine an, weil sie den ganzen Tag steht; sie darf nicht mit ihren Kolleginnen reden und nur mit Erlaubnis zur Toilette gehen.

Modefreak 2

Sie ist völlig ausgelaugt und hat zugleich Angst, ihre Arbeit zu verlieren, mit der sie ihre Eltern und zwei Geschwister durchbringt.

Alle Modefreaks
(erschrocken)

Wow...

Doch lange kann der Text die Aufmerksamkeit der drei nicht an sich binden. Sie scheinen den Zusammenhang zwischen seinen Aussagen über die Arbeitsbedingungen in der Massenproduktion von Textilien und der von ihnen bewunderten Mode nicht zu erkennen. Die Informationen des Berichtes sind in der Erfahrungswelt der Leser_innen nicht relevant, nicht unmittelbar erfahrbar bzw. beobachtbar. Als die Drei sich wieder verblüfft und verständnislos anschauen, fällt der Blick einer Leserin auf das Hemd ihres Freundes, dem sie dafür sofort ihre Begeisterung ausspricht. Der Artikel ist vergessen. Vergnügt ziehen sie sich zurück auf ihre Ausgangsposition und erstarren im Freeze. Die Zeitung wird nicht weiter gelesen.

Pause, dann abrupter Stimmungswechsel.

Modefreak 1 (zu *Modefreak 3*) Ach, was ich dir schon die ganze Zeit sagen wollte.
Dein Hemd ist echt schick! Ist das neu?

Die drei gehen während des Gesprächs wieder auf ihre Anfangsposition.

Modefreak 3 Ja, danke! War auch gar nicht teuer!

Wieder rührt sich die Nachrichtensprecherin. Nun trägt sie die Werbetexte aus dem Modemagazin in dem gleichen nüchternen Ton, wie zuvor den Artikel über Selina, vor. Sie liest also pointiert (vgl. 1.3). Der Inhalt der Texte und ihr Blickwinkel auf die Mode bekommen durch diese Technik des Lesens und vor dem zuvor veranschaulichten Hintergrundgeschehen nun eine andere Bedeutung. Abgerundet wird dies durch den abschließenden Kommentar der Nachrichtensprecherin, der den Zwiespalt der Modewelt in besonderem Maße zum Ausdruck bringt. In einem Wort wird der Schick der Mode in ein anderes Licht gerückt und das stellvertretende Elend Selinas, wie viele andere Arbeiter_innen es auf ähnliche Weise erleben müssen, miteinbezogen: „Todschick.“

Modereaks im Freeze. Die Nachrichtensprecherin hebt das Magazin auf und beginnt zu lesen.

Nachrichtensprecherin: (*sachlich und nüchtern*)

Geo-Muster! Ein geometrisch gemusterter Rock, ein dazu passendes T-Shirt und eine asymmetrisch geknöpfte Steppjacke – das ist die frische, jüngere Version des Kostüms. Rockig! Kombinieren Sie schwarze und weiße Prints, wie Sie wollen, dann fehlt nur noch die Biker-Jacke für den ultimativen rebellischen Look. Monochromer Mix! Ein Wollmantel macht ein sexy gestreiftes hautenges Kleid viel eleganter. Für die edle 60er-Jahre-Note sorgt ein Hut!

Todschick!

Kommentar

Todschick zeigt die Kontroversen und Konsequenzen preiswerter Mode, ermöglicht einen unmittelbaren Perspektivenwechsel und eine sichtbarere Einbeziehung anderer Lebenswirklichkeiten, die direkt mit dem Kaufverhalten und somit der eigenen Person verbunden sind. Durch die szenische Umsetzung wird dies visuell und körperlich vergegenwärtigt. Konsum und Herstellung, sonst räumlich getrennt, stehen in der Inszenierung nebeneinander, wenn auch zumeist berührungs- und kommunikationslos. Die Nachrichtensprecherin, als potenzielle Mittlerin zwischen den polarisierenden Welten, berichtet von den Herstellungsbedingungen in Bangladesch am Fallbeispiel der 13-jährigen Selina. Obwohl Letztere durchgängig anwesend ist, wird ihr von den Zeitschriftenlesenden keine Beachtung geschenkt. Erst als diese direkt über die Arbeiterin stolpern, nehmen sie sie für einen kurzen Moment wahr und mit ihr eine Realität, die außerhalb der eigenen Erfahrungswelt liegt.

3. Schlussbetrachtungen

Transformatorische Prozesse sind unverzichtbar

(Tinka Greve, Julia Weitzel)

Kulturelle Bildung und künstlerische Strategien im Sinne einer Kunst als Tun können dann für eine nachhaltige Entwicklung sensibilisieren und mobilisieren, wenn sie zu Prozessen des Nachdenkens, Gestaltens und Entscheidens aktivieren. Sie sind dann produktiv, wenn Routinen hinterfragt, neues Denken und Handeln eingeübt und Herausforderungen erkannt werden. Künstlerische und kulturelle Aktivitäten haben dafür Potenzial, indem sie allsinnliche Prozess in Gang setzen und Probe- und Experimentalhandlungen spielerisch, ja lustvoll erleben lassen können. Das leibliche, konkrete Erfahren im Tun-Modus im unbestimmten Zwischenraum Kunst – Leben – Wissenschaft ist dabei bereits erste Praxis und erster Transfer ins Alltags-Tun.

Transformatorische Bildungsprozesse sind unverzichtbar. Um die Herausforderungen der Nachhaltigkeit im kulturellen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Bereich zu bewältigen, ist eine Veränderung unseres aktuellen Welt- und Selbstbildes unabdingbar; so können zum Beispiel Theaterprojekte, in denen Kunst als Tun begriffen wird,^[34] als ein empirischer Teil im Lernen für nachhaltige Entwicklung angesehen werden: (Drohende) Krisen und dringende Handlungsbedarfe werden nicht nur theoretisch angeeignet, sondern erlebt; sie werden erfahren mit allen Sinnen, was einen tiefen Veränderungsprozess anregen kann. Im szenischen Forschungsprozess kann in verschiedene, auch neue und partiell

ungewohnte Rollen geschlüpft werden, wodurch Standpunkt- und Sichtveränderung stattfinden können. Dadurch wird eine andere Perspektive auf die Welt und auf sich selbst möglich, die auch neue Ansätze für den Bereich der nachhaltigen Entwicklung aufzeigen kann. Die Erfahrungsprozesse einer Kunst als Tun – *Loslassen*, *Imaginieren* und *Experimentieren* – können durch die szenische Analyse, Kritik und Gestaltung mit Bildern, Skulpturen und Szenen erlebt werden. Die Praxis szenischen Forschens ist dabei an der Haltung des Empowerments orientiert, die Verfahren sind grundlegend partizipatorisch angelegt und zielen auf die Aktivierung und *Ermächtigung* der szenisch Forschenden, die so teilhaben am transformatorischen Prozess der Veränderung (vgl. Kap. 1.3).

Durch szenisches Forschen kann, wie die Einzelergebnisse des Projektes zeigen, auf ungewöhnliche Weise Wissen generiert und erfahren werden. Ein persönlicher Bezug entsteht, Relevanz wird erlebt. Durch Kunst und künstlerische Praxis kann dies eindringlich und unaufdringlich zugleich geschehen: Das Bildhaft-Bewegte wirkt emotional-kognitiv-all Sinnlich und bleibt dabei nicht-normativ im Sinne eines kontingenten Kunstwahrnehmens, welches viele Interpretationen zulässt bzw. sogar erfordert. Durch den szenisch-wissenschaftlichen Prozess können Erleben, Gestalten, Recherchieren, Stöbern und Experimentieren im Tun miteinander verbunden und dadurch neue Energien und Neugier geweckt werden – zur weiteren wissenschaftlichen Auseinandersetzung, zum experimentellen Alltagshandeln und zum Anstiften. Körper und Geist, Denken und Fühlen sind dabei untrennbar. In den Abschlussberichten heißt es zum Prozess:

„Ausprobieren, Imaginieren und Scheitern waren im Proben- und Herstellungsprozess wesentliche Erfahrungen. Dadurch haben wir uns neue Inhalte erschlossen und unseren Blickwinkel erweitert.“

„Wir haben verschiedene Ansichten betrachtet, Szenen dargestellt, Argumente gesagt und gezeigt, Einwände gebracht, Bilder entwickelt, nachgestellt und verändert. All diese Erfahrungen haben uns für eine nachhaltige Entwicklung sensibilisiert, uns und unsere Zuschauenden bewegt. Bildungsprozesse finden durch Bewegung statt – und Bildung ist der erste Schritt und der Schrittmacher auf dem langen Weg hin zu einer nachhaltigeren Welt.“

Weitere Praxiserprobungen sowie Theoriebildung sind besonders in Kooperation von Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen der Felder Nachhaltigkeit, Kunst und kultureller Bildung erstrebenswert, ebenso wie die Profilerweiterung bereits pädagogisch tätiger Kunst- und Kulturschaffender in Richtung Nachhaltigkeit, dann kann dieser aktuell stark thematisierte und erprobte Ansatz für die Zukunftsgestaltung wirksam werden.

Bibliographie

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948): "Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948". URL: <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html> [Stand: 28.08.2013].
- Beuys, Joseph (1985): "Interview". In: Schellmann, Jörg/Klüser, Bernd (Hg.): *Joseph Beuys Multiples*. 6. Aufl. München: Edition Schellmann.
- Biesecker, Adelheid/Hofmeister, Sabine (2006): Die Neuerfindung des Ökonomischen. Ein (re)produktionstheoretischer Beitrag zur Sozialökologischen Forschung. Bd 2. München: Oekom Verlag.
- Boal, Augusto (2013): Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe, herausgegeben und aus dem brasilianischen Portugiesisch übersetzt von Till Baumann. Berlin: Suhrkamp-Verlag.
- Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (2012): "Einführung der HerausgeberInnen", In: ders. (Hg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. München: Kopaed, S. 21 – 23.
- Bottoms, Stephen/Goulis, Matthew (2007): Small acts of repair. Performance, ecology and Goat Island. Oxon: Routledge.
- Brand, Karl-Werner (1997): Nachhaltige Entwicklung. Eine Herausforderung an die Soziologie. Reihe Soziologie und Ökologie, Bd. 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Brumhard, Friederike (2013): Künstlerische und kulturelle Strategien im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung? Eine Potenzialanalyse am Beispiel des Projektes. ÜBER LEBENSKUNST.Schule. Hamburg (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>.)
- Brocchi, Davide (2007): Die kulturelle Dimension der Nachhaltigkeit. Köln: Cultura 21 - Texte zur Kultur und Nachhaltigkeit
- Bülöw-Schramm, Magret/Gipser, Dietlinde/ Krohn, Doris (Hg.) (2007): Bühne frei für Forschungstheater. Theatrale Inszenierungen als wissenschaftlicher Erkenntnisprozess. Oldenburg: Paulo Freire Verlag.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (2013): "Umweltbewusstsein 2012". URL: http://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Umweltinformatio_n_Bildung/4396.pdf [Stand 01.08.2013].

- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hg.) (1997): "Umweltpolitik, Agenda 21, Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro, Dokumente mit Stichwortverzeichnis". URL: <http://www.bmu.de/fileadmin/bmu-import/files/pdfs/allgemein/application/pdf/agenda21.pdf> [Stand: 07.09.2013]
- Bundesvereinigung Kultureller Kinder- und Jugendbildung (Hg.) (2013): Das Potenzial Kultureller Bildung für Zukunftsgestaltung. URL: <http://www.kuenste-bilden-umwelten.de> [Stand: 04.09.2013].
- Bundesvereinigung Kultureller Kinder- und Jugendbildung (Hg.) (2013): Planungstool: Künste bilden Umwelten – Potenziale Kultureller Bildung für Zukunftsgestaltung. Remscheid: BKJ.
- Ciampi, Luc (2003): "Affektlogik, affektive Kommunikation und Pädagogik. Eine wissenschaftliche Neuorientierung". In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 26, Nr. 3, S. 62-70.
- Di Giulio, Antonietta; Defila, Rico; Kaufmann-Hayoz, Ruth (2010): Gutes Leben, Bedürfnisse und Konsum. Umweltspsychologie 14. Jg., Heft 2, 2010, 10-29.
- De Haan, Gerhard (2012a): „Die Diskurse müssen sich stärker verschränken!“. In: Kulturelle Bildung 5, H. 9, S. 40-42.
- De Haan, Gerhard/Seitz, Klaus (2001): Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 1). Zeitschrift "21 - Das Leben gestalten lernen". Heft 01/2001, München: ökom-Verlag.S. 58-62.
- De Haan, Gerhard/Seitz, Klaus (2001): Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 2). 21. Zeitschrift "21 - Das Leben gestalten lernen". Heft 02/2001, München: ökom-Verlag, S. 63-66.
- De Haan, de Gerhard (2012b): "Pioniere des Wandels. Emotionen, Kunst und Bildung für nachhaltige Entwicklung". In: Institut Futur (Hg.): Über Lebenskunst. Schule. Dokumentation, S. 5-7. URL: <http://www.ueber-lebenskunst.org/schule/ueber-lebenskunst-schule/ein-essay/> [28.08.13].
- Demastes, William W. (1998): Theater of Chaos, Beyond Absurdism, Into Orderly Disorder. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demastes, William W. (2002): Staging Consciousness Theater and the Materialization of Mind. Michigan: University of Michigan Press.
- Deutscher Bundestag, Referat Öffentlichkeitsarbeit (1998): "Konzept Nachhaltigkeit. Vom Leitbild zur Umsetzung". URL: <http://www.itas.fzk.de/deu/tadn/tadn398/enqu98a.htm> [Stand: 28. 07. 2013].
- Di Giulio, Antonietta (2004): Die Idee der Nachhaltigkeit im Verständnis der Vereinten Nationen. Anspruch, Bedeutung und Schwierigkeiten. Münster: LIT Verlag, S. 1-145.

- Dickel, Hans (2009): "Eine Schule der Künstler". In: Liebau, Eckart/ Zirfas, Jörg (Hg.): *Die Kunst der Schule*, Bielefeld: transcript - Verlag, S. 91 – 110.
- Donath, Katharina/Fischer, Bianca (2012): "Kulturelle und politische Bildung für nachhaltige Entwicklung". URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/141167/kulturelle-und-politische-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung?p=all> [Stand: 31.07.2013].
- Eblinghaus, Helga/Stickler, Armin (1996): *Nachhaltigkeit und Macht. Zur Kritik von Sustainable Development. Mit einer Dokumentation der Debatte um die Studie "Zukunftsfähiges Deutschland"*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Fischer, Bianca (2012): „Kulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In: *Kulturelle Bildung* 5, H. 9, S. 6-9.
- Fischer, Helge (2011): „BanaFair e.V.“ URL: http://www.makefruitfair.de/sites/default/files/costa_rica_apokalypse_juli11_0.pdf [Stand: 18.02.2013].
- FIU – Kassel (Hg.) (1989): *Die unsichtbare Skulptur. Zum erweiterten Kunstbegriff von Joseph Beuys*. Stuttgart: Urachhaus.
- Fritz, Birgit (2011): *InExActArt. Ein Handbuch zur Praxis des Theaters der Unterdrückten*. Stuttgart: ibidem – Verlag.
- Fromm, Erich (2012): *Haben oder Sein*. 39. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Fuchs, Max (2007): "Kulturelle Bildung und Nachhaltigkeit". In: Leicht, Alexander/ Plum, Jaqueline (Hg.) (2007): *Kulturelle Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung*. St. Augustin: Konrad Adenauer Stiftung, S. 15-20.
- Fuchs, Max (2008): *Bildung für nachhaltige Entwicklung - Kulturelle Bildung - kulturelle Vielfalt*. In: Fuchs, Max (Hg.) (2008): *Kultur - Teilhabe - Bildung. Reflexionen und Impulse aus 20 Jahren*. Kulturelle Bildung. Band 9. München. kopaed. S. 285-287.
- Geier, Thomas/Timmerberg, Vera (2012): "Der Kompetenznachweis Kultur im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.". In: *Kulturelle Bildung* 5, H. 9, S. 43-44.
- Görg, Christoph (1996): "Sustainable Development – Blaupause für einen "ökologischen Kapitalismus"?" In: Brentel, Helmut (Hg.): *Gegensätze. Elemente kritischer Theorie*. Frankfurt, New York: Campus, S. 178-193.
- Grabe, Lisa (2010): *Das Projekt Nachhaltigkeit - Zu den Grenzen des Nachhaltigkeitskonzepts aus kultureller Perspektive*. Berlin: Cultura21 – eBooks Reihe zur Kultur und Nachhaltigkeit.

- Grunwald, Armin (2010): "Wider die Privatisierung der Nachhaltigkeit". In: GAIA 19, H. 3, S. 178-182.
- Grunwald, Armin/ Kopfmüller Jürgen (2006): Nachhaltigkeit. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Günther, Michael (2003): "Statuentheater". In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Ueckerland: Schibri Verlag, S.295-297.
- Hahn, Harald (2003): "Zeitungstheater". In: Koch, Gerd/ Streisand, Marianne (Hg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Ueckerland: Schibri Verlag, S. 365-357.
- Hang, Thomas (2005): Das spielt (k)eine Rolle! Theater der Befreiung nach Augusto Boal als Empowerment-Werkzeug im Kontext von Selbsthilfe. Stuttgart: ibidem – Verlag.
- Hartmann, Gritje (2011): "Mercator 2013: Ideen fledgeling, Ziele erreichen: Die Strategie der Stiftung Mercator". URL: [http://www.stiftung-mercator.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Die %20Stiftung/Downloads/Strategie/Strategiebrochure_20110712_DE.pdf](http://www.stiftung-mercator.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Die_%20Stiftung/Downloads/Strategie/Strategiebrochure_20110712_DE.pdf) [Stand: 24.08.2013].
- Hauff, Volker (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven: Eggenkamp Verlag.
- Heidt, Wilfried (1989): "Die Umstülpung des demiurgischen Prinzips – Joseph Beuys, die Aufgabe der Deutschen und der 23. Mai 1989". In: FIU – Kassel (Hg.): *Die unsichtbare Skulptur. Zum erweiterten Kunstbegriff von Joseph Beuys*. Stuttgart.
- Heinrich Böll Foundation (2003a): "1992: The Rio Earth Summit". URL: <http://www.worldsummit2002.org/index.htm?> [Stand: 22. 02. 2013].
- Heinrich Böll Foundation (2003b) : "Rio +10 issue: The Situation to Date". URL: <http://www.worldsummit2002.org/index.htm> [Stand: 22. 02. 2013].
- Hollenbrink, Jörg: „Alles eine Frage der Zeit“. Performance Studies: Forschendes Lernen mit dem Theater der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. In: Huber, Ludwig/Kröger, Margot/Schelhowe, Heidi (Hg.) (2013): *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen*. Bielefeld: UVW Universitäts-Verlag Webler. S. 105- 121.
- Huber, Ludwig (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In Huber, Ludwig (Hg.), *Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen. Praxisanregungen: Vol. 10. Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S.9–35). Bielefeld: UVW Universitäts-Verlag Webler.

- Huber, Ludwig/Kröger, Margot/Schelhowe, Heidi (Hg.) (2013): *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen*. Bielefeld: UVW Universitäts-Verlag Webler.
- Hübner, Anja (2012): „Ananas – Südfrucht mit Nebenwirkung?“. In: ARD. Plusminus. Fernsehbeitrag vom 07.11.2012. URL: http://www.daserste.de/information/wirtschaft/boerse/plusminus/sendung/wdr/2012/07112012_ananas-100.html [Stand: 18.02.2013].
- Hüther, Gerald (2010): „Lernen mit Begeisterung. Ein Gespräch mit Prof. Dr. Gerald Hüther“. In: *Television* 23. 01. 2010.
- Kagan, Sacha (2012): „Auf dem Weg zu einem globalen (Umwelt-) Bewusstseinswandel.“. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): *Schriftreihe Ökologie*, H. 20, S. 1-50.
- Kershaw, Baz (1992): *The Politics Of Performance. Radical theatre as cultural intervention*. Oxon: Routledge.
- Koch, Gerd/Streisand, Marianne (2003) (Hg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Ueckerland: Schibri – Verlag.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken, Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (2007): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung*, Bielefeld: transcript.
- Kopfmüller, Jürgen/Brandl, Volker/Jörissen, Julian (2001): *Nachhaltige Entwicklung integrativ betrachtet. Konstitutive Elemente, Regeln, Indikatoren (Global zukunftsfähige Entwicklung – Perspektiven für Deutschland, Bd. 1)*. Berlin: Edition Sigma Verlag.
- Kowolik, Jörg/Pieczczyk, Liesa/Bommersheim, Ute (2012): „Dein T-Shirt erzählt Geschichten.“. In: *Kulturelle Bildung* 5, H. 9, S. 16-17.
- Kuhn, Stefan et al. (1998): *Lokale Agenda 21 Deutschland – Kommunale Strategien für eine zukunftsbeständige Entwicklung*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Leicht, Alexander/ Plum, Jaqueline (Hg.) (2007): *Kulturelle Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung*. St. Augustin: Konrad Adenauer Stiftung.
- Leuphana Konferenzwoche 2013: Tag 3, Beitrag 2: Das Forschungstheater. Veröffentlicht am: 28.02.2013. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=H1jut7psbY0>. [Stand: 28.08.2013].
- Löschmann, Heike (2012): „Vorwort“. In: Kagan, Sacha: *Auf dem Weg zu einem globalen (Umwelt-) Bewusstseinswandel*. Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.). *Schriftreihe Ökologie*, H. 20, S. 7-10.

- Meadows, Dennis et al. (1987): Die Grenzen des Wachstums 1972. Stuttgart: Deutsche-Verlags-Anstalt.
- Michelsen, Gerd/Siebert, Horst/Lilje, Jan (2011): Nachhaltigkeit lernen. Ein Lesebuch. Bad Homburg: VAS – Verlag.
- Neuroth, Simone (1994): Augusto Boals 'Theater der Unterdrückten' in der pädagogischen Praxis. Weinheim.: Deutscher Studien – Verlag.
- O.A. (2013): Online-Entfernungsmesser. URL: http://www.luftlinie.org/Lueneburg_Costa-Rica [Stand: 22.03.2013].
- Odierna, Simone/ Letsch, Fritz (2006): Theater macht Politik. Forumtheater nach Augusto Boal. Ein Werkstattbuch. Institut für Jugendarbeit Gauting: Verlag Ag Spak.
- Öko-fair (2013): "Ananas – Von Ananas bis Zitrusfrucht". In: Öko-fair.de – Das Internet-Portal zum öko-fairen Handel(n). Bundesverband - Die Verbraucher Initiative e.V.. URL: <http://www.oeko-fair.de/clever-konsumieren/essen-trinken/exotische-fruechte/von-ananas-bis-zitrusfrucht/ananas/ananas2> [Stand: 12.08.2013].
- Ott, Konrad/Döring, Ralf (2004): Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit. Marburg : Metropolis-Verlag.
- Piepel, Arnold (1991): "Handlungsmodelle für die Zukunft - das Forumtheater". In: Ruping, Bernd (Hg.): *Gebraucht das Theater. Die Vorschläge Augusto Boals: Erfahrungen, Varianten, Kritik.* Lingen – Rescheid: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung , S. 116-133.
- Ramin, Clara (2012): "BlogN-Eintrag". Im Rahmen des Moduls: Wissenschaft trägt Verantwortung. Leuphana Semester. WS 2012/13.
- Reinsbach, Janina (2012): "Grenzenlos: SOS for Human Rights.". In: *Kulturelle Bildung* 5, H. 9, S. 14.
- Reinwand, Vanessa-Isabell (2012): "Kapiteleinführung: Mensch und Bildung". In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch kulturelle Bildung*, München: kopaed- Verlag, S. 96.
- Reusswig, Fritz (1999): "Umweltgerechtes Handeln in verschiedenen Lebensstil-Kontexten". In: Linneweber, Volker/Kals, Elisabeth (Hg.): *Umweltgerechtes Handeln. Barrieren und Brücken.* Berlin: Springer Verlag, S.50.
- Röll, Thomas (2011): "Legen wir zuviel Wert auf billige Lebensmittel. Focus Online Leserdebatte". In: *Focus-Online* 09.01.2011. URL: http://www.focus.de/magazin/debatte/focus-leserdebatte-legen-wir-zu-viel-wert-auf-billige-lebensmittel_aid_588046.html [Stand: 22.03.2013].

- Schmid, Wilhelm (1999): "Über den Versuch zur Neubegründung einer Philosophie der Lebenskunst nach Foucault". In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): *Lernziel Lebenskunst. Konzepte, und Perspektiven*, S. 54.
- Schmidt, Monika (1991): "Vom Zuspitzen der Widersprüche - das Zeitungstheater". In: Ruping, Bernd (Hg.): *Gebraucht das Theater. Die Vorschläge Augusto Boals: Erfahrungen, Varianten, Kritik*. Lingen – Rescheid: Bundesvereinigung Kulturelle Bildung, S. 116-133.
- Schoenmakers, Henri (2009): "Schule – Kunst – Politik in Europa". In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hg.): *Die Kunst der Schule*, Bielefeld: transcrip - Verlag, S. 27 – 46.
- Spoun, Sascha: Ein Studium für's Leben. Reflexion und Zukunft der Bologna-Reform deutscher Hochschulen: eine Alternative. In: Webler, Wolff-Dietrich (2012) (Hg.): *Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase!* Band II: Lösungsmodelle. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler. S. 35-50.
- Steurer, Reinhard (2011): "Paradigmen der Nachhaltigkeit". In: Zeitschrift für Umweltpolitik und Umweltrecht 24, H.4, S.537ff.
- Stoltenberg, Ute/Bartsch, Anette/Wüllner, Carolin (2007): "Zukunftscamp – Future Now 2007". Projektbericht. Universität Lüneburg, 2007, S. 32. URL: http://www.zukunftscamps.de/sites/zukunftscamps.de/files/dateien/zc_projektbericht_2007.pdf [Stand: 29.08.2013]
- Szaktilla, Dorottya (2008): "Impulse setzen – Chancen einer Schulsozialarbeit, Bildungsbegriff und pädagogische Angebote". In: PH-FR, Zeitschrift der pädagogischen Hochschule Freiburg , H. 1.
- Taube, Gerd (2012): "Vorwort von Gerd Taube" In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg): *Handbuch kulturelle Bildung*. München: kopaed - Verlag, S. 19.
- Timmerberg, Vera/Schorn, Brigitte (Hg.) (2009): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis. Band 15. München. kopaed.
- Thönges-Stringaris, Rhea (1989): "Mythos – und aus ihm heraus. Am Beispiel des „Palazzo Regale“ von Joseph Beuys". In: FIU – Kassel (Hg.): *Die unsichtbare Skulptur. Zum erweiterten Kunstbegriff von Joseph Beuys*. Stuttgart.
- United Nations Conference on Sustainable Development (2012): "The Future We Want". URL: <http://www.uncsd2012.org/mgzerodraft.html> [Stand: 22. 02. 2013].
- United Nations Department of Public Information (1997): "UN Conference on Environment and Development (1992)". URL: <http://www.un.org/geninfo/bp/enviro.html> [Stand: 22. 02. 2013].

- UNRIC (2002): "Bericht des Generalsekretärs über die Umsetzung der Agenda 21". URL: <http://www.unric.org/de/pressemitteilungen/3755> [Stand: 23. 02. 2013].
- Verbraucherzentrale Bayern (2008): "Pressemitteilung: Ananas. Weite Transportwege und Pestizide trüben den Genuss". URL: <http://www.verbraucherzentrale-bayern.de/Ananas-Weite-Transportwege-und-Pestizide-trueben-den-Genuss> [Stand: 03.04.2008].
- Weitzel, Julia (2012a): Existenzielle Bildung. Zur ästhetischen und szenologischen Aktualisierung einer bildungstheoretischen Leitidee. Bielefeld:transcript – Verlag.
- Weitzel, Julia (2012b): "Forschungslabor: Szenisches Forschen." In: Fink, Tobias/ Hill, Burkhard/ Reinwand, Vanessa-Isabelle/Wenzlik, Alexander (Hg.): *Die Kunst, Über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze*. München: kopaed, S. 262- 271.
- Weitzel, Julia (2012c): "Forschungstheater: Szenisches Forschen als Reflexions- und Erkenntniswerkzeug in der Erwachsenenbildung." In: Bramberger/ Andrea/Kloyber, Christian (Hg.): *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Kunst und Literatur. Ausgabe 15, S.55-61. URL: erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=5993&aid=6001 [Stand: 26. August 2013].
- Weitzel, Julia (2012d): "Szenisches Forschen". In: Fink, Tobias./Hill, Burkharh/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Wenzlik, Alexander (Hg.): *Die Kunst über Wirkungen Kultureller Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze*. München: kopaed-Verlag.
- Weitzel, Julia (2013): "Oszillierende Prozesse: Szenisches Forschen in kunstpädagogischen Lern- und Lehrarrangements." URL: www.zkmb.de/index.php?id=106 [Stand: 26. August 2013].
- Weitzel, Julia/Fischer, Daniel (2012): Hochschulentwicklung als Lernkontext: Studierende zu Mitgestaltenden machen durch Forschendes Lernen. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik. S. 125-131.
- Weizsäcker, Ernst Ulrich et al. (1995): Faktor Vier. Doppelter Wohlstand – halbiertes Naturverbrauch. München: Droemer Knaur.
- Wenzlik, Alexander (2012): "Schlüsselkompetenzen in der Kulturellen Bildung". In: Bockhorst,Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias,Wolfgang (Hg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. München: kopaed - Verlag, S. 146 – 150.

- Wiggerthale, Marita (2008): "Endstation Ladentheke. Studie im Auftrag von Oxfam Deutschland e.V.". URL: http://www.oxfam.de/files/20080414_endstationladentheke_2007kb.pdf [Stand:22.03.2013].
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (Hg.) (2012): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Berlin: WBGU.
- Wrentschur, Michael (2003): "Forumtheater". In: Koch, Gerd/ Streisand, Marianne (Hg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Ueckerland: Schibri Verlag, S. 108-110.
- Zentrum der Gesundheit (2011): "Ananas - Ein wahres Naturheilmittel". URL: <http://www.zentrum-der-gesundheit.de/ananas-pi.html> [Stand: 12.08.2013]
- Zoller, Rüdiger (2000): "Präsidenten – Diktatoren – Erlöser: Das lange 20. Jahrhundert", In: Bernecker, Walther/Pietschmann, Horst/Zoller, Rüdiger (Hg.): *Eine kleine Geschichte Brasiliens*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, S. 215-321.

Autor_innenhinweise

Dr. Julia Weitzel, Lehrende im Projektseminar, Lehr- und Forschungsschwerpunkte: szenisches Forschen, kulturelle Bildung, Bildungstheorie, Jweitzel@leuphana.de

Timo Bahrs, Student im Projektseminar, Major Volkswirtschaftslehre, Minor Rechtswissenschaften (Unternehmens- und Wirtschaftsrecht)

Ronja Büscher, Studentin im Projektseminar, Lehramtsstudentin mit den Fächern Deutsch und Evangelische Religion

Caroline von Estorff, Studentin im Projektseminar, Major Kulturwissenschaften, Minor Bildungswissenschaften

Tinka Greve, Studentin im Projektseminar, Major Studium Individuale, Minor Bildungswissenschaften

Katalin Kuse, Tutorin im Projektseminar, Studentin der Umweltwissenschaften

Christian Kröger, Student im Projektseminar, Major Wirtschaftspsychologie, Minor Bildungswissenschaften

Sarah Manske, Studentin im Projektseminar, Major Kulturwissenschaften, Minor Bildungswissenschaften

Lukas Törner, Student im Projektseminar, Major Environmental and Sustainability Studies, Minor E-Business

- [1] Eine „Große Transformation“ müsse, so der WBGU, bei den folgenden drei Hauptpfeilern ansetzen: „Erstens, die Energiesysteme unter Einschluss des Verkehrssektors, von denen die gesamte Wirtschaft abhängt und die derzeit wegen der hohen Entwicklungsdynamik der Schwellenländer vor einem neuen Wachstumsschub stehen. Der Energiesektor verursacht derzeit etwa zwei Drittel der Emissionen langlebiger Treibhausgase. Zweitens, die urbanen Räumen, die derzeit für drei Viertel der globalen Endenergienachfrage verantwortlich sind und deren Bevölkerung sich bis 2050 aus 6 Mrd. Verdoppeln wird. Drittens, die Landnutzungssysteme (der Land- und Forstwirtschaft einschließlich der Waldrodungen), aus denen derzeit knapp ein Viertel der globalen Treibhausgasemissionen stammen. Die Landnutzung muss nicht nur die Ernährung für eine weiter wachsende und anspruchsvoller werdende Weltbevölkerung sichern, sondern auch Nachfragesteigerungen wegen der zunehmenden Nutzung von Bioenergie und biobasierten Rohstoffen decken“ (WBGU 2012: 3).
- [2] Vgl. Bericht zum Probenprozess im Konferenzwochenmagazin http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/uniprojekte/seminare/konferenzwoche/Konferenzwoche_2013/dokumente/130122_kowo_magazin_web.pdf.
- [3] Darüber hinaus bestehen weitere Anwendungsgebiete szenischen Forschens, z.B. zur Analyse und Gestaltung von Lebens- und Erfahrungskontexten (vgl. Weitzel 2012a) oder zur performativen Übersetzung von Theorien, wie im Projektseminar „Soziologische Blicke in Szene gesetzt – oder zeitdiagnostische Thesen performativ übersetzt“ geschehen (Leuphana, SoSe 2013, Teamteaching mit Dipl.-Soz. Tanja Müller).
- [4] Der innovative Ansatz, Forschendes Lernen und szenisches Forschen zusammenzubringen, findet sich unter anderen Vorzeichen bzw. Praxen auch beim Theater der Versammlung (vgl. Hollenbrink 2013: 105ff). In einem Kollektiv aus Schauspieler_innen und Studierenden werden Theaterstücke entwickelt und innerhalb der Universität, z.B. in Seminaren eines Fachbereichs oder auch außeruniversitär aufgeführt. Die Szenen basieren oftmals auf szenisch übersetzten Feldbeobachtungen und können andere Perspektiven auf Theorien erschließen. Szenisches Forschen, wie im Rahmen dieses E-Books vorgestellt, unterscheidet sich vom Ansatz des Theaters der Versammlung einerseits dadurch, dass es explizit methodisch an die Basisverfahren Augusto Boals angebunden ist, und andererseits in der Arbeitsform, da ausschließlich Studierende und keine Schauspieler_innen am Produktionsprozess beteiligt sind und nicht der

Aufbau eines Repertoires angestrebt wird, sondern der Fokus auf dem Analyse- und Herstellungsprozess der Forschenden liegt.

Gemeinsamkeiten bestehen im Bestreben, Kunst und Wissenschaft miteinander zu verschränken und in Hochschulkontexten szenisches Forschens fach- und themenübergreifend zu integrieren.

- [5] In Deutschland hat sich seit den 1980er-Jahren als Antwort auf die kategorische Trennung die sozial-ökologische Forschung herausgebildet. Sie geht davon aus, dass es für eine nachhaltige Entwicklung essenziell ist, Natur- und Sozialwissenschaften kritisch zusammen zu denken (vgl. Becker 2006).
- [6] Nachhaltige Entwicklung wird hier verstanden als globale, nationale, regionale gesellschaftliche Entwicklung, die daran orientiert ist "die (Grund-)Bedürfnisse aller Menschen - gegenwärtig wie künftig - zu befriedigen und allen Menschen ein gutes Leben zu gewährleisten" (DiGiulio/Defila 2010: 10).
- [7] Versuche der Bestimmung von objektiven, kultur- und zeitunabhängigen Bedürfnissen liegen z.B. von Di Giulio/Defila/Kaufmann-Hayoz vor (vgl. Di Giulio/Defila/Kaufmann-Hayoz, Ruth 2010).
- [8] Das vollständige Dokument ist online verfügbar unter http://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf [06.07.13].
- [9] Zitat eines Teilnehmers des Zukunftscamps – Future Now 2007; Stoltenberg/Bartsch/Wüllner (2007): „Zukunftscamp – Future Now 2007“, Projektbericht. Universität Lüneburg, 2007, S. 32. Für weitere Informationen siehe: <http://www.leuphana.de/aktuell/meldungen/ansicht/datum2007/09/12/zukunftscamp-future-now-im-team-auf-dem-weg-in-die-eigene-zukunft.html>
- [10] Bildung gilt als „eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung“ (Haan, de/Seitz 2001: S.58, zu den didaktischen Überlegungen, Konzepten und Diskursen für eine nachhaltige Entwicklung, vgl. exemplarisch Haan, de/Seitz 2001.).
- [11] Die Erziehungswissenschaftlerin Julia Weitzel vertritt die Leitidee einer existenziellen Bildung, bei der Themen und Anliegen der Lernenden entsprechend des individuellen Relevanzempfindens berücksichtigt (Prinzip der Existenzialität) und die Erforschung individueller Lebens- und Erfahrungskontexte (Prinzip der Kontextualität) befördert werden (vgl. Weitzel 2012a).
- [12] Online verfügbar unter: <http://www.stiftung-mercator.de/themencluster/kulturelle-bildung.html> [27.08.13].
- [13] Vgl. Fischer 2013, siehe insbesondere im BKJ-Magazin „Planungstool:

Künste bilden Umwelten“ den Abschnitt „Qualitätsbereich: Pädagogische Ziele und Intentionen“.

- [14] Auch Max Fuchs vertritt die These, dass die Pädagogik der Kulturellen Bildung für Bildung für nachhaltige Entwicklung eine entscheidende Rolle spielt, da durch sie die zugehörigen Kompetenzen und Einstellungen erworben werden können (vgl. Fuchs 2007: S.19).
- [15] Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/140994/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-und-kulturelle-bildung>)
- [16] <http://www.ueber-lebenskunst.org/schule/>
- [17] Weitere künstlerische Aktivierungsformen und Erfahrungsprozesse reflektiert etwa Baz Kershaw. Hierzu zählt die Aufführung eines Theaterstücks außerhalb tradierter Theaterräume. Dadurch wird eine authentische Wirkung erhofft, da die Lokation an Alltagserfahrungen erinnert und weniger Distanz zulässt als institutionalisierte Räumlichkeiten, die im Anschluss an die Aufführung wieder verlassen werden (vgl. Kershaw 1992: S. 17).
- [18] Um jedoch über den Rahmen hinaus denken zu können, muss die Gesellschaft loslassen. Dieser Erfahrungsprozess des Loslassens wird besonders verdeutlicht mit Hilfe des ‚Verfremdungseffekts‘ nach Bertolt Brecht. Dieser beschreibt die Situation, dass Handlungen auf der Theaterbühne unterbrochen werden, wodurch eine Desillusionierung bei den Zuschauenden stattfinden. Weder identifiziert sich die_der Zuschauer_in mit einer der Rollen des Schauspiels, noch versetzt sie_er sich vollständig in die auf der Bühne dargestellte Wirklichkeit. Dies schafft eine kritische Distanz und regt dazu an, das eigene Handeln zu reflektieren und umzudenken (vgl. Kagan 2012: S. 41).
- [19] Auch Willam W. Demastes, Autor von „Theater of Chaos“, hebt die Potenziale künstlerischer Prozesse für innovative Lösungsansätze hervor und fordert die Aufhebung der Trennung zwischen Kunst und wissenschaftlicher Bildung. Dem Theater misst er eine entscheidende Rolle bei dieser Annäherung bei; da es das Denken fördert, aber gleichzeitig ein künstlerischer, kreativer Prozess ist (vgl. Demastes 2002: S.18).
- [20] Der Text „Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler“ wurde 1973 auf Spanisch verfasst und bis zur neusten Auflage 2013 nicht nur in 25 Sprachen übersetzt, sondern bis 2004 von Augusto Boal ständig verändert und ergänzt. Die Neuauflage von Oktober 2013, aktualisiert und erweitert von dem Herausgeber und Übersetzer Till Baumann, erschien nach der Verfassung dieses Textes,

deshalb wird hier v.a. auf die Ausgabe von 1990 zurückgegriffen, die auch später gestrichene Passagen enthält.

- [21] Angesichts der unterschiedlich festgelegten Plätze in einem Theatersaal, einerseits die der Zuschauenden, andererseits die der Schauspielenden, ist sich die Audienz von Beginn an über diese Unterschiedlichkeit bewusst und fühlt sich körperlich und geistig von den Geschehnissen, die auf der Bühne stattfinden, getrennt (vgl. Bottoms/Goulis 2007). Somit sind die Zuschauenden nur Zeug_in des Schauspiels, teilen das Erlebte jedoch nicht. Durch den Wechsel in eine ungewohnte Umgebung werden die Zuschauenden unsicherer und insofern angreif- und vor allen Dingen beeinflussbarer (vgl. Bottoms/Goulis 2007).
- [22] Die szenische Medienanalyse, basierend auf dem Verfahren Zeitungstheater, „dient (...) am stärksten der politischen Aufklärung“ (Hahn 2003: S. 356, vgl. 1.3).
- [23] „Heute wird in Costa Rica auf etwa 40.000 Hektar Ananas angebaut, 1999 waren es noch 9.900 Hektar“ (Hübner 2012).
- [24] „Eine Ananaskultur kann drei Ernten einbringen. Die Erträge betragen je nach Sorte 50-75 t/ha bei der ersten Ernte nach 15 bis 24 Monaten, bei den zweiten und dritten Ernten jeweils nach 15 bis 18 Monaten 40-50 t/ha und 30 bis 35 t/ha“ (Öko-fair, 12.08.2013).
- [25] „Ananas – Südfrucht mit Nebenwirkung?“ In: ARD. Plusminus. Fernsehbeitrag vom 07.11.2012. Online verfügbar unter http://www.daserste.de/information/wirtschaft-boerse/plusminus/sendung/wdr/2012/07112012_ananas-100.html (18.02.2013). „BanaFair e.V.“ Online verfügbar unter http://www.makefruitfair.de/sites/default/files/costa_rica_apokalypse_juli11_0.pdf (18.02.2013). „Der bittere Geschmack der Ananas“. 30.07.2012. Online verfügbar unter <http://www.youtube.com/watch?v=ugX-r6uUooU> (05.03.2013). „Oxfam Deutschland e. V. Endstation Ladentheke“. Berlin 2008. Online verfügbar unter http://www.oxfam.de/files/20080414_endstationladentheke_2007kb.pdf (22.03.2013).
- [26] Um ein Beispiel zu nennen: Nach dem Online-Entfernungsrechner luftlinie.org beträgt die direkte Strecke von Costa Rica bis Lüneburg bereits 9.425,623 Kilometer (vgl. http://www.luftlinie.org/Lueneburg_Costa-Rica 2013).
- [27] Zentrum der Gesundheit (2011): „Ananas – Ein wahres Naturheilmittel“. URL: <http://www.zentrum-der-gesundheit.de/ananas-pi.html> [12.08.2013].
- [28] Online verfügbar unter <http://www.leuphana.de/konferenzwoche->

- 2013/programm/veranstaltungstexte/veraenderung-ein-szenisches-experiment.html,
<https://www.facebook.com/theater.lueneburg/posts/608554899170324>
- [29] Diese Maxime sind angelehnt an Überlegungen Augusto Boals, dem Begründer des Basisverfahrens Forumtheater (vgl. Boal 1990).
- [30] Britischer meteorologischer Dienst:
<http://www.metoffice.gov.uk/research/climate/seasonal-to-decadal/long-rangeecadal-fc> (16.01.2013).
- [31] Butzengeiger/Horstmann: Meeresspiegelanstieg in Bangladesch und den Niederlanden: Ein Phänomen, verschiedene Konsequenzen.
<http://germanwatch.org/download/klak/fb-ms-d.pdf>. (28.08.2013).
- [32] Die für die Aufführung verwendete Modezeitschrift stammt von der Firma H&M. Es handelt sich um ein Werbemagazin, das Paketsendungen beiliegt.
- [33] Friedrich (2004): Ausbeutung bis aufs letzte Hemd. Online verfügbar unter <http://www.greenpeace-magazin.de/index.php?id=3187> (28.08.2013).
- [34] Imaginieren kann Neues, Anderes vorstellbar machen – unverzichtbar für Veränderung. Festgefahrener kann besonders auch in der szenischen Auseinandersetzung erkannt und vorgeführt werden. Ein Schritt zum Loslassen. Performative Handlungsdiskussionen sind ein experimentelles, szenisches Suchen nach praktisch-konkreten Alternativen. Mut, die eigene Macht zu erfahren und wahrzunehmen, kann im szenischen Spiel erlebt und erspielt werden (vgl. zu den Erfahrungsprozessen einer Kunst als Tun Kagan 2012: 40f., Kap. 1.2).

Veränderung – ein szenisches Experiment!

Im Feld Kunst, kulturelle Bildung und Nachhaltigkeit.

Das E-book “Veränderung – ein szenisches Experiment!” greift den Diskurs um künstlerische und kulturelle Praxis und Potenziale zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung am Beispiel szenischen Forschens auf. Wie können die Bedarfe einer nachhaltigen Entwicklung mit szenischem Forschen thematisiert und diskutiert werden und wie können dadurch Handlungsimplicationen entstehen? Nach Einführungstexten zur Nachhaltigkeit, zur Diskussion künstlerischer Strategien und kultureller Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und zu den Verfahren szenischen Forschens werden szenische Forschungsergebnisse des Projektseminars *„Transformatorische Prozesse: Szenische Perspektiven und Praxen der Veränderung“* vorgestellt, um konkrete Einsatzmöglichkeiten szenischen Forschens für die Auseinandersetzung mit Anliegen einer nachhaltigen Entwicklung aufzuzeigen. Szenisches Forschen stellt dabei als künstlerisch-kulturelle Strategie den methodischen Zugriff auf das Untersuchungsfeld Nachhaltigkeit dar.

Volume 9 in the Cultura21 eBooks Series on Culture and Sustainability / 9. Band der Cultura21 eBooks Reihe zu Kultur und Nachhaltigkeit.

cultura²¹

ISBN 978-3-945253-14-4